

Africanicide? Une problématisation de l'enseignement de variétés des français africains dans les cours de FLE à Goiânia / Africanicídio? Uma problematização do ensino de variedades dos franceses africanos nos cursos de FLE em Goiânia

*Samuel Rufino de Carvalho**

Professeur substitut de Langues Étrangères Appliquées aux Affaires Internationales à l'Université Fédérale de Paraíba (UFPB). Étudiant en doctorat en Relations Internationales à l'Institut des Relations Internationales (IRI) de l'Université Pontificale Catholique de Rio de Janeiro (PUC-RIO), avec une bourse de la Coordination pour l'Amélioration du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES). Master en Sciences Politiques avec Spécialisation en Relations Internationales de la Faculté des Sciences Sociales (FCS) de l'Université Fédérale de Goiás (UFG), également avec une bourse de la CAPES. Diplômé en Lettres Françaises, de la Faculté des Lettres de la même institution. Diplômé en Relations Internationales de l'UFG.

 <http://orcid.org/0000-0002-0146-9658>

*Iury Aragonez da Silva**

Étudiant en Master en Lettre et Linguistique à l'Université Fédérale de Goiás (UFG). Diplômé en Relations Internationales et en Langue Anglaise de la même institution. Boursier de la Coordination pour l'Amélioration du Personnel de l'Enseignement Supérieur (CAPES).

 <http://orcid.org/0000-0001-7107-1824>

*Alexandra Almeida de Oliveira***1*

Professeure à l'Université Fédérale de Goiás (UFG). Doctorat en Lettres et Linguistique du PPGLL de la Faculté de Lettres de l'UFG. Doctorat en linguistique appliquée : traductologie de la Vrije Universiteit Brussel. Elle a été boursière de la FAPEG. Membre du Groupe de recherche sur les études de traduction et d'interprétation (GETRADI/UFG) et du Centre d'initiation à la recherche scientifique en éducation de base (NICEB/UFG). De nos jours, elle se consacre spécifiquement à la recherche sur la traduction littéraire et la littérature africaine en langue française. Professeure à l'Université Fédérale de Goiás (UFG). Doctorat en Lettres et Linguistique du PPGLL de la Faculté de Lettres de l'UFG. Doctorat en linguistique appliquée : traductologie de la Vrije Universiteit Brussel. Elle a été boursière de la FAPEG. Membre du Groupe de recherche sur les études de traduction et d'interprétation (GETRADI/UFG) et du Centre d'initiation à la recherche scientifique en éducation de base (NICEB/UFG). De nos jours, elle se consacre spécifiquement à la recherche sur la traduction littéraire et la littérature africaine en langue française.

*

 samuel.rufino@academico.ufpb.br

**

 iuryaragonez@discente.ufg.br

 alexandra@ufg.br



10.5281/zenodo.7909684



Reçu en: 07 avr. 2023. Approuvé en: 10 avr. 2023.

Comment citer cet article::

DE CARVALHO, Samuel Rufino; ARAGONEZ, lury; DE OLIVEIRA, Alexandra Almeida. Africanicide? Une problématisation de l'enseignement de variétés des français africains dans les cours de FLE à Goiânia. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 1, p. 23-47, avr, 2023.

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de discuter l'enseignement des variétés africaines dans les cours de français langue étrangère (FLE) à Goiânia. Pour cela, la base théorique se penche sur l'approche interculturelle. Cette approche est importante pour une pédagogie linguistique car elle réaffirme le besoin de travailler de différentes identités sans dévaloriser d'autres. Il s'agit de respecter les cultures, les croyances, les modes de vie, sans perdre de vue le côté didactique de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi, un enseignement du FLE à partir de l'interculturel dans des écoles de langues à Goiânia ne pourrait pas déconsidérer l'Afrique et toute sa contribution francophone et culturelle. Pour vérifier les caractéristiques de l'enseignement-apprentissage du FLE, en ce qui concerne les variétés africaines, à Goiânia, cette étude s'appuie sur une méthodologie qualitative, à partir des entretiens réalisés avec cinq enseignantes d'institutions distinctes de cette ville. Comme résultats, on constate que les enseignantes trouvent des obstacles pour arriver à un enseignement centré sur l'Afrique francophone. L'Afrique n'est jamais le centre ; quand elle y apparaît, elle est plutôt le divers, l'exotique, le différent. Ainsi, nous argumentons l'existence d'un africanicide, c'est-à-dire l'effacement des africanités dans les cours de FLE. Les raisons mentionnées comprennent le contexte socio-culturel, les questions économiques et les supports techniques. Comme conclusion de l'étude, il est argumenté que les enseignant.e.s ne sont pas les coupables ; du contraire, elles/ils sont la résistance contre une structure éducative réglée par des violences néocoloniales qui envahissent les manuels, les méthodes, les institutions, les productions artistiques, les langages et les formes d'enseigner le français.

MOTS-CLÉS : Français langue étrangère; Interculturalité; Variétés africaines; Africanicide; Goiânia.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir o ensino de variedades africanas nas aulas de Francês Língua Estrangeira (FLE) em Goiânia. Para este fim, utilizou-se como base teórica a abordagem intercultural. Essa abordagem é importante para a pedagogia linguística por reafirmar a necessidade de trabalhar com diferentes identidades sem desvalorizar as outras. Trata-se de respeitar culturas, crenças, modos de vida, sem perder de vista o lado didático do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. Assim, o ensino de FLE a partir de um ponto de vista intercultural nas escolas de línguas de Goiânia não deveria desconsiderar a África e toda sua contribuição francófona e cultural. A fim de verificar as características do ensino-aprendizagem de FLE, com relação às variedades africanas, em Goiânia, este estudo se apoia em uma metodologia qualitativa, por meio de entrevistas com cinco professoras de diferentes instituições dessa cidade. Os resultados mostram que as professoras encontram obstáculos em incluir a África às aulas de FLE. A África nunca é o centro; quando aparece, é antes o diverso, o exótico, o diferente. Assim, argumentamos a existência de um africanicídio, ou seja, o apagamento das africanidades nos cursos de FLE. As razões mencionadas incluem o contexto sócio-cultural, as questões econômicas e os suportes técnicos. Como considerações finais do estudo, argumenta-se que as/os professoras/es não são as/os culpadas/os; pelo contrário, elas/eles são a resistência contra uma estrutura educacional construída por uma violência neocolonial que invade livros, métodos, instituições, produções artísticas, línguas e formas de ensino do francês.

PALAVRAS-CHAVE: Francês como língua estrangeira; Interculturalidade; Variedades africanas; Africanicídio; Goiânia.

1 Introduction

Au fil du temps, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) a eu comme support de différentes méthodologies, de la traditionnelle à l'interculturalité. Elles sont les guides pour avoir un processus d'enseignement-apprentissage appuyé sur la science et la réflexion. Elles reflètent aussi des caractéristiques socio-culturelles, politiques et économiques d'une époque. Les théories ne sont jamais neutres. Ainsi, le FLE ne naît pas simplement comme une discipline, il présente des traits de disputes culturelles et économiques déclenchées sur le néocolonialisme.

De cette façon, le but principal de cet article est de problématiser ces traits coloniaux dans les cours de FLE à Goiânia à partir d'une approche interculturelle. L'objectif central comprend la réflexion sur l'enseignement des variétés africaines dans les cours de FLE. Les questions suivantes ont guidé cette étude : comment aborde-t-on l'Afrique dans les cours de FLE ? Quels sont les principaux obstacles pour accéder à des variétés africaines ? Y a-t-il des questions sociales, culturelles, économiques, structurales, etc., qui empêchent ou troublent une approche vers l'Afrique francophone ? Quel est le rôle des enseignant.e.s dans ce processus ?

L'argument initial consiste à remarquer le manque d'utilisation de variétés africaines dans les cours de FLE. L'effacement de l'Afrique est évident dans les méthodes des langues, ainsi que dans plusieurs domaines socio-culturels. Pour ce fait, nous utilisons le terme africanicide comme une référence aux épistémicides des africanités catalisés surtout avec les néocolonialités. Ces traits d'africanicide sont présents, tantôt plus tantôt moins, dans la tradition d'enseignement de FLE. Nous avons créé ce terme à partir de deux conceptions déjà figées dans le domaine des études socio-culturelles : africanité et épistémicide.

L'Africanité fait référence à tout ce qui appartient directement ou indirectement à la culture africaine. Ce sont les traits culturels parcourant les artefacts africains présents partout dans les sociétés. L'Africanité comporte l'ensemble des caractéristiques culturelles, historiques, sociales, politiques et économiques définissant l'identité africaine et la distinguant des autres identités. Cette notion est souvent associée à la fierté et à la célébration de la richesse et de la diversité des cultures africaines, ainsi qu'à la résistance contre l'oppression et la domination coloniale et post-coloniale. Elle peut également être considérée comme une vision de monde, une façon de voir et de vivre le monde qui met en avant la solidarité, l'humanisme et l'unité africaines. Elle s'inspire notamment des travaux de plusieurs intellectuel.le.s africain.e.s tels que Cheikh Anta Diop, Chinua

Achebe, Frantz Fanon, Fatou Diome, Ngugi wa Thiong'o, Wangari Maathai, Wole Soyinka, ainsi que de nombreux/ses chercheurs/ses en sciences sociales et en études africaines.

L'épistémicide, également appelé épistémicide culturel, fait référence à la destruction systématique ou à la marginalisation des connaissances, des savoirs et des cultures de groupes sociaux ou de peuples entiers. Il s'agit d'un acte de violence culturelle qui vise à effacer, à dévaluer ou à réduire au silence des formes de savoirs considérées comme illégitimes, inférieures ou dangereuses par les pouvoirs dominants. L'épistémicide peut être commis involontairement ou intentionnellement par des institutions éducatives, des gouvernements, des médias, ou encore par des groupes sociaux dominants. Cette notion a été développée par Boaventura de Sousa Santos (2016) pour décrire les effets de la colonisation sur les cultures et les savoirs des peuples colonisés.

Notre objectif consiste aussi à vérifier à quel niveau et pour quelles raisons cet effacement de l'Afrique se (re)produit dans les écoles à Goiânia. Ainsi, cet article se divise en trois parties. La première présente une discussion à propos de différentes méthodologies d'enseignement du FLE, avec l'accent sur l'approche interculturelle. La deuxième traite de la méthodologie de cette recherche et des résultats atteints. La troisième partie expose quelques considérations non finales.

2 Les méthodologies d'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) : de la civilisation française à l'interculturalité

Les premières méthodes et méthodologies d'enseignement du FLE s'appuyaient surtout sur la littérature, ce qui était considéré par les éditeur.trice.s et auteur.e.s des méthodes « le degré le plus élevé de l'expression culturelle et artistique d'un pays » (DE CARLO, 1998, p. 29). Ainsi, l'enseignement du FLE visait à diffuser les caractéristiques érudites de la langue en renforçant la conception occidentale selon laquelle la littérature française était l'une des plus riches au monde. La langue était enseignée à travers les textes littéraires. Néanmoins, les approches des méthodes objectivaient un enseignement cru, vide et « neutre », vu que la contextualisation, le langage quotidien et les nuances linguistiques étaient remplacés par le français dit « soutenu » (DE CARLO, 1998). Le langage courant n'était pas le focus. Dans ce contexte, le but principal des premières méthodes françaises ne consistait pas à partager la langue et ses diversités francophones, on visait à diffuser la culture, la société, la politique, les arts, enfin, la civilité

française, des Français, de Paris surtout. C'était un choix politique de montrer au monde ce que l'on devait copier pour arriver au progrès, au développement.²

Selon ces mouvements éditoriaux et politiques, catalysés principalement par l'avènement de l'Alliance Française, en 1883, l'enseignement du FLE est devenu enraciné par cette idée civilisatrice à ce que nous, en tant qu'enseignant.e.s, devons résister pour arriver à une pratique professionnelle interculturelle et, principalement, décoloniale³. Silva (2021) défend la nécessité de rompre avec une tradition d'enseignement centrée sur la France, ce que l'auteur appelle francocentrisme.

Malgré la difficulté de systématiser les évolutions des méthodologies d'enseignement du FLE, Puren (1998) et Cuq et Gruca (2005) les ont divisées en quatre grands axes : la méthodologie traditionnelle (du XVI^{ème} au XIX^{ème} siècle), la méthodologie directe (apparus au XX^{ème} siècle), les méthodologies audiovisuelles (émergeant lors de la Seconde Guerre Mondiale) et l'approche communicative (à partir de 1980). Actuellement, plusieurs méthodes, méthodologies et approches soutiennent le processus d'enseignement-apprentissage des langues, y compris l'approche actionnelle (GIRARDET, 2011) et les compétences interculturelles (BLANCHET, 2007 ; GALLIEN, 2000).

Trois points méritent l'accent au sujet de cette division des méthodologies : i) bien que l'on essaie de les systématiser chronologiquement, elles peuvent coexister en temps, espaces et contextes distincts ; ii) la valorisation d'une approche dépend de l'institution d'enseignement, des enseignant.e.s, des apprenant.e.s, de la société, des contextes sociaux et politiques, des langues, etc. ; iii) cette division, elle-même, présente déjà une vision occidentale et colonialiste d'apercevoir l'enseignement des langues étrangères, une fois que la majorité des théoriciens cités par les études du FLE, par exemple, sont d'origine française, comme Puren, Blanchet, Cuq, etc., ou même la revue *Le Français dans le Monde*.

Nonobstant, nous ne reprenons pas cette systématisation/division théorique des méthodologies afin de réaffirmer un récit spécifique de l'enseignement du FLE. Au contraire, nous le faisons pour souligner les implications occidentales et néocoloniales ancrées dans

² C'est à ce moment-là, par exemple, que la méthode *Cours de langue et de civilisation française* a été lancée. Écrit par Mauger et publié par la maison d'édition Hachette, entre 1953 et 1959, ce livre ambitionnait l'enseignement du FLE à partir des mœurs et coutumes français. Pour plus de détails par rapport à cette méthode, voir De Carlo (1998).

³ Nous partageons la notion de Borelli, Silvestre et Pessoa (2020, p. 303, notre traduction) qui affirment qu'un enseignement décolonial « nous force à reconnaître que nos praxis sont encore guidées par les marques d'une structure de pouvoir coloniale, historiquement instituée dans nos vies et socialement reproduite dans différentes sphères ».

l'enseignement du FLE et dans sa théorisation, même en contexte académique. Ainsi, l'objectif principal de cette section peut être résumé dans la phrase suivante : toutes les approches théoriques/méthodologiques du FLE comprennent, tantôt plus tantôt moins, des implications néocolonialistes et occidentales. Cependant, c'est à partir d'une éducation critique et réfléchie que l'on peut résister et faire face à des conceptions de langue civilisatrices et néocolonialistes.

L'interculturalité, malgré sa provenance théorique occidentale, offre des conceptions de langue et des stratégies d'enseignement-apprentissage qui peuvent contribuer à cette éducation critique. C'est pour cela que la section prochaine apporte les bénéfices d'un enseignement interculturel du FLE. Pourtant, s'appuyer sur cette perspective n'empêche pas que l'on la dépasse, que l'on la fournit avec d'autres stratégies d'enseignement. Cela ne signifie pas prendre recours à ce que Puren (1994) appelle l'éclectisme en didactique de langue : l'entrecroisement de méthodes. Au contraire, il s'agit de se rendre compte que les théories sont faites par quelqu'un.e et pour quelqu'un.e.s avec de différents objectifs. C'est-à-dire assumer que les théories ne sont pas des abstractions concrètes, réelles et fidèles du monde, mais une forme de diffuser les idéologies.

Ayant cela en compte, nous avouons que l'idéologie suivie dans cette étude s'appuie sur un enseignement-apprentissage du FLE basé sur une pédagogie critique avec les supports interculturels. Nous assumons qu'enseigner le français aura toujours des traits de « colonialités » et que le rôle des enseignant.e.s consiste à affaiblir les impositions culturelles, les violences, les préjugés etc., provenant du Nord, de l'Occident. Il s'agit de combattre l'eurocentrisme et les ethnocentrismes, le francocentrisme et les epistemicides. Notre argument principal, alors, consiste à souligner que, ayant une origine d'une université fédérale où prévaut un enseignement critique, avec beaucoup de discussions anti-eurocentriques, et appartenant aussi à un pays du Sud global, nos enseignements de FLE ne doivent pas se pencher seulement sur la France. Les autres enseignant.e.s à Goiânia partagent-ils.elles les mêmes conceptions, étant donné que nos origines sont pareilles ?

2.1 L'interculturalité : du choc culturel à l'enseignement critique du FLE

L'Europe se constitue comme un continent vastement divers par rapport au contact entre les langues étrangères. Cela ne veut pas dire que les autres continents ne possèdent pas cette richesse linguistique. Du contraire, on sait que l'Afrique est l'une des régions avec l'une des plus grandes diversités de langues. Néanmoins, ce qui rend le « vieux continent » si singulier reste dans

le mot *étranger*. Le contact culturel entre les personnes provenant de différentes nations est extrêmement accentué grâce à des facteurs comme la facilitation de la circulation des personnes ressortissant de l'Union Européenne (UE), la densité migratoire intensifiée principalement pour des raisons socio-politiques entre le Nord et le Sud mondiaux, l'historique de guerres qui ont contribué aux mouvements migratoires des gens (par exemple : la Seconde Guerre Mondiale, les guerres/crises actuelles comme en Libye, en Syrie, ou en Ukraine) etc.

Ainsi, dans cette conjoncture européenne, le choc entre les différentes nationalités se présente dans de distincts contextes de la vie sociale. Dans les écoles, cela a été bien clair et, quelquefois, abordé comme un problème : comment donner un cours à des apprenant.e.s qui appartiennent à des origines si diverses ? Comment gérer les issus socio-culturels résultant à partir du contact quotidien ? Pour les théoriciens, alors, le chemin consistait à se servir des méthodologies d'enseignement visant à situer la relation entre l'un (le français) et l'autre (l'étranger) dans les domaines pédagogiques (MEDEIROS ; CHIANCEA, 2017).

Dans ce cadre, il est introduit la conception des compétences interculturelles. Selon Porcher (2004, p. 117), l'« interculturel contrairement à multiculturel [...] implique échange entre plusieurs cultures, communication, interprétation, enrichissement culturel ». L'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère rend ce choc culturel très visible. Une approche interculturelle pour une pédagogie linguistique consiste à réaffirmer une identité sans dévaloriser les autres. Il s'agit de « respecter chacune des cultures, des croyances, chacun des modes de vie, à aller vers un métissage possible sans abandon de son identité » (PORCHER, 2004, p. 118).

Il est nécessaire de souligner que, en dépit du choix de l'approche interculturelle, nous avons des réserves à son sujet. Celle qui nous intéresse ici se réfère à la propre conception de « l'un et l'autre ». Au début de la mise en pratique de cette approche en cours du FLE, l'idiome français était conçu comme « l'un », la langue de référence, alors que « les autres » étaient l'étranger, le différent, l'étrange. Ainsi, on voyait, tout d'abord, une pédagogie visant à la compréhension et à la considération de ce métissage, mais, en même temps, laissant la langue française et la France comme le modèle. Clairement, au début, cela n'était pas le but des propositions de l'approche interculturelle (DE CARLO, 1998). Cependant, cette hiérarchie est devenue présente dans les cours de FLE en différents niveaux.

Malgré cette réserve, nous estimons que l'approche interculturelles correspond le mieux à notre positionnement en tant qu'enseignants de langues étrangères. Dorénavant, nous exposerons

les raisons pour lesquelles nous avons adopté cette approche. Premièrement, car elle vise à inclure l'autre dans les cours. De ce fait, on donne l'attention à la richesse présente chez chacun.e, c'est-à-dire on valorise « sa culture, ses goûts, ses connaissances [...], ses croyances, ses traditions, etc. » (DESMESERETS, 2001, p. 150). Dans le cours de langues étrangères, cela peut être encore plus visible. On peut mentionner les avantages psychologiques d'apporter cette approche aux cours de FLE : la valorisation de l'apprenant.e – de sa langue et de sa culture maternelle ainsi que de celles qu'il puisse maîtriser –, ce qui rend les classes plus légères et plus appropriées au processus d'enseignement-apprentissage ; la mise en relief des savoir-faire et savoir-être de l'apprenant.e, ce qui contribue à son autonomie et à sa motivation. Également, les récompenses philosophiques/éthiques sont évidentes : l'interculturel essaie de valoriser l'humanisme, la tolérance, l'acceptation et l'appréciation des différences (DESMESERETS, 2001).

Deuxièmement on souligne des bénéfices affectifs, cognitifs et comportementaux d'un enseignement basé sur l'interculturel chez Gallien (2000). Les dimensions affectives concernent les manières dont les apprenant.e.s réagissent lors des contacts avec d'autres cultures. L'approche interculturelle est un outil capable de diminuer ces enjeux sentimentaux qui peuvent être éveillés en raison de rapprochement envers d'autres pratiques, croyances, coutumes etc. Par exemple, les règles de politesse concernant la ponctualité sont extrêmement différentes si l'on compare le Royaume-Uni au Brésil. Ici, au Brésil, on s'attend déjà à ce que même les engagements professionnels, tels que les réunions, auront du retard. Toutefois, dans certains endroits, comme le Royaume-Uni, les retards sont inacceptables. Ainsi, l'interculturel, au-delà de simplement introduire, exemplifier et montrer ces différences, sert aussi comme un atout pour aider les apprenant.e.s à gérer les sentiments qui peuvent émaner dans ces situations. La frustration, la colère, la timidité, la peur, la gêne... sont quelques exemples de sentiments communs quand on a le contact avec une culture distincte.

La dimension cognitive consiste justement à rendre les apprenant.e.s conscient.e.s de ces différences culturelles susmentionnées et à les fournir avec des stratégies pragmatiques capables de rendre la communication moins pénible. De cette façon, l'interculturel seconde l'étudiant.e à savoir reconnaître et à gérer les malentendus et les quiproquos. Il s'agit d'une sorte de métalangage selon laquelle les apprenant.e.s sont motivé.e.s à identifier ces ennuis et à en parler. Dans l'exemple antérieur, si l'on a eu un malentendu avec la règle de politesse référant à la ponctualité, une bonne stratégie consiste à expliquer à l'hôte.sse les différences culturelles entre leurs pays. Cela pourrait apaiser les mauvais sentiments et rendre la rencontre plus agréable.

En ce qui concerne la dimension comportementale, Gallien (2000) ajoute que, en salle de classe, on se penche plutôt sur les aspects communicatifs. Néanmoins, il faut aussi attirer l'attention des apprenant.e.s sur l'importance de (re)connaître « l'autre » au-delà de la façon de parler, des accents et du vocabulaire. L'interculturel aide le processus d'enseignement-apprentissage des langues à s'appuyer sur les différents types de communications qui dépassent celle verbale. Connaître un vocabulaire particulier pour demander de l'aide à l'aéroport est une compétence ; identifier les réactions, les expressions physiques, les intonations de « l'autre » est une autre compétence encore plus profonde.

L'importance d'apporter l'interculturel aux cours de FLE est bien nette, même étant quelquefois contradictoire. Cependant, comment le faire ? Comment parler de « l'autre » sans se lancer aux préjugés ? Comment surmonter les contradictions de cette approche ? Enseigner un vocabulaire ou un point de grammaire est raisonnablement plus simple, mais comment enseigner des contenus linguistiques et communicatifs insérés dans une culture ? On enseigne ou on apprend une culture ? Ou ni l'un ni l'autre ? Ces questions guident les théorisations à partir de l'approche interculturelle. La section suivante vise à en aborder quelques-unes avec le but de montrer quelques chemins possibles pour promouvoir un enseignement de FLE au-delà de la France.

2.2 L'interculturel : de la pratique à la résistance

Le premier pas pour un enseignement interculturel du FLE consiste à ne pas s'attacher seulement à la méthode. Les manuels de langues sont des outils pratiques, bien élaborés, qui apportent des méthodologies basées dans les théories d'enseignement de langues provenant des années d'études. On ne peut pas oublier le processus et les difficultés pour arriver à la création d'une méthode de langue : les sujets, les publics, les contenus, les matériels et les supports techniques composent les défis lors de l'élaboration d'un livre didactique. Néanmoins, conjointement à ce travail théorique et créatif, il reste les implications économiques et politiques. Les méthodes les plus utilisées appartiennent à des grandes maisons d'éditions qui vendent leurs matériels partout dans le monde. Comment élaborer une méthode pouvant s'adapter à des distinct.e.s apprenant.e.s ? Un.e étudiant.e arabophone a le même parcours d'apprentissage qu'un.e étudiant.e lusophone ? Pour avoir une méthode capable d'être vendue à des différents types d'apprenant.e.s, les livres sont parfois superficiels, évitant les thèmes culturels profonds et

polémiques. On mentionne aussi les stratégies économiques de vendre la culture française pour des raisons touristiques, ce qui est tellement présent dans les méthodes surtout aux niveaux débutants.

Le facteur politique est aussi considérable. Dans la première section, on a mentionné l'importance politique de l'Alliance Française : être un support pour des stratégies gouvernementales de *soft power*. C'est à partir de la méthode que les Alliances Françaises introduisent la France au reste du monde. Par exemple, à Goiânia, les écoles de langues ont l'habitude de choisir les manuels ayant comme référence ceux adoptés à l'Aliança Francesa de cette ville-là.

Alors, comment aller au-delà de cet outil didactique ? C'est aux enseignant.e.s de promouvoir d'autres moyens pour arriver à un enseignement-apprentissage interculturel. C'est pour cela que Gallien (2000, p. 23) affirme que « les documents authentiques vont tenir une place privilégiée dans cette méthodologie ». Les matériels authentiques sont tout ce qui n'étaient pas produit avec un but pédagogique, mais qui sont (re)utilisés pour cette fin. Par exemple, l'objectif d'un texte de presse n'est pas d'enseigner une langue, mais il est de taille à donner support à un cours de langue et être travaillé en conformité avec des objectifs d'enseignement. En bref, les matériels authentiques sont ceux originalement adressés aux locuteurs/trices d'une langue (WILKINS, 1976).

À propos de la relation entre l'interculturel et les documents authentiques, De Carlo (1998, p. 55) souligne que « pour acquérir cette compétence, qui ne se borne donc plus au niveau de la langue, il est nécessaire de revisiter l'ancienne idée de civilisation au profit d'une approche de la culture qui a été définie comme anthropologie ». Ainsi, « l'entrée en scène des documents authentiques » (DE CARLO, 1998, p. 56), malgré quelques critiques et différentes conceptions de la signification de l'authenticité, reste comme le support le plus accessible dans une classe de FLE pour un enseignement interculturel.

Parmi les sortes de documents authentiques, la chercheuse Pinheiro-Mariz (2011) a élu le texte littéraire comme une source privilégiée pour soulever des débats dans les salles de FLE en vue de promouvoir des espaces pour remettre en question plusieurs problématiques sociales. Selon la chercheuse, le Brésil et des pays de l'Afrique Centrale possèdent quelques similarités en ce qui concerne l'histoire et la géographie (la végétation, le climat...). Notre pays

et le continent africain ont été victimes de l'expansion territoriale européenne et pendant une longue période ont subi le lourd poids de la colonisation d'exploitation.

D'après Pinheiro-Mariz (2011), à partir de la littérature produite en Afrique, il est possible d'établir des corrélations entre l'histoire brésilienne (et pourquoi pas américaine ?) et celle des pays des continents africains. Il est impératif d'attirer l'attention des étudiant.e.s à des correspondances existantes dans notre continent et celle du continent africain. Il faut profiter de ces liens entre ces Nations et montrer aux élèves une réalité plus semblable à la leur. Il convient de mentionner ici que, lors de l'invasion du Brésil par les Portugais, l'Afrique n'avait pas encore été divisée entre les nations européennes (ce partage a eu lieu en 1895, dans le cadre de la Conférence de Berlin). Donc des nombreuses personnes qui vivaient dans la partie africaine ultérieurement colonisée par la France et par la Belgique ont été amenées au Brésil. C'est pourquoi discuter de cette partie du monde s'avère essentiel pour mieux connaître les racines culturelles d'une partie importante de notre peuple, qui a largement contribué à la formation culturelle de cette nation.

De surcroît, pour Pinheiro-Mariz (2011, p. 359), l'inclusion de la « littérature-monde » est censée « favoriser le débat sur diverses questions, telles que les processus de colonisation et de décolonisation linguistique ». En ayant l'occasion de se rapprocher des pays africains parlant le français, on peut remettre en cause les questions existantes au Brésil sur notre variété du portugais, qui est elle aussi considérée inférieure à celle de Portugal. Grâce à ces documents, nous disposons des outils propices à montrer aux élèves les préjugés existants dans notre pays et de discuter du racisme structurel résultant de notre colonisation et de l'esclavagisme imposé par les colonisateurs et perpétué par les élites. En même temps, on pourra combattre les fausses idées associées aux religions d'origine africaine.

Les autres types de recours, y compris les livres didactiques, sont également censés être accédés avec le but d'arriver à une perspective interculturelle, cependant, il appartient à l'enseignant.e d'adapter ce qui est disponible.

Gallien (2000) offre des exemples de contenus avec les possibilités d'utilisation de l'interculturel. Les deux lignes (objectif linguistique/communicatif et objectif interculturel) du Cadre 1, ci-après, résumant l'idée de l'auteur. Néanmoins, nous y avons ajouté une troisième en vue de l'approcher d'une perspective interculturelle à un enseignement plus critique : ce que nous dénommons *objectif interculturel critique*.

Cadre 1 – L’utilisation de l’approche interculturelle en FLE

Approche	Exemple 1	Exemple 2	Exemple 3
Objectif linguistique / communicatif	Lexique de couleurs / accords des adjectifs	Donner/comprendre l’heure	Lexiques de relations familiales et sociales et adjectifs possessifs
Objectif interculturel	Les différentes significations et connotations de couleurs	Comparaison entre horaires officiels et personnels	Découvrir les indices culturels
Objectif interculturel critique	Les implications de genres, les sexismes et les préjugés ancrés dans les choix de couleurs.	La relation des différentes classes sociales avec le temps. Le capitalisme et l’économie du temps.	Les différentes conceptions de famille, les types de famille etc.

Source : Élaboré par les auteurs à partir du modèle de Gallien (2000).

L’objectif interculturel critique aspire encore à discuter les dissemblances culturelles, ainsi que les violences catalysées à partir de ces différences. Il ne s’agit pas de concevoir une autre approche, mais nous l’avons réaffirmée en tant qu’une troisième catégorie pour montrer que, quelquefois, mêmes les discussions interculturelles peuvent être superficielles, comme celles proposées par Gallien (2000).

Le but principal de cet article, déjà susmentionné, consiste à problématiser ces traits coloniaux dans les cours de FLE à Goiânia à partir d’une approche interculturelle. En d’autres termes : où se trouve l’Afrique francophone dans le cours de FLE à Goiânia ? Peut-on parler de différentes conceptions de famille, des relations entre les classes sociales, des sexismes, racismes, préjugés... en classe de FLE sans mentionner l’Afrique ? Si les cours de FLE ne traitent pas de ces types de sujets, l’interculturel tombe par terre. S’ils les abordent, mais ne touchent pas l’Afrique, ils n’offrent pas un degré interculturel satisfaisant. En affirmant cela, on part de l’hypothèse que les enseignant.e.s s’appuient toujours sur l’interculturel, nous en sommes conscient.e.s. Et ce n’est pas le cas. Nonobstant, notre argument reste dans l’hypothèse que les cours de formations en FLE à Goiânia ont le minimum de traits interculturels et, donc, cette approche devraient être relativement incluse dans le cours de FLE. La section prochaine présente un contexte de l’enseignement du FLE à Goiânia. D’abord, il est signalé les choix méthodologiques. Ensuite, le matériel empirique et les résultats décelés.

3 Méthodologie et matériel empirique

Pour avoir un panorama de l'enseignement-apprentissage du français à Goiânia, six institutions ont été sélectionnées, dont trois privées et trois publiques. Des institutions privées, une ne se consacre qu'à l'enseignement du FLE (institution A), une autre offre les cours de français, anglais et espagnol langues étrangères (institution B) et la dernière constitue une école d'enseignement régulier, comprenant du maternel au lycée (institution C). En ce qui regarde les institutions publiques, une consiste également à une institution d'enseignement régulier, allant du maternel au lycée (institution D), l'autre appartient à une université en tant qu'un projet d'extension universitaire pour l'enseignement de langues étrangères (institution E) et la dernière comprend une université (institution F). Les institutions seront référées par les abréviations IA, IB, IC, ID, IE et IF.

En termes méthodologiques, il s'agit d'une recherche qualitative basée sur des entretiens, une fois qu'elles sont un support pour « déceler un niveau plus profond d'information avec le but de repérer les significations, les processus et les contextes » dans lesquels une réalité est insérée (LANDMAN ; CARVALHO, 2016, p. 21, notre traduction). L'objectif réside dans l'analyse des réponses des enseignantes pour identifier leurs relations avec l'enseignement des français africains. Il s'agit de réfléchir sur le rapport entre l'interculturel et l'enseignement de FLE dans des institutions à Goiânia. En ce qui concerne les implications éthiques, cette recherche est soutenue par le Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, número 4.933.538, puisqu'il s'agit d'une étude associée à des êtres humains.

Pour la sélection des interviewées, les coordinations des institutions ont été contactées afin de rendre les choix moins biaisés. En général, les coordinatrices ont simplement fourni les contacts des enseignantes, nous laissant la sélection. Les interviewées choisies ont été celles étant disponibles pour participer à des entretiens. En bref, cinq enseignantes ont contribué à cette étude, appartenant à six institutions (voir Cadre 2). Une première caractéristique de l'enseignement du FLE à Goiânia réside dans la quantité d'institutions où les enseignantes travaillent, surtout dans le cas du marché privé. À l'exception de deux interviewées ayant déjà une carrière dans des institutions publiques, les autres travaillent et/ou ont travaillé dans plusieurs institutions. C'est pourquoi il y a cinq participantes et six institutions. Les participantes seront identifiées par les abréviations P1, P2, P3, P4 et P5.

En premier plan, on constate un autre indice de l'enseignement du FLE à Goiânia : la plupart d'enseignant.e.s sont des femmes. Les interviewées avaient entre 24 et 45 ans, ayant entre quatre et 22 ans d'expérience en FLE. Elles sont titulaires de diplômes en Lettres Françaises ou Lettres Portugaises-Françaises. Les questions ont été posées en langue portugaise, ainsi que leurs réponses. Le cadre suivant résume les informations des participantes.

Cadre 2 – Informations des participantes

Participantes	Âge	Genre	Race	Formation	Expériences professionnelles	Temps d'expérience en FLE	Institution actuelle	Période dans l'institution
P1	24	Femme	Parda ⁴	Licence en Lettres Françaises	Stage dans un projet d'extension universitaire ; un stage dans une école publique d'enseignement régulier ; quatre écoles de langue privées ; une école privée d'enseignement régulier ; et des cours particuliers.	5 ans	IA et IC	2 ans IA; 4 ans IC.
P2	32	Femme	Parda	Licence en Lettres Françaises	Stage dans un projet d'extension universitaire ; un stage dans une école publique d'enseignement régulier ; deux écoles de langue privées ; et des cours particuliers.	4 ans	IA et IE	2 ans IA; 4 ans IE.
P3	24	Femme	Parda	Licence en Lettres Françaises	Stage dans un projet d'extension universitaire ; un stage dans une école publique d'enseignement régulier ; trois écoles de langue privées ; et des cours particuliers.	4 ans	IB et IE	1 ans IB; 4 ans IE.
P4	41	Femme	Blanche	Licence en Lettres Portugaise	Stage dans un projet d'extension universitaire ; trois écoles de langue	7 ans	IF	4 ans

⁴ Nous avons préféré de maintenir le terme « parda » en portugais, car il fait référence aux types de métissage prédominants au Brésil. Une personne *parda* est née d'une relation entre un indigène et un noir, ou entre un indigène et un blanc ou encore entre un noir et un blanc. Ce terme doit être maintenu car il contient une signification historique lors de tentatives d'effacement des noirs et des indigènes en vue de promouvoir un blanchissement au Brésil.

				s- Françaises	privées ; discipline de FLE au cours de Lettres Françaises.			
P5	45	Femme	Blanche	Licence en Lettres Portugaise s- Françaises	Enseignante dans plusieurs écoles privées et publiques (plus de 10 institutions) ; actuellement elle est enseignante dans une école publique d'enseignement régulier.	22 ans	ID	13 ans

Source : Élaboré par les auteurs (2022).

Cette étude s'appuie sur 12 questions ayant quatre points centraux : i) la relation entre l'enseignante et l'institution ; ii) l'utilisation de différents sortes de matériels ; iii) l'approche de l'enseignante vers la francophonie ; et iv) le contact et l'enseignement des variétés des français africains. Les questions de chaque point ainsi que leurs réponses seront présentées ci-après.

Le premier point se compose de deux questions : 1) comment vous sentez-vous en travaillant dans cette institution ? Quels matériels utilisez-vous ? ; 2) Vous sentez-vous libre à utiliser d'autres types de matériels ? Ces deux questions ont pour but d'identifier le degré d'autonomie des enseignantes dans leurs institutions. Si les institutions leur contraignent à rester toujours attachées à la méthode, par exemple, l'interculturalité et la présentation des variétés africaines dépendront tout simplement de ce que le livre didactique offre.

D'une façon générale, les enseignantes ont montré un degré d'autonomie bien épanou. Au-delà de pouvoir utiliser d'autres matériels, elles sont tout aussi motivées à emporter de différents supports à leur cours. P1 se sent libre à utiliser ce qu'elle veut dans ses deux institutions de travail. À IC, elle n'a pas un manuel à suivre, donc ses cours dépendent totalement de ce qu'elle choisit. À l'autre institution (IA), bien qu'elle doive suivre une méthode, cela ne l'empêche pas d'emporter n'importe ce qu'elle désire comme matériel à ses cours. P2 a mentionné que sa salle de classe à IA était proche de celle de la coordinatrice et qu'elle ne se sentait pas obligée à utiliser seulement la méthode, même en sachant que ses classes étaient quelquefois observées/écoutées par la coordinatrice en raison de cette proximité. P3, à son tour, a constaté qu'elle dispose de différents degrés de liberté. Elle se sent plus libre à IB, institution privée, qu'à IE, institution publique. P3 affirme qu'à IE elle doit avoir l'accord de sa directrice que l'accompagne dans les préparations de cours. Cependant, elle ne voit pas cela comme un obstacle ou un problème.

En ce qui concerne les contraintes en relation à l'emploi d'autres matériels au-delà de ceux fournis par les institutions, on remarque des implications néolibérales qui guident une grande partie des choix des écoles. P2 souligne que le problème principal qui l'empêche de préparer une classe plus diverse est la quantité de travail non payé hors de la salle de classe. Elle met l'accent sur la difficulté de gérer un groupe de 27 élèves, ce qui rend impossible avoir le temps pour corriger les activités et emporter d'autres supports au-delà de la méthode. P4 a aussi constaté les obstacles structurels. La participante a assuré que si elle veut apporter d'autres matériels, tout cela dépendra d'elle-même. Elle avait quand même trouvé inhabituel le fait de que son institution ne fournissait pas des supports les plus simples comme un ordinateur et des enceintes.

Ce premier point nous montre que les enseignantes n'ont pas de restrictions institutionnelles qui les interdisent d'emporter de différents matériels, y compris les supports guidant un enseignement des variétés africaines. Un facteur négatif, néanmoins, se trouve dans le manque de soutien financier et structurel pour que les enseignantes aient plus de possibilités de préparer des cours qui dépasse la méthode.

Le deuxième point, malgré la similarité au précédent, a compris l'utilisation de différents genres de matériels. Dans ce moment-là, on essayait de vérifier avec plus de détails quels étaient les matériels utilisés et s'il y en avait quelques-uns provenant ou référant à l'Afrique. Deux questions ont été posées : 3) quel type de matériel est indispensable dans vos cours de FLE (dans un semestre scolaire) ? Pourquoi ? et 4) Utilisez-vous souvent des matériels authentiques ? Si oui, pourriez-vous donner quelques exemples ?

P1 a affirmé que ses cours doivent toujours avoir au moins un texte littéraire, soit un conte soit une nouvelle ou même un roman. P2 emporte toujours des audios originaux d'émissions de radio, mais didactisés par d'autres personnes. Elle essaie aussi d'emporter de petits textes littéraires. P3 aussi tente d'utiliser des textes littéraires, mais ce n'est pas tous les semestres qu'elle y réussit. Elle utilise souvent des vidéos des francophones expliquant un point de grammaire ou un contenu spécifique. P4 constate qu'elle se sert toujours des vidéos, des diaphoramas et des audios. Elle a aussi souligné la différence entre l'enseignement présentiel et à distance. Dans le premier cas, elle essayait toujours de faire des jeux et des dynamiques diverses.

P1, P3 et P4 utilisent habituellement des matériels authentiques. Bien que P1 trouve fantastiques les méthodes avec lesquelles elle travaille, elle emporte aussi d'autres supports, surtout des sites internet. Dans cette occasion, elle a mentionné un site pour apprendre de

différentes variétés du français parlé en France. P3 utilise souvent les entretiens journalistiques francophones. P4 emporte des vidéos micro-trottoir, c'est-à-dire des petits interviews à des piétons, et aussi des livres littéraires. Néanmoins, elle affirme être attachée à la méthode, l'ayant comme base pour la sélection des matériels divers :

Eu acompanho sempre o que o livro está trazendo, então se o livro está falando sobre viagens, aí eu trago um texto original que apresenta [sic], aí eu tento trazer a diversidade, que apresenta países da África, por exemplo, questões turísticas [...]. (P4).

À partir de la quatrième question, on commence à apercevoir quelques traits de choix des enseignantes en relation aux variétés du français. C'était la première fois que le mot « francophonie » a été mentionné (P3) et aussi l'Afrique. La caractéristique initiale des réponses montre que la francophonie et l'Afrique composent ce qui reste hors du standard : elles consistent à la diversité, au différent. On va apercevoir dans les autres réponses que P4 utilise beaucoup le mot « diversité » pour se référer à ce qui n'appartient pas à la France.

Le troisième point consiste à observer l'approche des enseignantes vers la francophonie. Cette partie a se constitue de cinq questions : 5) Si vous deviez choisir un.e chanteur.euse indispensable dans vos cours, qui serait-il/elle ? 6) Et un film ? 7) Et un.e écrivain.e ? 8) Vous considérez que le français que vous parlez appartient à quelle variété ? Et celui que vous enseignez ? 9) Comment utilisez-vous la francophonie en classe ? 10) Avez-vous l'habitude d'emporter des variétés francophones à vos cours ? Si oui, lesquelles ?

Les trois premières questions ont été posées afin de vérifier s'il y aurait des mentions à des personnes ou des productions artistiques non françaises. Aucune personne ou production artistique africaine a été mentionnée. P1 a dit que Louane, *le Petit Nicolas* et Jules Verne sont indispensables dans ses cours. Pour P2, ceux qui sont toujours présents sont Angèle, *Persépolis* et Gabrielle Roy. Une de ces justifications se trouve dans la phrase suivante :

Eu gostei muito de quando a gente trabalhou ela [Gabrielle Roy] nas aulas da faculdade e eu acho que é um material legal para falar de francofonia, não só da França. Mas assim, honestamente, eu não sei se eu teria a oportunidade e se eles [alunos/as] teriam interesse, porque tem que ter um pouquinho de profundidade e sentimento com a literatura. (P2)

P3 mentionne la chanteuse Pomme, le film « Les femmes du 6^{ème} étage » et l'écrivain Guy de Maupassant comme essentiels pour ses cours. P4 n'a pas choisi un.e chanteur.euse spécifique, elle a affirmé que cela dépend du choix didactique :

Eu já trouxe o Stromae, a Zaz, a Zazzy, depende muito do momento e também depende das questões didáticas. Eu escolho a partir do que está sendo estudado naquele momento, do que dialoga com o que está sendo estudado. (P4).

Elle n'a pas non plus choisi un film, mais a mentionné « Le fabuleux destin d'Amélie Poulain » et un court-métrage intitulé « Fauve ». À propos de l'écrivain.e, elle n'emporte pas un.e spécifique, mais a mentionné « Le petit Nicolas » et Molière.

P5 a eu du mal à choisir seulement un.e chanteur.euse. Elle a l'habitude d'utiliser les chansons de Francis Cabrel, Garou, Céline Dion et Yannick Noah. En ce qui concerne les films, P5 n'emporte pas à ces cours des productions particulières. Cependant, elle préfère utiliser plutôt les courts-métrages car ils sont plus adaptables à l'âge et au niveau linguistique des élèves. De ce fait, elle a mentionné plusieurs productions, y inclus quelques-unes sénégalaises, ivoiriennes et malgaches. Les uniques productions africaines mentionnées jusqu'au moment. Pour les écrivain.e.s, P5 aime travailler les œuvres de Victor Hugo, Balzac, Mallarmé et, pour le futur, elle essaiera de faire un projet extra-classe pour la lecture des textes de l'écrivaine sénégalaise Mariama Bâ.

Ces trois questions, au sujet des productions artistiques et des personnes célèbres emportées aux cours de FLE, ont eu pour but d'observer le contact des enseignantes avec d'autres régions au-delà de la France. D'habitude, sauf dans le cas de P5, quand les enseignantes mentionnent des productions ou personnes non françaises, elles restent, majoritairement, sur le Canada (Québec) ou la Belgique.

Les trois questions, 8, 9 et 10, ont été plus directement associées à la francophonie. P1, P3, P4 et P5 ont constaté que leurs français appartiennent à l'une des variétés de France. P2, à son tour, a dit que son français est « goiano » avec des traits de la France, parce que c'était le seul contact qu'elle avait eu lors de ses études universitaires. P4 a aussi mentionné que, quoique son français soit de la France métropolitaine, elle possède un accent très spécifique une fois qu'elle est brésilienne. D'une façon générale, les participantes ont avoué qu'elles enseignent le français de France pour deux motifs centraux : parce qu'il s'agit de leur variété et/ou parce que les méthodes apportent majoritairement des variétés françaises.

Par rapport à l'utilisation de la francophonie en salle, P2 a souligné la restriction des élèves à d'autres variétés francophones :

Percebo que existe um preconceito, uma falta de interesse [...]. Há uma preferência ao francês nativo, principalmente se esse nativo é francês, mas o belga também é aceito. (P2).

P3 a dit qu'elle ne réussit pas à emporter à ces cours des matériels qui montrent la francophonie :

Normalmente os vídeos que eu pego, os textos dos sites, normalmente, eles são da França, mas eu lembro aos alunos que eles são da França, que existem as variações, existe a francofonia, para eles não ficarem presos achando que existe só a França. (P3).

P4 a mentionné la difficulté de trouver d'autres supports provenant hors de la France, surtout à cause des différences linguistiques. P4 a affirmé qu'elle essaie de toujours parler de la francophonie, mais qu'au mois de mars les activités sont plus intenses. Elle a aussi mentionné les préjugés envers l'Afrique et qu'il reste aux enseignants d'emporter des matériels au-delà de la France :

Eu não deixo o mês de março passar em branco. (P4).

Le dernier point consiste à présenter d'une façon plus claire les objectifs de cette étude : le contact et l'enseignement des variétés des français africains. Pour cela, toutes les réponses des deux dernières questions, 11 et 12, seront transcrites ci-dessous : 11) comment décririez-vous votre contact avec des variétés des français africains ? Font-elles souvent partie de vos cours ? ; 12) Si non, quels sont les principaux obstacles pour utiliser des matériels avec telles variétés ?

P1 a contesté le manque de variété des français africains dans ses cours, surtout à cause de la difficulté de gérer le temps en raison de la grande quantité de travail.

Não. Eu tenho contato com os franceses africanos, mas na sala de aula não muito. Realmente só quando o livro oferta. (P1, question 11).

O meu motivo é a minha demanda. Eu tenho uma demanda muito muito grande de trabalho. Às vezes quase impossível de gerenciar, então eu faço o que está ali, o que eu já fiz no semestre passado, coisas que eu já conheço. Às vezes quase não dá

tempo de eu mudar nada. Então eu dou a aula que eu sempre dou. Por causa da minha demanda de trabalho eu não tenho tempo pra nada além disso. (P1, question 12).

P2 a ajouté à cette difficulté structurelle les questions économiques qui impactent les choix et les intérêts des élèves :

Às vezes. Vou ser bem sincera. Não é muito recorrente. Na (IA) é mais legal porque nós temos professores lá que são originários de países africanos. Isso é bem legal. Mas geralmente tem uns que são netos de franceses, então o francês que eles aprenderam é basicamente o francês da França. [...] Tem o (nom d'un professeur qui vient d'Afrique). O que eu vi: tiveram muitos alunos que não gostaram de ter aula com ele. Mas é também por muitas coisas. Foi bem no começo da pandemia, então eles estavam lotando muito a sala [...]. Mas assim, eu noto que existe um preconceito: 'por que isso aqui é produção da África'. Não tem muito interesse. Eu gosto de trazer especialmente os fatores culturais de como é lá, de mostrar uma realidade deles. Acho interessante também mostrar a culinária, eu gosto muito de culinária. (P2, question 11).

O interesse. Quanto se nota que a pessoa não está interessada. Quando se tem um interesse muito preciso na aprendizagem da língua. Eu noto que a maioria dos alunos no (IE) há muito desinteresse, porque são alunos muito jovens e que querem ir para França. Na IA o interesse é maior porque são pessoas que tem o acesso maior à cultura e que não precisam fazer intercâmbio porque eles são ricos. Eles estão lá somente para falar a língua mesmo e conhecer a cultura. Mesmo se eles não vão para a África eles têm o interesse de conhecer a parte mais diferente. Então na (IA) eu sinto mais liberdade de fazer isso com os alunos, no sentido de recepção pelos alunos. No (IE) às vezes eu acho muito difícil de trabalhar certas coisas com eles [...]. (P2, question 12).

P3 a aussi répondu négativement à la première question et a souligné que les obstacles plus grands tiennent à la difficulté de trouver d'autres matériels au-delà de la méthode :

Não. Eu não costumo usar e nem sei bem onde encontrar materiais que são da variação africana. Eu já tentei ouvir rádio uma vez, mas eu também não consegui transferir isso para a sala de aula. Então eu não uso. Por vezes se aparece no livro, então eu tento procurar aquilo que está ali. Por exemplo, tem a parte de receitas e tem uma receita em que eles mostram um cardápio com os pratos do Senegal, então eu apresento esses pratos que já estão aí. Mas eu não agrego outras coisas. (P3, question 11).

Eu tenho muita dificuldade de encontrar materiais. Eu sou relativamente jovem, mas eu pareço uma pessoa idosa mexendo na internet. Eu não tenho facilidade nenhuma em encontrar material. Então eu acabo desistindo também de ficar procurando porque acaba se tornando muito cansativo pra mim. (P3, question 12).

P4 a aussi décelé son manque d'utilisation et de contact avec les variétés africaines, remarquant surtout la présence majoritaire des matériels du français métropolitain :

Não. Não faz parte das minhas aulas com frequência. Mesmo nas vezes que eu trago documentos autênticos sobre a África francófona, esses documentos são produzidos por franceses. É difícil acessar mesmo. Meu contato com o francês africano é muito restrito. (P4, question 11).

A presença na internet. Tem a questão de hegemonia. Quando a gente procura na internet, há uma sobrecarga de referências a produtos produzidos na França metropolitana. Esse acesso é sempre muito mediado [pela presença francesa]. (P4, question 12).

P5 a souligné ses difficultés personnelles de trouver des matériels africains pour les cours de FLE. Bien qu'elle ait l'intention d'emporter à ses classes les supports africains, elle constate que cela demande beaucoup d'efforts et de dévouement des enseignants. Un autre point était la difficulté d'avoir l'aval d'un.e natif.ve pour savoir si le matériel trouvé est réellement cohérent avec la réalité de ce pays.

Eu tento fazer com que elas [variedades africanas] façam parte da minha aula [...]. Quando eu fico sabendo de alguém na universidade, de algum africano, eu já fico doída correndo atrás [...]. Eu sempre vou atrás [...]. Eu me esforço para que isso faça parte das minhas aulas. Repito: dá muito trabalho, não é tão fácil assim [...]. Mas tem que ter um esforço. Eu queria que fosse mais fácil, mas infelizmente não é. E é uma luta que muitas vezes a gente compra sozinho também, nem todos os professores somam nessa empreitada, mas eu considero muito importante [...]. (P5, question 11).

Eu não sei se é uma limitação pessoal de saber onde encontrar, onde buscar, mas eu acho que falta contato, falta vivência. Porque, por exemplo, com o francês é mais fácil, a gente vira e mexe tem alguém que seja francês e que está perto da gente [...]. Você consegue saber o que está rolando de mais atual, de mais moderno na língua [...]. Aquilo que eu descobri [da África], eu tive que ir atrás sozinha [...]. Então eu acho que falta um pouco disso. Não sei se é uma limitação minha de saber encontrar isso na internet. Eu encontro muita coisa. Mas daí saber se aquilo é relevante, eu encontro dificuldade. Ai falta às vezes ter um nativo para perguntar: já leu? Gostou? Não gostou por quê? Você acha que representa seu país? Não é só encontrar na internet, é encontrar na internet esse material e ter a confiança de que é um material que traz elementos fiéis. Então eu acho isso muito difícil. Demanda muita pesquisa, demanda muita leitura. Não é fácil não de você falar sobre um país, sobre uma cultura em que você nunca foi, em que você não aprofundou em suas leituras. Não é fácil. A gente tem que aproximar mais dos países francófonos, principalmente dos africanos. Do Canadá é mais fácil [...]. (P5, question 12).

Les réponses des participantes nous permettent d'observer quelques similitudes par rapport à l'enseignement du FLE dans quelques institutions à Goiânia. Elles seront résumées en trois axes. Le premier consiste à l'autonomie des enseignantes. Elles ont montré qu'il n'y a pas vraiment de contraintes institutionnelles qui les empêchent d'utiliser ce qu'elles souhaitent en classe. Sauf quelques mentions à la nécessité de travailler avec la méthode, les participantes sont

libres à mettre en œuvre des supports distincts. De ce fait, on peut inférer que le manque d'autonomie n'est pas une justification pour ne pas emporter des variétés africaines dans leurs cours.

Le deuxième axe se réfère à la francophonie. Les participantes ont avoué la nécessité de travailler la francophonie en cours de FLE, malgré les difficultés y impliquées. En outre, elles ont constaté qu'elles, en tant que professionnelles, doivent s'efforcer plus pour montrer plus de variétés et sortir du centre de la France. Ainsi, on observe une préoccupation indirecte de s'appuyer sur une approche interculturelle, même si elle n'est pas celle critique. Néanmoins, elles ont du mal à aller au-delà du centre France-Belgique-Québec et, quelquefois, la Suisse. Cela peut être un indice de l'argumentation principale présentée dans la première partie de cette étude : elles ont des connaissances de différentes approches théoriques et pédagogiques et comprennent l'importance de ne pas se limiter à la France. Dans plusieurs occasions, les femmes ont affirmé : « le français n'est pas seulement la France ».

Le dernier axe, ce qui peut toucher les causes plus concrètes du manque de variétés africaines aux cours de FLE, réside dans les obstacles économiques, technologiques et culturels. Le côté économique a été décelé principalement dans les manuels et les intérêts des élèves. Les méthodes, comme susmentionné dans la première partie, proviennent majoritairement des maisons d'édition françaises. P2 et P5 ont souligné que désormais les méthodes sont en train de changer et apporter plus de variétés. Toutefois, elles les traitent encore comme la variété, le divers, comme P4 a beaucoup mentionné. Cela signifie que, pour les méthodes, le centre, le standard est toujours la France. Les autres pays et peuples sont ses compléments (« le différent, l'exotique »), tout à fait le contraire d'une approche interculturelle. En ce qui concerne les intérêts des élèves, P2 a souligné que ceux.elles qui disposent plus de pouvoir économique sont plus ouvert.e.s à étudier des nouvelles cultures, tandis que les autres ont des objectifs et des besoins spécifiques qui impliquent presque toujours la France.

Les obstacles technologiques sont aussi associés à ceux économiques, cependant du côté des enseignantes. Elles ont beaucoup mentionné le manque de support des institutions soit littéralement avec la disponibilisation de différents matériels soit à cause de bas salaires, ce qui les obligent à avoir une charge de travail vraiment intense et, par conséquent, les entravent d'avoir le temps pour préparer des activités différentes à celles du livre didactique ou à celles auxquelles elles sont déjà habituées. Du côté culturel, elles ont réaffirmé la forte présence de matériels et

productions artistiques français, ce qui rend plus facile trouver des supports européens. Cela corrobore l'argumentation selon laquelle le FLE peut être un instrument néocolonial, surtout lorsqu'il repose sur la diffusion des contenus directement venus de France : méthodes, cours, méthodologies etc.

4 Considérations non finales

Cette étude a été menée avec le but d'observer des caractéristiques de l'enseignement-apprentissage de FLE à Goiânia. Les différentes sortes d'institutions des participantes sélectionnées pour les entretiens et les similitudes des obstacles auxquelles elles font face nous ont montré que les institutions ne sont pas spécifiquement ce qui trouble un enseignement plus interculturel envers l'Afrique. C'est plutôt la structure socio-culturelle et économique qui reflète des traits néocolonialistes dans l'enseignement du FLE. Ainsi, on constate un africanicide, c'est-à-dire l'effacement des africanités dans les cours de FLE.

La France demeure encore le centre, la référence, la base. Les autres espaces font partie de la diversité, du différent, de l'exotique. Même si l'on a plus de similitudes avec eux. Les enseignant.e.s semblent être seul.e.s dans cette bataille pour sortir de l'Europe vers un enseignement de FLE plus sudiste. Nonobstant, l'enseignant.e n'est pas le/a coupable de ce manque de diversité. Du contraire, il/elle est la résistance. Il/elle quitte sa zone de confort (qui n'a jamais vraiment existé dans ce métier) toujours pour gérer les besoins des élèves, des institutions, de l'économie, de la société et d'autres nations. Tout cela n'ayant pas son métier socialement ni économiquement valorisé.

CRedit

Remerciements: n'est pas applicable.

Financement: n'est pas applicable.

Conflits d'intérêts: Les auteurs certifient qu'ils n'ont aucun intérêt commercial ou associatif représentant un conflit d'intérêts par rapport au manuscrit.

Approbation éthique: n'est pas applicable.

Les contributions de l'auteur: Conceptualisation, Investigation, Méthodologie, Gestion de projet, Supervision, Visualisation, Rédaction - brouillon original, Rédaction - relecture et révision. DE CARVALHO, Samuel Rufino.

Conceptualisation, Méthodologie, Gestion de projet, Supervision, Visualisation, Rédaction - brouillon original, Rédaction - relecture et révision.. ARAGONEZ, lury.

Conceptualisation, Gestion de projet, Supervision, Visualisation, Rédaction - brouillon original, Rédaction - relecture et révision. OLIVEIRA, Alexandra Almeida de.

Références

BLANCHET, P. L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. In : OLGA, M. D. ; BLANCHET, P. (dirs.). Pluralité linguistique et approches interculturelles. Revue Synergies, Chili, n. 3, 2007, p. 21-27.

BORELLI, J. D. V. P.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Towards a decolonial language teacher education. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

DE CARLO, M. L'interculturel : didactique des langues étrangères. Paris : CLE International, 1998. CUQ, J-P. ; GRUCA, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG, 2005.

DESMESERETS, C. L'interculturel dans la classe de français. In : CONGRÈS LATINO-AMÉRICAIN DE PROFESSEURS DE FRANÇAIS, XII, 2001, Rio de Janeiro. Les actes Mondialisation et Humanisme : Les enjeux du français. Rio de Janeiro : J. Sholna, 2003, p. 150-154.

GALLIEN, C. Langue et compétence interculturelle. Le français dans le monde, n. 311, 2000, p. 21-23.

GIRARDET, J. Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. Actes du XIIème colloque pédagogique de l'Alliance Française de São Paulo, 2011, São Paulo.

LANDMAN, T.; CARVALHO, E. Issues and methods in comparative politics. New York: Routledge, 2016.

MEDEIROS, S. H. G. D.; CHIANCA, R. M. S. Interculturalidade e ensino de língua estrangeira: motivação à oralidade em língua francesa. João Pessoa : Editora da UFPB, 2017.

PINHEIRO-MARIZ, J. Da necessidade de uma “Literatura-Mundo” no ensino do francês no Brasil. *Letras*, v. 21, n. 42, jan./jun. 2011, p. 341-361. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12186/7580>. Acesso em 31 mar. 2023.

PORCHER, L. *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation, 2004.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London and New York: Routledge, 2016.

SILVA, I. A. *Intertwining learning strategies and language conceptions: a close look at a group of Brazilian learners of French as a Foreign Language*. 2021. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

WILKINS, D. A. *National syllabuses*. Oxford : OUP, 1976.