

ROSIA NE XYPAS

(SOUS LA DIRECTION DE)

LA DIMENSION INTERCULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES



Rosiane XYPAS
(sous la direction de)

**LA DIMENSION INTERCULTURELLE
EN DIDACTIQUE DES LANGUES
ETRANGERES**

Campina Grande - PB
2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA UFCG

X91	Xypas, Rosiane. La dimension interculturelle em didactique dès langues etrangeres / Rosiane Xypas. – 1.ed. – Campina Grande: EDUFCG, 2017. 96 f.
	ISBN 978-85-8001-190-6. Referências.
	1. Ensino de Língua Estrangeira. 2. Didática do Francês. 3. Interculturalidade. I. Título.
	CDU 811.133.1(043)

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCG

Yasmine Lima
Editoração Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Consuelo Padilha Vilar (CCBS)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SOMMAIRE

REPRÉSENTATIONS ET DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES (DITES) ÉTRANGÈRES	11
INTRODUCTION	11
LA SALLE DE CLASSE, UN ESPACE INTERACTIF	13
LES REPRÉSENTATIONS, LES IMAGES... LES STÉRÉOTYPES.....	16
CONCLUSION.....	23
DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) ET SA DIMENSION INTERCULTURELLE: APPLICATION AU BRÉSIL...	27
INTRODUCTION	27
ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL : ASPECTS SOCIO-CULTURELS	29
ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL : ASPECTS PROSODIQUES.....	33
ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL : APPROCHE GRAMMATICALE.....	38
CONCLUSION.....	40
LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES MANUELS MOBILE (A1 ET A2) 2012	43
INTRODUCTION	43
PRÉSENTATION DU MANUEL MOBILE A1 ET A2 (2012)	
ET LES LEÇONS ZÉRO	45
LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE FLE.....	47
PISTES DIDACTIQUES A PARTIR DE L'ANALYSE D'ÉLÉMENTS PARATEXTUELS DU MANUEL	52
CONCLUSION.....	57
LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE LA PROMOTION SOCIALE, PAR L'ÉCOLE, DES MILIEUX POPULAIRES AU BRÉSIL ET EN FRANCE	61
INTRODUCTION	61
LES CLASSIFICATIONS SOCIOÉCONOMIQUES AU BRÉSIL ET EN FRANCE..	63
LA PROMOTION SOCIALE PAR L'ÉCOLE, SELON BOURDIEU	66
RÉUSSIR À L'ÉCOLE SANS CAPITAL CULTUREL EST-IL POSSIBLE ?	68
SAUTER DE CLASSE SOCIAL EN UNE SEULE GÉNÉRATION, EST-IL POSSIBLE ?	71
EXPLICATIONS SOCIOCULTURELLES À PROPOS DE LA PROMOTION SOCIALE EN FRANCE ET AU BRÉSIL.....	73
CONCLUSION.....	74

L'UNIVERS INITIATIQUE DANS <i>VENDREDI OU LES LIMBES DU PACIFIQUE</i> , DE MICHEL TOURNIER	77
INTRODUCTION	77
LA PURIFICATION : JEÛNE, VEILLE, SOLITUDE, ÉLOIGNEMENT DU MONDE PROFANE	82
LE CHOIX DU LIEU : LA SYMBOLIQUE DU CENTRE, LA PRÉSENCE IMPOSANTE DE LA NATURE ET LA PÉNOMBRE DU LIEU DE L'INITIATION	87
CONCLUSION.....	91
LES AUTEURS.....	95

INTRODUCTION

Constantin Xypas

Université de l'État de Rio Grande do Norte - UERN

L'apprentissage d'une langue ne peut se faire sans adhésion à la culture qui lui sert de substrat. Les Romains de la classe équestre et de la classe sénatoriale, après avoir conquis la Grèce apprenaient le grec, car tout Romain qui se voulait « cultivé » ne pouvait ignorer la langue d'Homère et d'Hésiode, de Platon et d'Isocrate, d'Eschyle et d'Euripide... Aussi, Jules César et Antoine, Pompée et Brutus, Cicéron et Caton... étaient-ils, selon Plutarque, de fins connaisseurs de l'attique. Les Grecs, en revanche, bien que conquis par les Romains n'apprenaient pas le latin, quelque fut leur classe sociale. Ils considéraient le latin comme une langue utile, pas comme un véhicule de culture. Ce n'est donc pas tant la puissance militaire, politique et économique d'une nation qui impose sa langue que le rayonnement de la culture qui lui sert de substrat.

Mais de quelle culture parlons-nous qui donne envie d'apprendre une langue ? Jusqu'aux années 90, la pédagogie préconisée pour l'enseignement des langues consistait à présenter les grands auteurs et des extraits de leurs principales œuvres, par exemple : Victor Hugo, Baudelaire, Sartre, Camus, Saint-Exupéry... Plus récemment, sous l'influence des *théories de la réception* (JAUSS, 1990 ; ISER, 1985) qui considèrent tout acte de lire comme une interaction entre le lecteur et le texte, mais aussi des *théories de l'interculturel* (DEMORGON,

2015), qui considèrent que toute rencontre avec une culture mobilise notre culture personnelle, l'enseignement des langues interroge la dimension interculturelle de l'apprentissage.

En psychologie de l'apprentissage, nous pouvons en puiser le fondement dans la théorie de Jean Piaget de l'assimilation, accommodation, équilibration (XYPAS, 1997). Dit simplement, pour assimiler un nouveau savoir, y compris une nouvelle culture, l'apprenant doit l'intégrer à ses savoirs existant, de façon à leurs donner du sens, bref, à les rendre plus structurés et plus cohérents et ainsi, à les rendre opératoires. Il est donc fondamental que l'apprenant accommode les nouveaux éléments au fond culturel déjà existant. L'opération que Piaget désigne comme accommodation consiste à les rapprocher et à les comparer aux éléments existants, puis, afin d'enrichir, de nuancer ou d'écarter certains, en connaissance de cause, c'est-à-dire en dépassant ses préjugés et ses stéréotypes. Or, l'accommodation ne peut se faire sans effort, sans travail intellectuel ! Si le sujet ne réussit pas cette accommodation, où s'il refuse de s'y lancer, que ce soit par manque d'intérêt ou par paresse, il n'y aura pas de nouvel apprentissage.

C'est le manque d'investissement dans l'accommodation qui peut expliquer le cas d'élèves qui ont suivis des cours de langue étrangère pendant de nombreuses années, sans jamais l'apprendre vraiment. J'en connais qui ont suivis des cours de français langue étrangère pendant six ans, à raison de deux heures par jour, sans vraiment l'apprendre, mais réussissaient à passer, chaque année, à la classe supérieure en répondant « mécaniquement » (par mémorisation) aux questions posées lors des examens. De même, lors de séjours linguistiques en Angleterre, nous avons été témoins de nombreux jeunes de diverses nationalités qui se regroupaient par affinité langagière (les Suisses Alémaniques avec des Suisses Alémaniques, les Grecs avec des Grecs, les Espagnoles avec des hispanophones, etc.). Bien loin de pratiquer l'anglais, objet principal de leur séjour linguistique.

Mais en quoi consiste la dimension interculturelle dans l'apprentissage des langues et quelles en est la spécificité ?

Pour répondre à cette question, le livre est structuré en cinq chapitres. Le premier s'intitule « Représentations et didactique de l'enseignement de langues (dites) étrangères ». Il est dû à Rosalina Chianca, professeure à l'Université Fédérale de Paraíba et ancienne présidente de l'association brésilienne des professeurs de français. Elle y éclaire les concepts centraux de culture, de représentation, de stéréotype et, bien entendu, d'interculturel.

Le second chapitre, « Didactique du FLE et sa dimension interculturelle : application au Brésil » est rédigé par Roxane Giraudot, titulaire du master de didactique du français langue étrangère de l'Université de Toulouse II. Elle y présente, en tant que Française professeure du FLE à des Brésiliens trois aspects qui présentent des difficultés à ses étudiants : socio-culturels, prosodiques et grammaticaux.

Le troisième chapitre étudie l'exploration didactique de manuels de FLE, notamment de MOBILE (A1 et A2) de 2012. Rosiane Xypas, professeure à l'Université Fédérale de Pernambuco, présente des pistes didactiques à partir d'éléments du paratexte du manuel, tel que les titres, les photos, les couvertures, etc.

Au quatrième chapitre, Constantin Xypas, *Professeur Visitant* à l'Université de l'État de Rio Grande du Nord, présente une comparaison sociologique entre la France et le Brésil. Interrogeant les travaux de Pierre Bourdieu, il y montre que la réussite scolaire des enfants issus de parents pauvres et semi analphabètes et, par conséquent, leur promotion sociale jusqu'aux statuts de médecins, avocats, professeurs d'université... est plus fréquente au Brésil qu'en France. L'explication réside dans les systèmes de valeurs différents des familles, des professeurs et des deux sociétés.

Enfin, le cinquième et dernier chapitre constitue une ouverture vers l'anthropologie culturelle. Il est signé par Simone

Aubin et Ludovic Aubin, elle professeure de FLE à l'Université Fédérale de Pernambuco, lui sociologue à la même université. Il s'intitule « L'univers initiatique dans Vendredi ou les limbes du Pacifique, de Michel Tournier ». Les auteurs relèvent deux éléments centraux dans toute initiation : 1. La purification : jeûne, veille, solitude, éloignement du monde profane ; 2. Le choix du lieu : la symbolique du centre, la présence imposante de la nature et la pénombre du lieu de l'initiation. Qu'en est-il de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ? Retrouve-t-on des éléments analogues ? C'est au lecteur d'établir le rapport.

Le livre que vous tenez en main est le fruit d'une collaboration de six chercheurs dans le cadre du *Grupo de Estudos Franceses de Aquisição de Língua e Literatura* (GEFALL), animé par Rosiane Xypas. Son but, dans cet ouvrage est d'éclairer la dimension interculturelle en didactiques des langues étrangères. Il s'adresse en priorité aux professeurs et aux étudiants de français langue étrangère (FLE).

1

REPRÉSENTATIONS ET DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LANGUES (DITES) ÉTRANGÈRES

Rosalina Chianca

Université Fédérale de Paraíba - UFPB

INTRODUCTION

Enseignant le FLE dans différents contextes institutionnels et régionaux, auprès des publics appartenant à des couches socioéconomiques variées et à des tranches d'âges différentes, nous avons été interpellées par les problèmes de communication qui se sont instaurés lorsque ceux-ci essaient d'établir un échange conversationnel, difficulté qui s'accroît en langue dite étrangère. Effectivement, parler dans la langue de l'*autre* sous-entend avoir une compétence linguistico-culturelle qui permette d'anticiper ce qui va être dit, de reformuler ses pensées, ... de réagir tout en écoutant et parlant, sans que les participants de cet échange aient les clés culturelles qui permettent non seulement l'écoute et la lecture des mots dits mais aussi sous-dits. Ce travail relève d'une sorte de diplomatie interpersonnelle car il n'y a pas que des personnes en contact mais aussi des cultures qui se touchent, se croisent et s'échangent sans que les partenaires de la conversation en soient toujours conscients.

Nous nous sommes ainsi aperçue que les représentations prennent de la place dans tout échange, que ce soit dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage ou alors dans

la vie sociale et que ne pas prendre en compte cet aspect causerait des pertes irréversibles pouvant provoquer des ruptures dans les essais de communication et ce dans tout contexte.

Or, en tant que formatrice préparant des étudiants à jouer leur futur rôle d'enseignants, il nous paraît que nous devons cibler le culturel dans le cursus de Lettres afin que ces jeunes puissent à leur tour développer un travail conscient au sujet de la place de chacun dans le monde de l'oralité. C'est pourquoi dans cet article, nous allons tout d'abord traiter les représentations sociales et mentales dans le processus d'enseignement-apprentissage visant non seulement l'apprenant de langue-culture dite étrangère mais aussi le sujet parlant qui se trouve être celui qui vit en société ayant besoin de communiquer, d'échanger et de se placer dans le monde de l'oralité en langue maternelle.

Mais puisque lorsque des personnes sont en interaction leur culture d'appartenance émerge et intervient dans la réception et la formulation des énoncés et des mots échangés, il nous paraît aussi fondamental d'attirer l'attention sur les aspects (inter)culturels qui peuvent agir en tant que facilitateur ou, au contraire, en tant qu'entrave à la prise de parole.

Tout au long de cet article, nous allons esquisser quelques aspects didactico-pédagogiques qui peuvent appuyer le travail de l'enseignant en vue de faire des mises en parallèle des aspects subjectifs et culturels qui se trouvent sous-jacents aux actes de parole échangés en cours de LE. Notre contribution en tant qu'enseignante se concrétise dans les cours de LE mais aussi et surtout en *Estágio Supervisionado*¹ où nous pouvons approfondir les aspects intrinsèques à la didactique des

¹ Discipline obligatoire du Cursus de Lettres/Mention Langues Étrangères. Il s'agit de la formation des enseignants, de leur préparation à la vie professionnelle ; des heures sont prévues à l'observation et aussi à la pratique des cours, dans des établissements publics, dès l'École Primaire jusqu'au Lycée. Les étudiants doivent suivre des cours de la discipline *Estágio Supervisionado* (Stage préparatoire avec surveillance) pendant sept semestres.

langues dites étrangères, afin de permettre au sujet parlant de mieux se placer dans un échange conversationnel et ce en formation du futur enseignant de FLE.

LA SALLE DE CLASSE, UN ESPACE INTERACTIF

Nous le savons, la salle de classe peut être perçue en tant qu'un **espace interactif** dans lequel les différents membres du processus d'enseignement-apprentissage se placent et interagissent (s'ils ont les moyens linguistico-culturels pour le faire !). Or, en cours de langue-culture dite étrangère (LE), l'acquisition du langage se fait par la réception de la parole d'autrui, la compréhension du monde passant non par le processus de socialisation primaire auquel le sujet parlant aurait été soumis au contact avec la petite famille, la grande famille, le voisinage et l'école mais par les énoncés échangés par les personnages des méthodes de LE et par les différents documents pédagogiques fabriqués, didactisés et/ou authentiques employés par l'enseignant. Il y interviendrait aussi le parler de l'enseignant imprégné de ses visions du monde, de sa culture (plurielle) d'appartenance.

Dans ce sens, nous pourrions dire que, au fur et à mesure, ces «recours expressifs» perdraient leurs origines (appartenance à autrui) pour devenir celles de l'apprenant. Dans ce contexte d'apprentissage il acquiert le statut de sujet parlant rendant siens les mots et les expressions individuelles appris et intériorisés.

Et puisque la langue constitue un processus en évolution ininterrompue qui se réalise par le biais de l'interaction verbale des locuteurs en présence, comment alors expliquer le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue de l'*autre* en cours de LE, c'est-à-dire, dans un milieu artificiel ?

Nous le savons aussi, malgré les avancées des études dans les domaines de la linguistique appliquée, de la sociolinguistique, de l'anthropologie culturelle, de la didactique des

langues étrangères, ... et de la psychologie sociale, pour beaucoup de spécialistes, y compris quelques enseignants de LE, la langue est encore associée à une super structure, à un système de règles qui ne dépendent ni du temps ni du contexte socioculturel ou de l'espace où les interactants se trouvent. Pour ceux-là la langue ne serait pas un système ouvert résultant de l'immersion permanente des parlants dans un monde socioculturel réel, de communication sociale et de convivialité ; c'est pourquoi dans ce contexte professionnel la priorité n'est donnée qu'aux contenus grammaticaux et structuraux de la langue cible.

Comment alors les différents processus interactifs établis en cours de LE pourraient-ils permettre un dialogue linguistico-culturel sans préjugés entre visions du monde et les différentes formes de les exprimer ? À notre avis, c'est là où il faudrait intervenir afin de promouvoir une formation du futur enseignant de LE, priorisant le socioculturel, prenant la langue en tant que l'une des expressions de la culture, dans une analyse contrastive entre différents parlars possibles pour dire «la même chose», face à des situations contextuelles semblables mais à des interlocuteurs variés et à des objectifs linguistiques différents ; ceci faisant partie d'une négociation conversationnelle consciente en vue d'une interaction verbale qui s'actualise pendant la construction commune du discours, résultant des caractéristiques personnelles et collectives des parlants en présence (celui qui parle, écoute, réagit, reprend le discours, reformule ses énoncés, s'exprime ... employant les aspects verbaux, non verbaux et para verbaux, entre autres aspects). C'est cette dimension, nous paraît-il qu'il faut privilégier en cours de langues étrangère et/ou maternelle afin de mieux préparer les jeunes au monde de l'oralité.

Il nous revient de souligner que nous prenons ici le terme culture dans le sens anthropologique, terme compris dans la définition classique de E.B. Tylor (1871) pour qui la culture est un «ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art,

les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société» (P. BONTE, M. IZARD, 1992, p. 190).

Alors, afin de favoriser la prise de parole en cours de LE l'enseignant se devrait d'établir d'emblée, dès les premiers contacts avec les apprenants, un partenariat où les membres du groupe-classe aient leur mot à dire au sujet du processus d'enseignement-apprentissage et ce pendant toutes les étapes de ce processus.

Mais pour mieux connaître le public auquel l'enseignant a affaire, une discussion devrait avoir lieu au sujet de leurs attentes, de leurs objectifs ... de leur envie de poursuivre ce parcours de découverte d'une langue-culture autre que la sienne. Ceci peut se faire en langue étrangère si les participants ont une maturité linguistico-culturelle qui le permette ou alors en langue maternelle. L'important serait qu'il y ait de suite déblocage, prises de parole, et qu'un climat de confiance réciproque commence à s'installer au sein du groupe. Il est aussi indispensable que les individus en présence constituent petit à petit un vrai groupe-classe, une micro-communauté où tous aient leur place. Cette perspective permettrait au fur et à mesure une découverte du profil du groupe mais aussi une connaissance réciproque de chacun, ceci favorisant le travail de l'enseignant quant au choix des thèmes à aborder, des documents et des activités à proposer.

Il nous paraît que, si nous connaissons le discours des participants, nous pouvons graduellement mieux percevoir ceux qui parlent car quand nous parlons de quelqu'un ou de quelque chose, nous donnons plus d'informations sur nous-même que sur les thèmes traités. Nous nous appuyons ici sur la psychologie sociale qui soutient l'hypothèse qu'il est possible et utile de définir (au moins en partie) l'individu en fonction de ses relations avec les autres et avec les groupes. Selon les spécialistes de ce domaine, il est aussi possible de définir ces relations interperson-

nelles et intergroupales par la manière dont elles sont vécues et ressenties par les sujets concernés (cf. A. LEVY, 1965). L'homme moderne étant influencé par les conditions spécifiques inhérentes à son mode de production et à son organisation politique et sociale, il devient ainsi indispensable de préciser le contexte social dans lequel l'apprenant se situe, c'est-à-dire le cadre familial, scolaire, pour mieux l'appréhender. Cette approche sociale peut aider l'enseignant à mieux définir les besoins et les attentes des apprenants. A partir de ce constat, il lui revient d'être vigilant afin de développer des méthodes et des stratégies d'enseignement-apprentissage adaptées au public cible.

Dans ce sens, il nous paraît qu'il s'agirait tout d'abord de détecter les représentations que les uns et les autres se font de la salle de classe, des cours, de la langue étrangère, du rôle de l'enseignant et de celui des enseignés, ainsi que, dans notre cas particulier, de la France, des Français, de la francophonie et des pays membres, en vue de privilégier une négociation conversationnelle qui peut débiter en langue maternelle, comme nous l'avons déjà souligné, pour évoluer progressivement vers une libre expression langagière en LE.

LES REPRÉSENTATIONS, LES IMAGES... LES STÉRÉOTYPES

Nous le savons, c'est à travers des images et des représentations que les individus se perçoivent dans la vie quotidienne ; cibler celles concernant le cadre de l'enseignement-apprentissage va permettre à tous d'essayer de les relativiser afin que tous puissent travailler ayant les «mêmes» codes, ou plutôt réalisant les différences qui vont établir leur savoir-faire et savoir-agir en salle de classe afin que chacun puisse savoir-être et être effectivement !

Il nous semble aussi que si l'enseignant connaît les images (hétéro et auto-images²) que les apprenants ont au sujet de la langue-culture cible, cela peut procurer des moments de discussion en cours, sur des thèmes interpellateurs, rendant possible la prise de parole, la discussion, voire la polémique, afin de rendre possible une négociation conversationnelle en cours, la salle de classe devenant concrètement un espace interactif propice au développement individuel et inter groupal des uns et des autres.

Selon D. Jodelet la représentation est «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la réalité commune à un ensemble social» (1989, p. 36). Dans ce sens, la représentation serait déterminée par l'action sociale de sujets appartenant à un même groupe, pour devenir un «système d'interprétation» de soi-même et d'autrui. L'objet social modelé par la représentation est de ce fait le produit «partagé» des groupes, marquant leur différenciation par rapport aux autres groupes. Cet objet social constitue ainsi le vrai fondement de leur activité et de leurs relations. **Les représentations**, en tant que matériel opératoire, ont une double dimension puisqu'elles nous permettent de les cibler autant comme activité du sujet individuel que du sujet social, et d'intégrer l'acte d'enseignement dans sa dimension humaine et éducative. En ce sens, il ne s'agira plus de focaliser l'attention sur le contenu, mais de considérer les représentations comme la traduction de l'état d'un système interrelationnel, ainsi que de l'état psychologique et sociologique des groupes qui les produisent. Choisir de travailler au niveau des représentations signifie ne pas en rester au seul stade cognitif mais travailler sur le non-dit et sur l'éducation de la relation à l'*autre* à travers les cultures. Ainsi, les représentations qu'un individu ou un groupe d'individus ont d'un autre groupe infor-

2 Auto-images, images de son propre groupe et hétéro-images, celles d'un autre groupe d'appartenance, celui-ci pouvant être national ou transnational.

ment davantage sur celui qui les formule que sur celui qui est l'objet. Ceci va permettre une meilleure connaissance des uns et des autres, favorisant un essai d'objectivation par rapport aux images qui sont véhiculées dans les micros communautés d'appartenance et dans la macro société du groupe-classe.

Comme nous l'avons déjà dit, dans cette perspective nous prenons la langue comme l'une des expressions de la culture, c'est pourquoi lorsque nous nous parlons, notre culture s'exprime de différentes façons, à savoir, par le paysage sonore de notre langue, par notre accent et notre façon de prononcer certains sons, par le choix du lexique, par nos pauses de conversation (et aussi leur durée), par la durée du contact oculaire, par la distance interindividuelle et, dans certains contextes socio-culturels, par le chevauchement et par le toucher, et, enfin, par nos visions du monde. Ainsi il y aurait une culture apparente (que nous voyons et écoutons) et une culture sous-jacente qui nous constitue et nous fait agir d'une façon déterminée sans que nous soyons toujours conscients de sa présence.

Si les visions du monde composent l'ensemble des représentations à travers lesquelles un groupe humain donné perçoit la réalité qui l'entoure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles (G. CALAME-GRIAULE, 1984, p. 38) et que, selon S. Benadava, les représentations sont comprises comme une série d'images d'origine culturelle rattachées au référent, images concernant la forme, la fonction, les composantes, le réseau relationnel, la distribution, les attributs (1982, p. 37), il faudrait effectivement faire de sorte que les images (auto et hétéro-images) qui émergent dans les prises de parole pendant les interventions en cours de LE deviennent des objets d'observation, d'analyse réflexive et critique.

En effet, des parlants appartenant à des cultures différentes n'ont pas la même perception des mots échangés ni des objets cibles qui peuplent nos parlars en cours de LE ; il serait

judicieux de relativiser ces particularités amenant à une compréhension de la différence des perceptions, et qui est délicieux pour les uns peut ne pas l'être pour d'autres, tout simplement parce que notre culture gastronomique des fois n'est pas pareille, les composantes d'un bon repas (par exemple) pouvant varier d'une ville à l'autre, y compris dans le même pays, ou alors dans une même région...

Il nous revient encore de rappeler que, lorsque nous nous parlons, nous formulons notre discours par rapport aux représentations que nous avons de notre partenaire de l'échange car, si nous avons vraiment l'intention de converser, il est impératif d'essayer d'adapter notre parler à celui/celle avec qui nous essayons d'interagir, voulant garder ce partenariat conversationnel le temps d'un dialogue et ce pendant le temps que nous jugeons nécessaire. Mais force est de dire que si nous avons une image de l'*autre*, cet *autre* a aussi une image de nous...et chacun croit savoir quelle image les interactants ont l'un de l'autre ... c'est-à-dire, nous nous percevons, y compris socialement parlant, par rapport aux images, par rapport aux représentations réciproques...

Il est aussi important d'attirer l'attention au sujet **des représentations mentales** qui sont rattachées aux mots échangés. Cet aspect, apparemment simple, est très complexe car lorsque nous parlons la «même» langue, nous croyons savoir exactement ce que l'*autre* nous dit, juste parce qu'il s'agit d'une langue commune. Or, le milieu où nous vivons, où nous baignons quotidiennement, détermine notre culture mais cette culture est plurielle une fois que nous fréquentons différentes micro communautés et que des échanges se font naturellement, permettant qu'il y ait prise et emprunts de traits culturels d'autres cultures d'appartenance. Ainsi les mots dont nous nous servons pour parler sont chargés de sens, de significations individuelles bien qu'originaires de situations collectives, ceci ac-

cordant un sens particulier à chaque mot que nous employons pour communiquer.

Si **les représentations sociales** relèvent de l'action sociale de sujets appartenant à un même groupe, devenant un produit partagé et concourant à la création d'un objet social commun, marquant autant l'activité du sujet individuel que du sujet social, **les représentations mentales**, marquent, à notre avis, le sujet individuel, le rendant unique dans son parler bien que partie intégrante d'un tout socioculturel. À titre d'exemple nous citons le mot «plage» et rapportons une expérience personnelle : ayant vécu en bord de mer depuis notre naissance et ce pendant une vingtaine d'années, nous avons dû nous installer ailleurs, dans la région Centro-Oeste du Brésil et à plusieurs kilomètres de l'Océan. Une fois là-bas, quelqu'un nous a proposé d'aller «à la plage». Nous avons cru rêver car, pour nous, la plage était en bord de mer. Il nous a été expliqué que la plage en question se trouvait au bord de l'eau, au bord d'un lac. Il nous a été difficile de réaliser ceci mais par la suite, nous avons compris que la représentation mentale du mot n'est pas seulement liée au sens du dictionnaire mais à toute une expérience liée au mot, c'est-à-dire, entrent en ligne de compte la description géophysique du local, le climat, les couleurs qui en dérivent, les odeurs, ce que l'on y fait, quand on y va, avec qui ... et de tas d'autres aspects qui contribuent à la construction individuelle du sens géophysique, archéologique, psychologique, affectif ... émotionnel ... tout ceci intégrant la représentation mentale que nous avons du mot. Et ceci est unique et particulier. La prise en compte de cette dimension en cours de LE, à travers une analyse systématique des mots échangés, pourrait éviter des malentendus dans les essais de conversation, y compris en LM.

Nous nous rendons ainsi compte que les représentations sont ancrées dans nos échanges conversationnels quotidiens que ce soit en LE ou en langue-culture maternelle (LM)

et pour cela il devient impossible d'ignorer ou même de négliger cette dimension, les représentations devenant dans ce sens **un outil pédagogique incontournable**. Il s'agit pour nous d'un «document pédagogique» qui a une importance vitale pour le bon déroulement du processus d'enseignement-apprentissage, rendant les cours de LE réels car appuyés sur les «personnes totales» qui se trouvent en situation scolaire/universitaire, certes, mais qui sont, ne l'oublions pas, chargées d'expériences personnelles, d'un capital culturel, social, symbolique et économique (P. BOURDIEU) avec des visions du monde issues de cette expérience de vie, de leur culture d'appartenance (plurielle).

En effet, ces personnes sont aussi, y compris dans le cadre institutionnel, des apprentis sociaux et la prise en compte de la subjectivité qui règle nos parlers va les aider à mieux se poser dans les échanges quotidiens, en langue-culture maternelle. Un travail dans cette perspective va favoriser une libre expression langagière, permettant aux participants de ce processus de s'exprimer, montrant leur subjectivité de façon réelle et suscitant leur envie d'objectivation en vue d'un travail didactico-pédagogique concret et humain.

Puisque nous parlons d'images, nous devons penser à celles qui sont généralisées et chargées de plus de subjectivité que d'objectivité... il s'agit d'images figées, réductrices : **les stéréotypes**. Selon D. Victoroff (1975) seule une partie de la représentation que nous avons d'un objet déterminé est constituée par des «données fournies par la perception ou conservées par la mémoire», le reste provient des idées concernant l'espèce à laquelle nous assignons «l'objet». De ce fait notre représentation est composée de caractères réels de l'objet et de ceux que nous lui attribuons, plus ou moins *a priori*. Ces caractères attribués *a priori* sont d'origine sociale, ne correspondant à aucune donnée cognitive immédiate. D'après ce sociologue, c'est cet élément qui peut être considéré comme un stéréotype (ibid.).

L. Bardin définit le stéréotype comme «une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, (qui) vient immédiatement remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle» (1977, p. 52). L'auteur précise qu'il s'agit d'une structure cognitive acquise et non innée et pour cela, soumise à l'influence du milieu culturel et social, de l'expérience personnelle, de moyens de communication... Selon cet auteur le stéréotype «plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel car il est lié au préjugé qu'il rationalise et justifie ou engendre» (ibid.).

Un stéréotype est alors «l'idée que l'on se fait de ...» dit L. Bardin, l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... Si l'on applique cette définition au stéréotype national, on peut considérer qu'il s'agit de l'image que l'on se fait de son propre groupe national (autostéréotype) ou d'un autre groupe national (hétérostéréotype). La stéréotypie constituant une structure cognitive acquise, peut s'exprimer sous forme de jugement indifférencié (favorable ou non) suggérant qu'à l'intérieur d'une catégorie comme la nation, tous les individus sont semblables sous un certain aspect (V. PUGIBET, 1986). Un stéréotype est ainsi la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective. Étant plongée dans l'affectif et l'émotionnel, la formulation d'un stéréotype peut correspondre à la production d'une formule qu'on sait ou croit savoir répondre à une attente, voire à une pression sociale. L'individu se trouvant impliqué dans ce qu'il énonce, **le discours social peut devenir une forme de stéréotypie**. Ainsi pour comprendre une société, on doit essayer de comprendre le discours que cette communauté tient sur elle-même et de ce fait, l'analyse des stéréotypes le concernant s'avère indispensable.

Les stéréotypes existent, ils appartiennent aux images véhiculées par les groupes nationaux et/ou étrangers. Les ignorer

serait négliger une chance d'application pédagogique qui, si elle est maîtrisée par l'enseignant, peut procurer des moments de réflexions critiques et de prises de positions en classe de langue. Il est donc important qu'un enseignement de langue prenne en compte les stéréotypes et, qu'en les étudiant, l'enseignant les situe pour les apprenants comme stéréotypes, en marquant bien leur caractère partiel, figé, très réducteur. Il faut que les apprenants se rendent compte que la société étudiée est bien autre chose que ce que les stéréotypes peuvent laisser comprendre, même si elle est aussi cela. Pour y parvenir, l'enseignant doit être conscient de la nature des stéréotypes et connaître les règles de fonctionnement de l'ensemble du système social considéré pour être capable de montrer que les stéréotypes ne sont qu'une partie de la réalité et que, si l'on ne connaît que les stéréotypes, on a forcément une vue faussée de l'ensemble culturel cible.

Pour nous, dans l'enseignement des langues, une place devrait être réservée à l'analyse des stéréotypes pour que, en les abordant, les étudiants soient amenés à se pencher non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur leur propre culture maternelle. Il s'ensuit que cette nouvelle dimension contrastive ne pourra que favoriser une capacité à établir des distinctions et à remettre en cause des «évidences». Cette analyse réflexive pourrait permettre aux futurs enseignants de LE de rendre leur rapport avec leur culture nationale plus objectif. Il nous paraît que prendre conscience de sa propre subjectivité peut être le chemin vers l'objectivité.

CONCLUSION

Tout au long de cet article nous avons essayé de montrer l'importance de la prise de conscience de la subjectivité intrinsèque aux actes de parole et de l'analyse des aspects qui interviennent dans les échanges conversationnels et ce dans la for-

mation de l'enseignant de langue-culture étrangère. Nous avons ciblé les images en tant que représentations sociales, mentales ainsi que la stéréotypie, sans négliger les aspects culturels qui se trouvent présents dans ces différents aspects.

Or, puisque nous prenons le culturel comme centre de notre travail didactico-pédagogique, il en ressort les différences socioculturelles qui s'inscrivent dans les échanges quotidiens en LE ou en LM. Dans ce sens, nous allons trouver des aspects communs et/ou divergents entre les cultures nationales (régionales et/ou locales) présentes dans la salle de classe et aussi entre les deux cultures nationales en présence, à savoir, la culture de l'*autre* et la culture maternelle. Lorsque nous présentions les différents aspects à être pris en compte en cours de LE, ceux qui intervenaient dans nos parlars, dans la formulation ou la réception des énoncés échangés, nous avons eu l'occasion d'insister sur les aspects qui interviennent dans nos échanges et ce au sujet des différentes cultures qui se fréquentent, se croisent, s'échangent, donnant sens à ce qui est dit en partenariat. Dans ce sens nous sommes sensée expliciter ce qui a été sous-dit au long de l'article : pour nous, l'interculturel, c'est ce qu'il y a en commun et/ou divergent entre les cultures présentes (nationales et transnationales).

Il nous paraît que nous devons cibler notre travail pédagogique sur une approche interactive qui puise dans l'expérience personnelle et interpersonnelle des apprenants et des enseignants. Dans cette perspective la « personne totale » est engagée dans le processus, y compris dans sa dimension affective. Enseignants et enseignés doivent prendre part à un travail systématique de découvertes psychosociologiques personnelles et interpersonnelles, faire place à une libre expression langagière. Aussi devient-il important de développer en salle de classe des thèmes qui les interpellent, qui leur demandent une implication plus importante favorisant l'envie de participer à une orali-

té permanente et indispensable en cours de langue. Des thèmes ancrés dans leur environnement socio-culturel doivent les amener à une prise de parole plus spontanée et plus fréquente.

Ainsi, en cours de langue-culture dite étrangère une place doit être réservée à la prise de parole et à la formation de l'enseignant, dans toutes les disciplines confondues, afin de mieux préparer celui/celle qui aura comme tâche la formation des enfants et des jeunes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BARDIN L. **L'analyse de contenu**, Paris : PUF, 1977.

BENADAVA S. « De la civilisation à l'ethno-communication » dans **Le Français dans le monde** n° 170, pp. 33-38, Paris : Hachette-Larousse, 1982.

BOURDIEU P., PASSERON J.P., CHAMBOREDON J.C. **Le métier de sociologue**, Paris – La Haye : Mouton/Bordas, 1968.

BOURDIN R., BORRICAUD F. **Dictionnaire critique de la sociologie** 2^e éd., Paris : PUF (éd. orig. 1982), 1986.

CALAME-GRIAULE G. « Quand un ethnolinguiste observe » dans **Le Français dans le monde** n° 188, pp. 37-42, Paris : Hachette, 1984.

CHIANCA R.M.S. **Enseignement des langues étrangères – Représentations, Socialisation**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

_____. **Intercultural – Découverte de soi-même et de l'autre**. João Pessoa: Idéia Editora, 2007.

IZARD M. « Culturalisme », dans **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**, Pierre BONTE - Michel IZARD, Paris : PUF, p.188 (1^e éd. 1991), 1992.

JODELET D. « Représentations sociales : un domaine en expansion » dans **Les représentations sociales**, Paris : PUF, coll. Sociologie d'aujourd'hui, pp. 31-61, 1989.

LEVY A. **Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains**, choisis, présentés et traduits par André Lévy, préface de O. Klineberg et J. Stœtzl, Paris : Dunod, 1965.

MEDEIROS, S.H.G. D. de. & CHIANCA, R.M.S. **Interculturalidade e ensino de língua estrangeira: motivação à oralidade em língua francesa**. João Pessoa : Editora da UFPB, 2014.

PUGIBET V. «De l'utilisation des stéréotypes», dans **La Civilisation**, pp 59-70 R. Porcher et al, Paris : CLÉ International, 1986.

VICTOROFF D. «Les stéréotypes. Stéréotypes raciaux et nationaux», pp. 294-295, dans «Les cadres de l'opinion publique» pp. 294-299, dans **Encyclopédie de la sociologie. Le présent en question**, présentation de F. Balle, Paris : Larousse, 1975.

2

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ETRANGERE (FLE) ET SA DIMENSION INTERCULTURELLE : APPLICATION AU BRESIL

Roxane Giraudot

Université de Toulouse - France

INTRODUCTION

Au cours de ces quelques années d'enseignement du Français Langue Etrangère (F.L.E), j'ai eu la chance d'être confrontée à un public varié, de différentes nationalités et dans des institutions distinctes. C'est ainsi que dans le cadre du Master Apprentissage et Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde à l'université de Toulouse II, j'ai choisi d'effectuer mon stage de fin d'année à l'Alliance Française de João Pessoa. Public motivé, curieux et enthousiaste de ma présence, j'ai tout de suite apprécié l'atmosphère de la salle de classe. Par la suite, j'ai pu diversifier mes expériences en enseignant le F.L.E auprès de collégiens italiens, puis auprès de femmes nord-africaines en cours d'alphabétisation et enfin au sein d'une école de langues à Toulouse pour un public hétérogène composé d'anglosaxons, d'hispanophones, germanophones et scandinaves, venus travailler en France.

Cette première expérience au Brésil a donc marqué mon parcours et c'est ainsi que j'ai décidé de m'y installer pour

enseigner le F.L.E. Créer ma propre structure me permettait d'appliquer mes connaissances et mes expériences en utilisant une pédagogie éclectique basée sur des documents authentiques et des supports variés visant l'interactivité en classe, tout en respectant les objectifs fixés par le Cadre Commun de Référence pour les Langues¹. L'école compte aujourd'hui entre 15 et 20 apprenants, enfants et adultes, répartis en 6 groupes de niveaux. Il s'agit d'un public assez hétéroclite, constitué d'étudiants qui désirent perfectionner leur français ou qui partent en échange universitaire, de personnes plus âgées qui souhaitent pratiquer la langue, de jeunes enfants ou tout simplement ceux qui aiment la langue française.

Ces deux années d'enseignement au Brésil associées à mes expériences précédentes me permettent aujourd'hui de pouvoir faire une analyse comparative des apprenants de F.L.E en fonction de la nationalité, de la culture et de la langue maternelle. En effet et même si on a longtemps pensé que le rôle de la langue et de la culture maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère constituait un obstacle à la formation de la langue étrangère, il me semble que la connaissance de celle-ci permet de cibler à la fois les facilités mais aussi les difficultés des apprenants.

Ainsi, le portugais, comme le français, sont des langues romanes et cette parenté peut permettre de faire des rapprochements au niveau lexical ainsi qu'au niveau des structures de la phrase. L'exploitation des ressemblances entre ces deux langues peut faciliter ainsi les activités de compréhension écrite et orale, notamment.

Je présenterai alors dans cet article les facilités mais aussi les difficultés de l'apprentissage du Français Langue Etrangère dans le cadre du Brésil. Je tenterai de montrer les variantes de l'enseignement du F.L.E en passant par les aspects socioculturels

¹ Publié en 2001, le Cadre Commun de Références pour les Langues (CECRL) fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats et classe les compétences des apprenants en plusieurs niveaux : A1/A2/B1/B2/C1/C2.

mais aussi prosodiques c'est-à-dire l'ensemble des phénomènes liés au rythme et à l'intonation de la parole et en montrant les types de corrections phonétiques effectuées pour les Brésiliens. Je terminerai en présentant les difficultés et les facilités liées à l'apprentissage de la grammaire en F.L.E au Brésil.

ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL: ASPECTS SOCIO-CULTURELS

Etant donné que la langue étrangère n'est aujourd'hui plus définie comme un système seulement linguistique mais plutôt comme un outil de communication, il me semble indispensable de mentionner les différences culturelles et sociales entre la France et le Brésil, dans la mesure où elles ont un impact au sein de la salle de classe. Dans cette partie, je montrerai dans un premier temps comment les interactions en classe favorisent les échanges et quels types d'interactions sont observés au Brésil. Cela m'amènera à évoquer les différences dans les habitudes culturelles, c'est-à-dire les codes observés en fonction des pays et notamment au Brésil. Enfin, j'évoquerai la communication non verbale et l'importance de celle-ci en classe de F.L.E, pour ma part, au Brésil.

L'INTERACTION

On considère que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer. Les relations sociales prennent tout leur sens dans les interactions langagières. Aujourd'hui, le fait que l'appropriation de la parole étrangère se fait en interaction, à travers une co-construction du discours, est indiscutable. D'un point de vue didactique, les paramètres qui définissent la structure de la classe de langue comme lieu d'interaction sont « ceux de toute interaction sociale, la classe étant une situation de dis-

cours dans laquelle se déroule une interaction qui met en présence des acteurs sociaux. » (Bange, 2005, p 80). Les relations qui s'établissent dans cet espace se situent entre apprenants et enseignant, entre apprenants et objet d'apprentissage et aussi entre les apprenants eux-mêmes.

C'est en partant de cette notion que j'ai décidé de créer un espace d'apprentissage utilisant une disposition ressemblant à un U ou à un fer à cheval, contrairement à la classe en rangs. Chaque apprenant se trouve en face-à-face avec tous les autres, permettant ainsi les interactions en classe.

Certaines cultures ne laissent que très peu transparaître la volonté de communication, on pense notamment aux cultures japonaises et chinoises, mais mes expériences me permettent de penser que certaines cultures européennes sont également plus introverties que la culture brésilienne. De manière générale, les Brésiliens (du Nordeste) possèdent une forte aisance à s'adresser en public. Lors de mes premiers cours, j'ai remarqué que la totalité des apprenants participaient aux échanges avec l'enseignant. Ce qui m'a pourtant le plus étonnée est le nombre d'échanges entre apprenants, contrairement à d'autres cultures, où ceux-ci ne sont que très peu développés voire même non autorisés. Les échanges entre apprenants, nommés échanges horizontaux² sont indispensables dans la mesure où ils favorisent d'une part l'intégration des apprenants en tant que groupe et par là une entraide des apprenants et d'autre part car ils permettent de créer un moment francophone dans ce contexte hétéroglotte.³

LES CODES CULTURELS

² Les notions d'échanges horizontaux et verticaux sont définies par Kerbrat-Orecchioni (1992). Les échanges verticaux correspondent à la relation apprenants/enseignant et les échanges horizontaux à celle d'apprenants/apprenants.

³ On entend par apprentissage en milieu (ou environnement, ou contexte) hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s).

Les échanges horizontaux et verticaux sont donc très nombreux favorisant les prises de paroles et ainsi l'évolution de l'apprentissage mais ils ne sont cependant pas toujours également répartis. En effet, l'alternance des tours de paroles n'est parfois pas réellement respectée, chacun parle lorsqu'il le souhaite, plus ou moins forts, sans attendre que le voisin aie terminé. Dans la mesure où il s'agit d'une caractéristique propre à la culture, l'enseignant français se doit de s'adapter !

J'ajouterai ici une remarque quant aux sujets abordés en salle de classe au Brésil. Si les tours de paroles ne sont que peu respectés, cela pourrait provenir du fait que, de manière générale, les Brésiliens ont très peu de tabou et possèdent une opinion sur tous les sujets. Des thèmes comme ceux de la vie courante mais aussi des sujets politiques, philosophiques, sociaux ou culturels, les Brésiliens évoqueront toujours une idée, un vécu ou le vécu d'un ami, d'une connaissance, contrairement à d'autres nationalités qui préféreront se taire ou par manque d'idées ou par timidité. Cet aspect est très plaisant pour un professeur de F.L.E dans la mesure où il reçoit constamment un *feedback* positif de la part des apprenants permettant d'alimenter les interactions et ainsi avancer dans l'apprentissage.

LA COMMUNICATION NON VERBALE

Lors de mon arrivée à João Pessoa, je n'avais aucune notion de la langue portugaise (ni même de la culture brésilienne), le recours à la langue maternelle et donc à la traduction étaient impossibles. Il est évident que la traduction n'est pas un outil indispensable mais il facilite la compréhension lorsque les autres moyens ont déjà été utilisés, tels que les synonymes par exemple. Il a donc été nécessaire d'accentuer la gestualité

et notamment les gestes communicatifs ainsi que les expressifs co-verbaux⁴ qui accompagnent la communication verbale.

La langue n'est en effet jamais nue mais plutôt habillée d'attitudes, de gestes, de mimiques et de regards du locuteur. La communication non verbale ne se conçoit pas indépendamment de l'énoncé verbal. Les aspects verbaux et non verbaux sont les deux constituants de l'interaction, c'est pourquoi Cosnier affirme qu'« il n'existe pas une langue des gestes qui serait parallèle à une langue verbale, il existe une composante gestuelle du langage ». (Cosnier, 1997, p 9). Je ne pourrai m'étendre davantage, ici, sur le sujet.

Les gestes peuvent cependant être source d'équivoques. C'est ainsi que la connaissance de la culture brésilienne peut permettre d'éviter cela. En effet, certains gestes ne veulent tout simplement pas dire la même chose en fonction du pays d'origine. Le même geste utilisé pour montrer qu'on a peur en France indique qu'il y a du monde au Brésil. Celui pour montrer qu'une personne est en train de penser (faire tourner l'index près de la tête) indique celui qui est fou au Brésil et vice-versa.

On peut ajouter un dernier élément en ce qui concerne la communication non –verbale, il s'agit de la notion de proxémie, c'est-à-dire la distance physique entre les personnes. Au Brésil, la sphère proxémique est plus intime qu'en France ou même qu'en Europe. Cette relation de proximité entre les apprenants eux-mêmes et avec l'enseignant entraîne un climat d'intimité où tous peuvent participer, sans peur du voisin ou de ce qu'il peut penser.

Pour conclure cette première partie, on s'aperçoit que l'enseignement de la langue étrangère dépend du contexte dans

⁴ « Les expressifs co-verbaux connotent le discours. On y classe laplupart des mimiques faciales. Cette sous-catégorie kinésique est d'une grande utilité pour la compréhension de l'énoncé car elle introduit et véhicule l'essentiel de sa composante affectivo-émotionnelle, en référence à des émotions fondamentales », Jacques Cosnier, *Sémiotique des gestes communicatifs*, 1997.

lequel il est issu. Contrairement à des cultures plus éloignées (le japonais, l'arabe, etc...), l'enseignement du F.L.E au Brésil ne présente pas de grandes disparités. Il me semble toutefois que ces quelques différences sociales et culturelles telles que la volonté de communiquer lors des prises de paroles, la sphère proxémique intime, l'ouverture des apprenants dans les sujets abordés, permettent une progression considérable dans l'apprentissage de la langue étrangère. Ces traits socioculturels sont également, pour ma part, très appréciés au sein de la salle de classe.

ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL : ASPECTS PROSODIQUES

Bien que le portugais et le français soient des langues romanes et que cette parenté permette des rapprochements lexicaux et syntaxiques dans la compréhension écrite, je perçois des difficultés de la part des apprenants brésiliens quant à la phonétique de la langue française. En effet, le français n'est pas une langue transparente, c'est à dire que la difficulté provient du faible degré de correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Il existe par exemple en français une vingtaine de graphies pour faire le son [o] en passant par : *eau, eaux, au, aux, aud, ô, hau, beau, oc, oh, op, oo, ow, os, ot, ôt, ho, hô, etc...* , et ainsi successivement pour les autres phonèmes. Cette notion pose ainsi des difficultés pour les apprenants brésiliens – le portugais étant une langue plutôt transparente contrairement aux apprenants anglophones (le son [i :] peut être transcrit par les graphèmes suivants *ie, e, ea, ee, ei, y, i, eo*) ou les apprenants sinophones, qui eux, sont habitués à cette notion de non-transparence.

Toutefois, les Brésiliens n'ont que très peu de difficultés dans la prononciation des nasales en français (*in, on, en*) puisque les nasales existent en portugais (les nasales n'existent que dans très peu de langues, dont le polonais, le breton, le français et le portugais), contrairement aux apprenants hispa-

nophones, germanophones, anglophones, etc. La complexité demeure cependant dans la distinction de celles-ci.

Par ailleurs et ce qui peut paraître le plus difficile, les Brésiliens ont très peu de difficultés à prononcer le son [ʁ] (lorsqu'il est entouré de voyelles) dans *la* esure où ce phonème est existant en portugais : *um carro*. Le son [ʁ] pose alors des difficultés lorsqu'il est entouré de consonnes comme dans le mot *très*.

De plus, et comme les apprenants hispanophones, on remarque une grande difficulté dans la prononciation du son [y] comme dans *j'ai bu* et donc du son [ɥ] dans *huit* ainsi que le son [œ] dans *je veux*, c'est-à-dire, les voyelles aigües plus ou moins tendues.

On se pose alors la question de comment corriger les erreurs de prononciation - lorsque celles-ci **entraînent** un malentendu communicatif-. Doit-on insister en faisant répéter l'apprenant? Ou doit-on expliquer le système phonétique articulatoire, c'est-à-dire les articulations labiales, dorsales, dentales, palates, etc... pour la prononciation des sons ?

LA MÉTHODE VERBO-TONALE MVT

La méthode verbo-tonale (MVT) plonge ses racines dans la psycho-linguistique. Contrairement à la méthode articulatoire, qui néglige le facteur auditif, la MVT pose le problème de la perception auditive. En effet, le sujet ne perçoit pas la différence entre le son étranger et le son similaire de sa langue maternelle, comment imaginer qu'il puisse faire le son correctement ? Cette méthode mesure ainsi l'écart en paramètres acoustiques entre la faute et le son à prononcer. Il s'agit d'une méthode mise en place dans les années 1950 par le professeur Guberina et qui, aujourd'hui en France, est pratiquée

par Michel Billières à l'Université de Toulouse II⁵. Cette méthode propose donc une correction phonétique basée sur les aspects prosodiques c'est-à-dire : rythmes, pauses, intonations, débits, accents, tons et tempo où le travail consiste à rendre l'apprenant sensible aux caractéristiques du français oral.

Les procédés de base de la MVT sont au nombre de quatre :

1. *Un débit rapide* (un paramètre lié au rythme) renforce la tension des sons, au contraire, un débit ralenti enlève de la tension. Ainsi, pour corriger la diphthongaison typique d'un anglophone, il est préférable de prononcer la séquence sonore correspondante en accélérant la vitesse d'élocution. Par exemple: *Je suis allé me promener à velow*.

Je détaillerai dans une deuxième sous partie comment ces procédés sont mis en place dans le cas des apprenants brésiliens.

2. *Une intonation montante* renforce la tension des consonnes et des voyelles, le phénomène inverse s'observant en intonation descendante. Ainsi, pour corriger la prononciation du [y] et donc du [ɥ] pour les Brésiliens, on placera la voyelle en sommet intonatif pour valoriser naturellement les fréquences claires. Par exemple : *tu es revenu ?* Je détaillerai encore une fois cette correction dans la deuxième partie.

⁵ Michel Billières est spécialisé dans la formation d'enseignants et de formateurs en France et à l'étranger- dans le domaine de l'enseignement de la prononciation en langue étrangère sur la base du FLE en utilisant la méthode verbo-tonale d'intégration phonétique.

3. *La gestualité facilitatrice.* La direction d'un mouvement intonatif peut être indiquée avec la main. Le décompte des syllabes peut être effectué avec les doigts. La régularité du rythme peut être soulignée par des gestes de battement. Pour renforcer la tension d'une consonne, on peut serrer le poing au moment où il produit le son, si au contraire il doit détendre une consonne, il peut la prononcer en l'accompagnant d'une détente corporelle.

4. *Les entourages facilitants.* Les sons s'influencent mutuellement et la MVT tient compte systématiquement de ce principe schématisé dans l'annexe 3. Dans une séquence syllabique Consonne Voyelle Consonne, la 1^{ère} consonne influence le timbre de la voyelle suivante, la voyelle agit sur la tension de la consonne précédente et la 2^{ème} consonne favorise ou au contraire diminue la durée de la voyelle. Par exemple, le son [i] n'aura pas la même durée dans : *pic* et dans : *pire*.

Je montrerai à présent comment les paramètres de cette méthode de correction phonétique peuvent être mis en œuvre dans la salle de classe et pour un public brésilien.

QUELQUES EXEMPLES DE LA MVT EN CLASSE DE F.L.E AU BRÉSIL

Comme il a été évoqué précédemment, les difficultés phonétiques dans le cas des apprenants brésiliens se situent au niveau du [ʁ] précédé de consonnes et au niveau des voyelles aigües comme [y].

Pour ce qui est du son [ʁ], la complexité est celle du TR, PR, VR puisque cet ensemble n'est pas existant en portugais. Toutefois, le son [ʁ] est présent lorsqu'il se trouve en début

de phrase comme dans *rapido, respirar* ou lorsqu'il est précédé d'une voyelle comme dans *carro*. On aura donc intérêt à partir de cette notion pour atteindre le [ʁ] français. Si on prend l'exemple de la phrase : *je travaille* on a ici la difficulté du [ʁ] de *travaille*. Il s'agit ici d'une consonne vibrante associée à une occlusive dentale [t]. En effet, prononcer ces deux consonnes qui se situent à des niveaux articulatoires différents, peut poser problème. Pour agir sur cette consonne, on utilisera alors :

1. un débit lent afin d'enlever de la tension
2. une intonation descendante
3. une détente corporelle
4. L'insertion d'une voyelle détendue, ce qui donnera : *taravaille*, pour remonter doucement : *teravaille* et enfin **travaille**.

On peut aussi choisir de débiter par un exemple contenant [ʁ] en début de mot (comme il existe en portugais) c'est-à-dire partir d'un mot comme *respirer* pour ensuite insérer les mots comme *travailler, très, etc...*

Pour ce qui est des voyelles tendues, comme celles du [y], on utilisera alors un raisonnement contraire :

1. Débit rapide pour ajouter de la tension
2. Intonation montante
3. Mouvement des mains (et de la tête) vers le haut
4. Un entourage facilitant pour éclaircir le timbre en partant du s puis z, t, d, n.

Ainsi, on va faire le choix d'utiliser une question pour favoriser l'intonation montante : *tu es revenu ?* Ce qui donnera

revezu ? revetu ? revedu ? puis revenu ? Les mains accompagnent l'intonation (du bas vers le haut), et le débit est rapide. On peut ensuite supprimer l'intonation montante petit à petit comme dans *je suis revenu*.

Pour conclure cette seconde partie, je dirai que le travail phonétique basé sur la méthode verbo-tonale ne peut se faire de manière répétée au cours de la même séance, il constitue un moment particulier lors de l'interaction où l'apprenant ne se focalise non plus sur le sens de la phrase mais sur le son qu'elle produit. Je peux aujourd'hui affirmer que cette méthode réalisée en classe auprès des apprenants brésiliens s'avère très efficace, même si elle nécessite une connaissance importante des différents principes du système phonologiques et prosodiques du français. De plus, la connaissance de la langue maternelle de l'apprenant est encore une fois un avantage pour l'enseignant de FLE, afin de détecter les difficultés.

ENSEIGNEMENT DU F.L.E. AU BRÉSIL : APPROCHE GRAMMATICALE

Lors d'un cours de FLE, il est évident que la grammaire n'est pas un objectif en soi mais un outil pour l'apprenant afin d'organiser la phrase et transmettre ainsi un sens à son contenu. Comme l'explique Courtillon, elle est définie comme « partie intrinsèque de la compétence communicative ». Les objectifs que je cible dans un cours de FLE sont alors principalement communicatifs. Toutefois, j'ai remarqué que les apprenants brésiliens, contrairement aux apprenants anglophones, par exemple, exigent très souvent des explications grammaticales. En effet, lors de cours de FLE auprès d'apprenants anglophones, il m'est arrivé de vouloir expliquer une notion grammaticale en mentionnant un terme métalinguistique c'est-à-dire un répertoire grammatical comme les compléments d'objets directs,

indirects, de proposition subordonnée, etc... Je me suis toute de suite rendu compte que mes apprenants anglophones me regardaient avec des grands yeux ronds et ne comprenaient pas ce dont je parlais, alors que les mêmes termes utilisés à des apprenants brésiliens étaient rapidement assimilés. En effet, en France comme au Brésil, la grammaire est enseignée à l'école dès l'enfance, alors qu'en Angleterre, il n'y a que très peu de cours de grammaire.

L'histoire des pays respectifs explique ce phénomène. En France, après la Révolution, la langue est devenue partie intégrante du concept de nation. L'objectif était celui de l'unification linguistique. Les élites ne considéraient pas la langue comme un moyen de communication, mais comme une partie de la culture et de la nation françaises, en évitant bien sûr l'utilisation du patois et des langues régionales. L'Académie française a été reconstituée en 1803 et c'est alors que l'on a observé un retour au classicisme. Le français devait être fixé de façon permanente. L'innovation, les nouvelles prononciations, les nouvelles règles, étaient éloignées. Il fallait à l'époque doter la République d'une langue nationale et élever le niveau des masses par la diffusion du français. C'est alors qu'on observe une volonté d'enseigner la grammaire traditionnelle, issue d'une langue « pure et riche. » Jusqu'à aujourd'hui, on constate que l'enseignement de la grammaire française à l'école est une priorité, tout comme on observe ce même phénomène au Brésil.⁶

Les apprenants brésiliens sont très demandeurs d'explications grammaticales, obligeant à aborder de manière approfondie le fonctionnement de la langue et ses formations

⁶ En 1290, le roi Diniz au Portugal - à l'exemple de son grand-père Alphonse XI le Sage, roi de Castille et de León (1252-1284), qui avait adopté le castillan - a créé la première université portugaise à Lisbonne (l'Estudo Geral) et a décrété que le portugais, alors simplement appelé « le langage vulgaire » (latin vulgaire) devait être reconnu comme la langue des portugais et devait être utilisé officiellement. Avec l'expansion maritime de l'empire du Portugal, la langue portugaise est devenue la langue véhiculaire du Brésil.

syntaxiques. La langue maternelle de l'apprenant me permet souvent de l'utiliser comme passerelle pour montrer le fonctionnement de la langue française. Même si il existe quelques différences, ces langues parentes ont, encore une fois, un système similaire.

En conclusion de cette dernière partie, on se rend compte que l'histoire du pays ainsi que les pratiques scolaires actuelles influencent considérablement l'apprentissage et donc l'enseignement du Français Langue Etrangère

CONCLUSION

J'ai tenté de montrer dans cet article les variantes de la didactique du français dans le contexte brésilien du Nord-est, en comparaison avec mes expériences passées. Bien évidemment, les différents aspects par lesquels je suis passée pour décrire cette expérience en tant qu'enseignante de F.L.E ne sont en aucun cas exhaustifs mais me paraissent les plus intéressants.

Il me semble que les codes et les différences socioculturelles doivent être pris en compte au premier abord pour mener à bien un cours de langue étrangère : les types d'interaction, les gestes et les mimiques, la volonté ou non de communiquer lors des prises de paroles, la sphère proxémique, l'ouverture ou non des apprenants dans les sujets abordés, permettent de se positionner en tant qu'enseignant et ainsi exploiter au maximum ces données pour favoriser l'apprentissage de la langue.

La correction phonétique a été, au cours de mes expériences, un travail assez difficile à mettre en place mais après quelques pratiques, je me suis aperçue que les apprenants brésiliens étaient très volontaires et impatients de prononcer correctement les sons du français. Il s'agit d'un public très ouverts à l'utilisation de la méthode verbo-tonale.

Enfin et même si la grammaire n'est jamais l'objectif du cours, elle fait partie des objectifs communicatifs. Les apprenants brésiliens sont des apprenants communicatifs mais demandent régulièrement des explications grammaticales et possèdent un répertoire grammatical similaire. C'est ainsi qu'à partir de l'erreur de l'apprenant, je me permets d'utiliser la langue maternelle afin de présenter une comparaison entre ces deux langues.

Ces quelques exemples de l'application de la didactique du FLE présentés de manière concise mériteraient de s'étendre davantage sur le sujet. D'autres questionnements surgissent tels que les différences dans l'apprentissage du lexique, la vision de la littérature française ou même les différences dans le travail cognitif de l'apprentissage ?

Le public brésilien est un public ouvert, curieux, communicatif avec lequel il est très agréable de travailler, et avec qui, j'espère pouvoir répondre à ces questionnements.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BANGE P., Carol Rita & Griggs Peter, **L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction**. Paris : L'Harmattan, 2005.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. **Grammaires et didactique des langues**, Paris : Hatier, 1984.
- BILLIERES, M. **Cours de phonétique dans le cadre du Master Apprentissage et Didactique du Français Langue Etrangère de 2010-2011**. Toulouse II, France.
- COSNIER, J. Sémiotique des gestes communicatifs. In **Nouveaux actes sémiotiques**, 52, 7-28, Jacques Cosnier en collab. avec Jocelyne Vaysse, 1997.
- COURTILLON J. **Élaborer un cours de FLE**, Paris : Hachette, 2003.
- RENARD, R **La méthode verbo-tonale de correction phonétique**, Mons : Dider-Bruxelles, 1979.

VYGOTSKI S. L. **Pensée et langage**, Paris : La Dispute, 1997.

3

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS LES MANUELS *MOBILE* (A1 ET A2) 2012

Rosiane XYPAS

Université Fédérale de Pernambouc - UFPE

INTRODUCTION

L'objectif de développer la dimension interculturelle en classe de langue est de favoriser les apprenants à borner, discerner, saisir et mesurer les moyens et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication. Pour cela, la compétence en question doit être enseignée et la perspective actionnelle préconise le développement de cette compétence dans le Cadre commun de références pour les Langues (dorénavant, CECRL, 2001), dès le niveau débutant.

Cependant, est-ce que les manuels qui s'inspirent de la perspective actionnelle favoriseraient une entrée en culture cible dès le niveau débutant ? Pour répondre à cette question, nous avons choisi le manuel de perspective actionnelle *Mobile A1 et A2 (2012)*, composé de dix unités dont une unité zéro. Pour ce chapitre, nous choisissons d'analyser l'unité zéro dans les deux manuels qui est l'entrée dans l'univers linguistico-culturel français par les activités de réception et de production.

Autrement dit, l'unité zéro propose d'activités réfléchies pour la première rencontre linguistico-culturel de la langue apprise. Tous les professeurs font dans leur salle de classe. Ce que nous voulons savoir c'est, si dans les manuels choisis, les photos et

les exercices permettraient-ils aux apprenants d'avoir une prise de conscience, d'abord de la culture française, ensuite, de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues ?

Selon Zarate (2007), la culture de l'apprenant doit être valorisée à travers des exercices qui l'amènent à réfléchir sur la culture de l'autre. Chaque manuel choisi est constitué d'une unité zéro avec cinq pages chacune. Cette unité présente une rubrique intitulée *Mobilisons-nous !* composée de cinq activités dans le manuel A1 et, six activités dans le A2. Les pages de la rubrique sont doubles. La cinquième page de la rubrique analysée du manuel *Mobile A1* présente des documents de deux types différents : une affiche et l'autre est un mail. Celle de A2 présente une *Boîtes à outils* avec comme objectif de rappeler les principaux verbes irréguliers, les mots interrogatifs et possessifs. Ces activités de production et de réception sont constituées par des textes verbaux, oraux et non-verbaux « pour apprendre le français et découvrir la France ».

Alors, est-ce que les exercices des manuels en question valorisent-elles la culture de l'apprenant ? Est-ce que les représentations culturelles de la langue étrangère étudiée se sont élargies par les textes sur lesquels les apprenants doivent travailler, dès leurs premiers contacts avec la langue-culture cible ? Est-ce que les textes qui composent l'unité zéro dans les manuels choisis, ont-ils une visée culturelle qui favorise des dialogues entre les apprenants ?

Le professeur et l'apprenant ont besoin de travailler sur les documents authentiques mettant en relief leurs capacités socioculturelles par rapport à ce qu'ils voient et entendent. Alors, plus on aura des textes à visée culturelle mieux sera l'investissement subjectif de l'apprenant pour le développement de la dimension interculturelle dans les cours de langues étrangères.

Dans cet article, nous présenterons d'abord les manuels choisis. Ensuite, l'approche théorique sur l'interculturalité, les

activités et les images. Ensuite, nous analyserons les activités proposées dans l'unité zéro dans les manuels en question. Suivra, une analyse qualitative des images et enfin, nous présenterons les résultats de cette étude.

PRÉSENTATION DU MANUEL MOBILE A1 ET A2 (2012) ET LES LEÇONS ZÉRO

Toutes les méthodes d'apprentissage de FLE présentent des textes informatifs, publicitaires, narratifs, descriptifs, argumentatifs, etc. Ce qui peut varier entre les méthodes, c'est l'exploitation pédagogique faite de ces textes mais aussi les textes non-verbaux sur lesquels on travaille.

Le manuel *Mobile* (2012) A1 et A2 est composé de dix unités dont une unité zéro. Dans l'**Avant-propos**, les auteurs proposent, à la fin de chaque unité, une autoévaluation visant à la préparation au Diplôme Élémentaire de Langue Française (DELFF), oral et écrit. En plus, les manuels en question présentent une démarche avant tout centrée sur le lexique visant à la construction du *dire, échanger et s'affirmer* mais aussi des doubles pages pour *découvrir, exprimer et échanger*. Chaque manuel est encore composé des rubriques : **Et plus** qui offre une ouverture culturelle sur le thème proposé, ou encore le **Carnet pratique** qui permet d'aller à la rencontre du monde francophone.

De plus, chaque unité présente une tâche finale et enfin, l'étudiant pourra s'évaluer avec les préparations DELF (oral et écrit). Chaque manuel est composé des annexes qui comprennent : *précis phonétique, précis grammatical, conjugaisons, lexique et transcription audio*. Enfin, les deux manuels proposent un cd (audio/vidéo textes/images) et le livre de l'élève avec dvd (audio/vidéo).

L'unité zéro du manuel *Mobile A1* (2012) est composée de cinq pages dont douze exercices au total. La rubrique

de l'unité en question est *Mobilisons-nous !* On observe que les cinq premiers exercices présentent de textes verbaux et non-verbaux. Parmi ces exercices, ceux qui seront analysés en ce chapitre, ce sont le troisième et le quatrième grâce à son rapport aux images authentiques au sens de Tagliante (2006). L'unité zéro du manuel *Mobile A2 (2012)* est également composée de cinq pages dont onze exercices. Parmi eux, seul l'exercice 11 de la page 13 sera analysé en cette étude.

LEÇONS ZÉRO

Comme nous avons déjà dit dans l'introduction de ce chapitre, nous considérons les « Leçons zéro » comme l'entrée dans l'univers linguistico-culturel des langues étrangères. Cette entrée peut être faite par des activités orales et/ou écrites. Les leçons zéro sont en effet des propositions d'activités que tous les professeurs font dans leurs salles de classe dès la première rencontre avec ses élèves.

Selon Tagliante (2006, p. 79), l'objectif des activités de la leçon zéro présente:

- *Pour les débutants* : se connaître, former le groupe et permettre l'expression des représentations que chacun a de la langue cible et de ses locuteurs ;
- *Pour les non-débutants* : se connaître, former le groupe, prendre connaissance des modalités de travail ;
- *Pour tous* : négocier le contrat d'apprentissage.

Il semble évident que l'apprenant de FLE de niveau débutant agit pour augmenter sa connaissance, sa formation et évolution de leur expressions de la langue apprise, car chaque apprenant apporte de la langue étudiée des symboles positifs et négatifs sur lesquels tout professeur doit travailler. Depuis

l'année 70, l'approche communicative prépare la place de la dimension de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cependant. Est-ce qu'après 45 ans plus tard, la dimension interculturelle fait encore figure de parent pauvre ?

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE FLE

De la méthodologie traditionnelle nommée grammaire-traduction à la communicative on peut faire deux constats : l'utilisation de différentes formes de textes verbaux et non-verbaux dans les manuels ; les textes et images ont toujours fait l'objet d'études dans des nombreuses recherches.

Le Cadre européen de référence pour les Langues (CECRL, 2001) préconise la perspective actionnelle qui d'après Puren, « n'est qu'ébauchée par ses auteurs, mais ils fixent clairement à l'enseignement-apprentissage des langues un nouvel objectif social de référence, à savoir la formation d'un « acteur social » (2009, p.123).

Or, cet acteur social agit, il est actif et vit dans une société contemporaine qui exige qu'il voyage et entre en contact avec plusieurs personnes de langue et culture différentes. C'est Bourguignon qui affirme que le CECRL (2001) « propose un modèle dit 'actionnel' peu éloigné de l'approche dite communicative mais encore plus ciblé sur les actions que l'apprenant peut faire avec la langue cible » (2009, p. 51). C'est en effet la construction d'un nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage de langues étrangères fondé sur l'autonomie de l'apprenant qui voit le jour. De même, Richer affirme que:

[...] Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter

des choix. Il se limite à dresser un large inventaire d'options méthodologiques (...) Jusqu'où peut-on attendre ou exiger des apprenants qu'ils apprennent par des tâches et des activités? (2009, p.15).

Ainsi, le CECRL (2001) préconise l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sans vouloir imposer une méthode d'enseignement. Il recommande en effet au professeur de travailler sur l'importance des analyses culturelles véhiculées par les supports didactiques référents à la langue/culture apprises.

Toutefois, jusqu'où ces nouveaux manuels favorisent un réel apprentissage culturel pour le travail sur la dimension interculturelle en salle de classe ? Il semble qu'apprendre une langue étrangère, c'est aller à la rencontre d'une culture différente. De Carlo affirme « qu'un choix linguistique est aussi un choix idéologique. (...) Quelle langue enseigner? Quelle image offrir du pays? » (1998, p. 25). Dans tous les manuels de langues, il y a celui qui décide des images qui représentent la culture cible.

Selon Pauzet (2002) les associations récurrentes faites dans les manuels révèlent donc l'image des concepteurs de méthodes et bien souvent aussi la culture visuelle partagée d'une époque. Les choix correspondent aussi à l'image que les concepteurs se font de ce qu'il est bon de connaître du point de vue culturel

Enseigner/apprendre la langue et la culture étrangère, c'est entreprendre une démarche à plusieurs niveaux : linguistiques, culturels, (inter) culturels. Autrement dit, l'enseignant doit faire connaître à ses apprenants les valeurs culturelles par rapport aux monuments, aux traditions, aux institutions, aux chefs-d'œuvre artistiques et littéraires de la langue apprise. Ces connaissances contribuent à enrichir le patrimoine linguistico-culturel hérité de la langue maternelle. L'apprenant devrait faire face aux différences entre une langue et l'autre pour développer la compétence de la dimension interculturelle.

L'enseignement de la dimension interculturelle, dans les salles de classe de FLE, se fait notamment, en grande partie, à travers les manuels de langues par des exercices pleins de culture utilisés comme support et d'apprentissage et de découverte de l'autre.

D'après Cuq « les exercices occupent une place variable selon les méthodes » (2005, p.445). Leurs exploitations pédagogiques se référant aux exercices, à partir des photos 2 et 3, comme on verra ci-dessous, concernent l'association entre l'écoute et une photo qui évoque des images du pays étudié. En plus, l'enseignement en langue étrangère de niveau débutant « s'agit de mettre en correspondance les pairs qui visent, par exemple, l'enseignement/apprentissage du vocabulaire » (2005, p.445), ce que l'on peut constater dans l'exercice numéro 1 et 2 du manuel A1. Le rôle de l'enseignant serait de comprendre les valeurs culturelles véhiculées dans la langue-culture étudiées.

Dans l'enseignement/apprentissage de la langue-culture française représentant la France à travers divers manuels didactiques modernes et actualisés, on a observé la ville de Paris toujours présente dans les manuels français, au niveau débutant. Cette représentation est faite par des photos de ses rues, ses musées, ses cafés et ses monuments connus dans le monde entier. Ainsi, l'apprenant aura comme entrée culturelle, la ville de Paris.

Or, si l'on part du constat selon lequel la notion de culture doit ouvrir un espace large dans l'enseignement/apprentissage de la langue-culture, le futur enseignant devra comprendre qu'un pays n'est pas constitué d'une unique ville, dans le cas échéant, Paris. Cette ville ne peut pas être la seule représentative de la France, encore moins des pays qui parlent le français.

Tout se passe comme s'il n'existait en France qu'une seule langue et une seule ville constituant le pays. Les aspects socioculturels de la langue apprise fondamentalement par la lecture des textes en général, indiquaient aux apprenants débutants, qu'il n'existe qu'une seule France ! Or, pour un bon déve-

loppement de la personne interculturelle de l'apprenant, il est nécessaire de le faire découvrir d'autres villes, d'autres variations linguistiques, voire d'autres points culturels, mais aussi d'autres pays francophones.

Le développement de la culture et de la dimension interculturelle d'une langue étrangère se fait par la lecture. Celle-ci est synonyme d'ancrage dans l'inconnu, voire dans l'ambiguïté, on découvre, on se découvre également, différemment, car on fait des comparaisons. La compétence de la lecture est donc vue, comme des allers retours dans le texte pour la construction de sens dans lequel l'apprenant doit être actif.

Cette construction doit partir de la connaissance du monde chez l'apprenant, et elle va l'au-delà du linguistique. Autrement dit, l'apprenant sera forcé à plonger dans l'univers culturel de la langue étrangère étudiée par la lecture des textes, des photos, etc. L'acte de lire dévoile un nouveau monde et l'apprenant pourra s'interroger sur sa propre culture. Enfin, il doit apprendre à réagir à partir des exercices de représentatifs de la langue étrangère apprise.

Selon l'histoire des méthodologies, Puren (1988), la place de l'interculturel dans l'enseignement de la langue française date des années 70 avec l'approche communicative grâce aux nouveaux arrivants étrangers en France. En revanche, l'utilisation d'images en classe de langue date de la méthode Structurale globale audio-visuelle (SGAV). Mais c'est l'approche communicative qui montre les images dites 'authentiques' dans les manuels. Par le mot, image nous comprenons qui est tout texte non-verbal représentatif de la culture cible, donc des images culturelles comme les photos, les illustrations, etc.

Tagliante (2009) accorde deux dimensions au rôle de l'image culturelle : ethnographique et culturelle. Ces images présentent donc des enjeux importants aux niveaux affectifs, émotifs et imaginatifs chez l'apprenant. Ce même auteur affirme que les images peuvent être classées par leurs fonctions :

- *l'image codée* était de faire visualiser les relations entre la bande son et l'image encodée, par un repérage de réalités (objets et personnages) ;
- *l'image illustration* montre des réalités et favorise la visualisation des situations de communication, dans leurs aspects affectif, psychologique, interactionnel, spatio-temporel ;
- *l'image situation* est toujours conçue en fonction d'un dialogue, est délibérément non explicative ;
- *l'image authentique* est toujours habituelle et présente dans les manuels en tant que support d'enseignement/découverte de la langue et de ses aspects socioculturels. (2006, p. 184- 189).

Parmi leurs fonctions, c'est donc les images authentiques qui nous intéresse le plus en ce chapitre, car les aspects socioculturels ouvrent un éventail de possibilités, de découvertes de la culture de l'autre. Nous comprenons ainsi que le développement de la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues passe également par l'exploitation pédagogique de ces textes non-verbaux.

Toutefois, quelle est la dimension culturelle et interculturelle présentées dans les unités zéro du manuel *Mobile* (2012) niveaux A1 et A2 en étude ? Les leçons zéro viseraient avant tout la **connaissance de soi**, donc la valorisation de la culture maternelle vis-à-vis la culture de la langue étrangère. C'est en effet le premier contact des apprenants avec le monde de l'autre. Étant donné que la majorité de nos apprenants n'a pas encore voyagé dans un pays francophone, le professeur serait prié de bien vouloir accorder l'attention nécessaire à ces premiers contacts. Ceux-ci peuvent être proposés par une lecture des éléments paratextuels tels le titre et la couverture du propre manuel sur lequel l'apprenant apprendra la langue étrangère choisie.

PISTES DIDACTIQUES A PARTIR DE L'ANALYSE D'ÉLÉMENTS PARATEXTUELS DU MANUEL



Image 1 – Les couvertures des manuels analysés *Mobile* (2012) A1 et A2.

Dans la salle de classe, notre analyse débute par les éléments paratextuels, à savoir, le titre et les couvertures présentés dans l'image 1. Les paratextes sont des éléments texte qui entourent le texte avant la lecture du contenu de l'œuvre. Ils éveillent les connaissances antérieures suscitant des stratégies d'apprentissage importantes pour la motivation de la découverte culturelle.

Le titre *Mobile* exprime l'action, la mobilité, le mouvement. Ce vocable vient du latin '*mobilis*'. Il surgit en 1301 en langue française et veut dire ce « qui se meut ». Le professeur de langue pourrait suggérer une lecture du titre du manuel afin d'évoquer l'horizon d'attente des apprenants. Le professeur peut demander aux apprenants si le titre évoque la culture de la langue apprise et de sa propre culture à la fois. Le titre évoque en effet le déplacement. Suivra une lecture plus large à partir des couvertures du manuel en question.

Les couvertures présentent des couleurs vives et une silhouette d'un visage en profil construit, d'ailleurs, par de petits morceaux qui renvoient à trois connotations différentes :

- la première, aux diverses cultures francophones ;
- la deuxième, aux apprenants de FLE ;
- l'apprenant lui-même plongé dans des univers culturels francophones.

Les couvertures des manuels peuvent favoriser des lectures culturelles et inviter les apprenants à la découverte de soi.

L'apprenant est un être actif fragmenté, un être vivant de l'ère sans frontières.

Les paratextes sont des réalités observables dont les auteurs ne mentionnent pas, ni les mettent en exergue dans les activités proposées dans les leçons zéro des manuels.

Pour la *leçon zéro* faire des analyses des couvertures des manuels impliquent l'apprenant et le motive à converser, discuter sur leurs contenus culturels. Ainsi, l'enseignant pourra éveiller la lecture du texte non-verbal dès la couverture du matériel didactique sur lequel il travaille. En plus, il pourra développer un moyen d'ordre sémantique indispensable dans les analyses de ces supports didactiques et leurs dimensions culturelles.

Dès la lecture de *l'unité zéro* chez *Mobile A1*, nous observons des images et des textes qui représentent la ville de Paris : des rues, des bars, des bistros, la tour Eiffel, le drapeau de France et les escaliers de Montmartre comme nous pouvons constater ci-dessous dans les photos 2 et 3.

QU'EST-CE QUE C'EST ?

3. Écoutez et associez chaque son à une photo.
→ Son 1: photo c - C'est un restaurant!

a. un magasin b. une rue c. un restaurant d. des amis

Image 2 – un magasin, une rue, un restaurant, des amis – *Mobile A1* – page 10.

Les photos attirent notre attention de par leurs couleurs et par l'harmonie des formes. Si l'on fait une lecture de gauche à droite, on voit que les immeubles représentent bien l'Europe. Ce type d'architecture est assez différent des villes modernes du nouveau monde. En revanche, les jeunes sont habillés avec

des vêtements modernes et tiennent dans leurs mains un verre transparent dont on peut voir un liquide évoquant un jus de fruit. À gauche, il y a une librairie ; ensuite, on voit un restaurant vide et les rues sont pleines de monde.

Ce sont là des indices d'un monde moderne qui peuvent attirer l'attention de l'apprenant Brésilien de FLE qui va faire la comparaison avec son propre pays natal. Les exercices liés à ces images ont comme but de développer la compétence de compréhension orale chez l'apprenant. Il faut associer chaque son entendu à une photo.



Image 3 – La tour Eiffel, le drapeau de France, les escaliers de Montmartre – *Mobile A1*, page 11.

La photo 3 présente trois symboles de la France. Le premier, la tour Eiffel qui représente l'un des plus grands symboles français aussi bien au niveau objectif qu'au niveau subjectif. C'est un symbole universel qui vit dans le collectif imaginaire des gens. La photo a été prise sous un angle qui favorise la perspective en hauteur de cette tour de 324 mètres avec son antenne. L'apprenant pourra imaginer qu'il la visite.

Quant au drapeau, on a l'impression qu'il vole. Il a trois couleurs bleue, blanche et rouge. D'après notre lecture cette photo suscite la paix, la légèreté, la liberté élargie dans le ciel bleu de l'été.

Nous pouvons voir également les escaliers de Montmartre situés dans les quartiers les plus fréquentés par les touristes du monde entier. Là s'y trouve un peu la France d'autrefois, la France qui fait encore rêver tant de gens dans le nouveau monde.

Dans le manuel analysé, les photos ont exactement servi pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire. L'appre-

nant doit à travers l'exercice d'association des photos, écouter et écrire le nom des objets qu'il y voit. Cela ne surprend guère. Ces manuels proposent un travail sur le niveau débutant basé sur le développement du vocabulaire fondamental. Les photos sont toutes représentatives de la ville de Paris et de son patrimoine culturel. En effet, tout le manuel ne représente que la France ou la ville de Paris. L'entrée culturelle est faite. L'apprenant aura durant son apprentissage dans *Mobile A1* une centration sur la France et Paris comme référence francophone. Quant à la valorisation de la culture de l'apprenant pour développer la dimension interculturelle dans la salle de classe de FLE, l'exercice numéro 1 de ce manuel présente dans diverses langues, par exemple, l'italien, l'espagnol, l'allemand, l'anglais, le portugais, le grec et le français la phrase "je t'aime". C'est l'unique moment où les autres cultures sont représentées. Mais, dans *Mobile A2 (2012)* quelles images sont présentées dans l'unité en question ?

11. Utilisez les ambiances photos suivantes pour imaginer ce que vous avez fait (lieux, activités, atmosphère, temps, etc.).

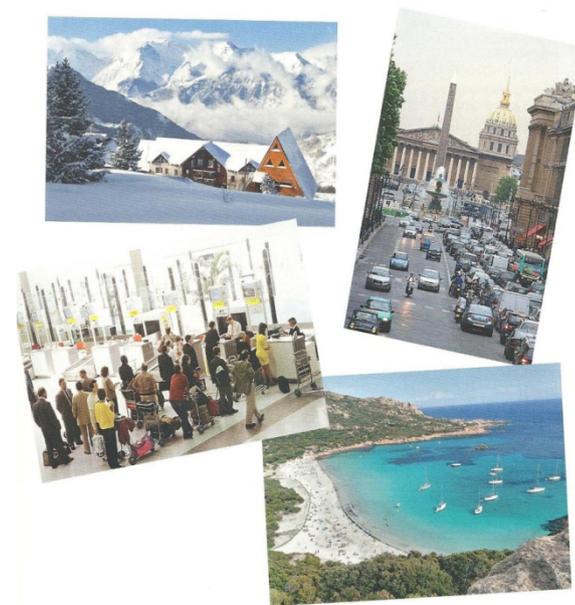


Image 4 – Les Alpes françaises, rue de Paris, aéroport de France, côte française. *Mobile 2*, p. 13

Les photos ci-dessus sont issues du manuel *Mobile A2* – Unité zéro, page 13 dans la rubrique *Mobilisons-nous!* L'apprenant ne voit plus beaucoup de photos de la ville de Paris, mais celles de la France. Il existe quatre photos dont nous allons les analyser les deux premières situées à gauche du lecteur. Ensuite, les deux situées à sa droite.

Nous observons des habitations couvertes de neige de la région des Alpes françaises. Cette image située tout à fait à gauche du lecteur peut évoquer l'hiver de l'Europe car l'apprenant brésilien n'a pas un hiver pareil dans son pays natal ! Nous voyons également un aéroport. Il y a du monde ! Cela suscite des voyages et des voyageurs. Dans un mot : la mobilisation.

Dans la troisième image située à droite du lecteur, nous voyons une rue de Paris avec le Panthéon et son Obélisque apportés d'Égypte par Napoléon. Paysage lointain de la culture brésilienne. En revanche, il peut susciter l'entrée culturelle nécessaire au travail de la dimension interculturelle dans la salle de classe de FLE. L'enseignant pourra demander aux apprenants s'ils connaissent ces monuments, s'ils font partis de la culture de la France, de la culture de l'apprenant.

La dernière photo est d'une mer bleue claire avec des eaux transparentes et des sables fins. Or, cette photo est bien familière chez les Brésiliens. Elle pourra notamment les aider à se connaître dans le sens de Tagliante (2006) par ce qui est familier.

Ces photos peuvent susciter chez l'apprenant une décentration de la ville de Paris trop étudiée dans le manuel *Mobile A1*. Dans *Mobile A2* nous constatons que la ville de Paris apparaît avec une moindre fréquence par rapport au manuel *Mobile A1* ce qui est positif pour la prise de conscience de la dimension interculturelle.

L'exploitation pédagogique de l'exercice que nous venons d'analyser est basée sur la thématique des vacances et les auteurs demandent aux apprenants de les imaginer. À partir

de ces photos chaque apprenant pourra créer son itinéraire de voyage. Cela laisse entendre que l'apprenant peut être prêt à voyager, à se déplacer. Malheureusement, le point de vue linguistique et la dimension culturelle sont peu élaborés. Il n'y a pas d'ouverture non plus au monde francophone et la culture est centrée sur Paris et la France.

CONCLUSION

À la réflexion faite sur ce que Zarate (2007) affirme que la culture de l'apprenant devrait être contemplée dans les manuels, nous avons constaté que les Leçons zéro des manuels analysés - *Mobile A1 et A2* (2012) - représentent bien le monde de la France, des Français et des parisiens. En plus, le monde francophone n'est pas du tout représenté. Ce que l'on y trouve en effet, ce sont des incitations, des clichés, des stéréotypes par rapport à quelques villes francophones présentées dans les manuels en question. Aucun vrai exercice qui favorise la dimension interculturelle dans la classe de FLE.

Quant aux exercices proposés dans les manuels, ils sont basés sur la découverte du monde français, Paris en effet, et visent le développement de la compétence de la compréhension orale chez les apprenants, ce qui ne favorise pas non plus le travail sur la culture de l'apprenant préconisé par Zarate (2007). Une centration sur une seule ville et un seul pays dès nos jours ne favorisent pas l'ouverture au monde francophone véritable avenir de la langue-culture française.

Les activités qui ont comme support des images pour l'apprentissage du vocabulaire, rarement favorisent un dialogue entre la culture de l'apprenant et les représentations de la langue apprise.

L'apprenant de *Mobile A1 et A2* (2012) a certes l'occasion de découvrir plusieurs Paris et son univers culturel de façon simple et directe. Toutefois, il faudrait mettre en relief la

dimension interculturelle favorisant la personnalité interculturelle de l'apprenant par des activités qui évoquent le monde des pays francophones avec des textes verbaux et non verbaux sans privilégier les stéréotypes.

Cela laisse entendre qu'il reste beaucoup de travail à faire pour développer l'interculturel dans la salle de classe. Tout se passe comme si les manuels valorisaient les clichés au lieu de favoriser une vraie réflexion sur la culture de l'Autre.

Pour conclure, dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères, il est essentiel que l'apprenant prenne conscience de sa propre identité pour le motiver à découvrir celle de l'Autre. À la question posée dans l'introduction de ce chapitre - est-ce que les manuels qui s'inspirent de la perspective actionnelle favoriseraient une entrée en culture cible dès le niveau débutant ?

On constate que les activités proposées dans les manuels étudiés permettent une entrée en culture. Mais, elles devraient susciter la réflexion critique des futurs professeurs de langues étrangères à travers la lecture des photos et exercices afin de développer la dimension interculturelle chez l'apprenant débutant à travers une valorisation de la culture de sa langue première.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALEMANNI, Laurence & GIRODET, Catherine. (2012). **Mobile – Méthode de Français, A2**, Paris : Didier.

BARTHÉLÉMY Fabrice. (2007). **Professeur de FLE – Historique, enjeux et perspectives**. Paris : Hachette – Français langue étrangère.

BERTOCCHINI, Paola ; COSTANZO, Edvige. (2008). **Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE**, Paris : CLE-International, 2008, p.85-86.

BOURGUIGNON, Claire. (2009). *L'apprentissage des langues par l'action*, In – **L'approche actionnelle dans l'enseignement des lan-**

gues – Douze articles pour mieux comprendre et faire le point, Paris : Édition Maison des langues, pages, 49-77.

DE CARLO, (1998). **L'Interculturel**, Paris : CLE- International.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. (2005). **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde** – Grenoble, PUG, p. 443-458.

LIEUTAUD, Simone (trad.) (2005). **Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, évaluer**, Paris : Didier.

LOUIS, Vincent. (2009). **Interactions verbales et communication interculturelle en FLE – De la civilisation française à la compétence (inter)culturelle**, 2^{ème} édition revue et corrigée, Bruxelles, E.M.E., pages 105-122.

PAUZET, Anne (Org.) (2002). *Pratiques de classe : état des lieux et perspectives – les pratiques de terrain : état des lieux* – In **-Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français Langue Étrangère – F. L. E.** Paris : Les éditions de l'UCO, L'Harmattan, pages, 161-179.

PUREN, Christian. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In – **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – douze articles pour mieux comprendre et faire le point**. Paris: Editions Maison des Langues, pages 120-137.

REBOUL, Alice ; BOULINGUEZ, Anne-Charlotte & FOUQUET, Géraldine. (2012). **Mobile – Méthode de Français – A1** Paris : Didier.

RICHER, Jean-Jacques. (2009). *Lectures du Cadre: continuité ou rupture ?* In – **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – Douze articles pour mieux comprendre et faire le point**, Paris : Édition Maison des langues, pages, 13-48.

TAGLIANTE, Christine. (2006). **Pratiques de Classe**. Paris: CLE-International, pages, 79-80.

WINDMULLER, Florence. (2011). *Constructions de la démarche culturelle et interculturelle*, In – **Français langue étrangère (FLE) – L'approche culturelle et interculturelle**, Paris : Belin, pages, 35-42.

XYPAS, Rosiane. Estratégias de aprendizagem na compreensão escrita e representações culturais em português língua estrangeira (PLE) e em francês língua estrangeira (FLE): uma construção da pessoa intercultural do aprendente, In – **Interfaces interculturais no ensino-aprendizagem de línguas**, (Org.) Lúcia M. de Assunção Barbosa, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014, pp. 111-123.

_____. *La dimension interculturelle d'Alter ego 3: l'analyse de la rubrique Point de vue sur...*... Dissertação (Mestrado em Didática de línguas) Université catholique de l'Ouest- UCO - Angers- França, 2010.

_____. *Pratiques Interculturelles – Pratiques Plurilingues ? Recherches et pratiques de terrain*, La lecture d'un texte littéraire au défi des représentations culturelles: quelle dimension interculturelle?, Annales 2010 da ARIC-Fribourg, Fribourg – Suisse, 2010.

ZARATE, Geneviève. (2004). **Représentations de l'étranger et didactique des langues**, Collection CREDIF – essais, Paris : Didier.

4

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE LA PROMOTION SOCIALE, PAR L'ÉCOLE, DES MILIEUX POPULAIRES AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Constantin Xypas

Université catholique de l'Ouest - France

INTRODUCTION

En sociologie de l'éducation, les recherches de Pierre Bourdieu constituent au Brésil comme en France des références obligées, tant dans l'enseignement supérieur que dans la recherche. On peut cependant se demander si ce qui a été démontré, dans le cas de la France, est également valide au Brésil. Dans le présent article nous examinerons les affirmations de Bourdieu concernant le changement de classe sociale grâce à l'école des individus issus de familles populaires.

Nous résumerons les recherches de Bourdieu sur la question (1970 ; 1993 ; 1997 ; 1998) en trois affirmations :

1. le changement de classe sociale est un processus social long qui nécessite, généralement, les efforts de *plusieurs générations* d'une même famille ;
2. le saut de deux classes sociales en une seule génération est pratiquement impossible ;
3. la promotion sociale par l'école dépend du *capital culturel* transmis par la famille et du *habitus* acquis durant l'enfance.

Ces affirmations du sociologue français ont-elles une validité universelle ? Or, il se trouve que lors de recherches menées dans l'État de Rio Grande do Norte, Xypas et Santos (2014) ont démontré que des personnes issues de familles pauvres et semi-analphabètes – autrement dit sans capital culturel – réussissent en une seule génération à devenir professeurs d'université, ingénieurs, médecins, avocats... On se demande alors pourquoi ce qui apparaît « presque impossible » dans le contexte français – le saut de deux classes sociales par les études – est possible et même relativement fréquent dans la réalité brésilienne.

L'observation de Bourdieu sur l'impossibilité de saut de classes sociales ne doit pas être attribuée à la dégradation du contexte socioéconomique. Certes, depuis la globalisation de l'économie mondiale, les produits à forte valeur ajoutée tels que les voitures, les ordinateurs, les vêtements de grandes marques et autres produits industriels sont fabriqués hors de France. Par conséquent, les emplois se délocalisent en Chine et ailleurs, la France souffrant de désindustrialisation et de chômage de masse. Dans ce contexte, les diplômes tant de l'Université, que des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et des Brevets de Techniciens Supérieurs (BTS) ne permettent plus l'ascension sociale et ne protègent même plus du chômage.

Le désenchantement atteint l'école qui entra en crise : méfiance des parents et des élèves d'origine populaire, tant français qu'immigrés, perte de confiance en soi des professeurs que doutent de leur rôle, etc. Dans ce contexte de nostalgie pour le temps passé et de désillusion pour le temps présent, d'espérance et de désespoir pour l'avenir des enfants, l'attitude des familles et des jeunes devient ambiguë : les études sont en même temps nécessaires, et peut-être inutiles... (BERGIER & XYPAS, 2013, p. 39. Traduit par l'auteur).

Cependant, Bourdieu n'a jamais associé la « quasi impossibilité » de sauter de classe sociale à une quelconque crise so-

cio-économique. Bien au contraire, il arriva à cette conclusion pendant les années de forte croissance économique connues sous le nom de « trente glorieuses ». En ces temps heureux, le plein emploi permettait la promotion sociale par les études, mais en plusieurs générations : père ouvrier, fils titulaire de BTS ou instituteur, petit-fils titulaire de diplôme universitaire de premier cycle, arrière-petit-fils ingénieur, avocat, médecin... Par conséquent, la crise économique et à l'exiguïté du marché de l'emploi actuel ne suffisent pas à expliquer la lenteur et les difficultés de la promotion sociale en France et le fait que, à l'époque de Bourdieu comme de nos jours, le saut de deux classes sociales en une génération soit rarissime. Il nous faut prendre le problème à sa base.

D'abord, nous discuterons de la classification sociale au Brésil et en France. En effet, le développement socioéconomique des deux pays étant différent, il faut s'attendre à ce que les classes sociales aient des caractéristiques quelque peu différentes. Ensuite, nous discuterons les principaux points de la théorie de la promotion sociale par l'école de Bourdieu. Puis, nous présenterons des extraits d'entretiens réalisés à Rio Grande do Norte avec des personnes ayant réussi le saut de deux classes sociales. Enfin, nous dégagerons les *valeurs* et de *représentations sociales* qui différencient les deux sociétés, française et brésilienne. Nous espérons démontrer que ce sont les éléments socioculturels plus que socio-économiques qui expliquent pourquoi ce qui est assez fréquent au Brésil est rarissime en France.

LES CLASSIFICATIONS SOCIOÉCONOMIQUES AU BRÉSIL ET EN FRANCE

Concernant le Brésil, Darcy Ribeiro (1995) distingue quatre classes: les *classes dominantes*; les *classes intermédiaires*; les *classes subalternes* et les *classes opprimées*.

- a. Les *classes dominantes* sont composées du *patronat* des grandes entreprises – détenteurs de la fortune – et du *patriciat*. Sous ce terme il regroupe, d'une part, l'élite politique, militaire et technocratique ; d'autre part, les « éminences », les leaders d'opinion et les célébrités médiatiques.
- b. Les *classes intermédiaires* incluent les *secteurs autonomes* (professions libérales et petits entrepreneurs) et les *secteurs dépendants* (fonctionnaires publiques et employés du privé).
- c. Les *classes subalternes* comprennent le *paysannat* (salariés ruraux et petits propriétaires) et la *classe ouvrière* (manufacturiers et services).
- d. Les *classes opprimées* incluent les travailleurs saisonniers, les travailleurs occasionnels, les ouvriers journaliers, les femmes de ménage sans contrat... On les rencontre principalement dans les périphéries urbaines, tant dans les favelas que dans les zones rurales.

En France, Louis Chauvel (2004) divise la population en cinq classes:

- a. La *classe possédante* : environ 1% de la population ;
- b. La *classe de confort* : environ 15% ;
- c. La *classe moyenne salariée* : environ 25% ;
- d. La *classe populaire salariée* : environ 40% ;
- e. La *classe populaire sans salaire fixe* : environ 20% de population.

Ce qui intéresse la présente étude est le cas pour une personne issue de la *classe populaire sans salaire fixe* de passer directement à la *classe moyenne salariée*, en sautant la *classe populaire salariée*. Ou, aux termes de Ribeiro (1995), de passer de la *classe opprimée* à la *classe intermédiaire*, en passant par-dessus les *classes subalternes*. Cependant, le parallélisme est trompeur :

en effet, la *classe populaire sans salaire fixe* qui figure au bas de la hiérarchie française, jouie de prestations sociales et de services publiques qui n'ont pas d'égal au Brésil où les *classes opprimées* vivent dans la précarité et la misère.

Voici une comparaison réalisée au 1^{er} janvier 2014. Alors qu'au Brésil, le salaire minimum autorisé était de 724 réaux par mois (soit 241,33 euros), en France, le SMIG s'élevait à 1.445,38 euros, ce qui équivaut à 4.335,00 réaux, soit six fois supérieur. Il est à noter que le montant de notre SMIG constitue, au Brésil, un bon salaire de classe moyenne. Notons enfin la relativité de la notion de pauvreté dans les deux pays : un français dont les revenus étaient inférieurs à 960,00 euros par mois était considéré vivre au-dessous du seuil de pauvreté, alors qu'un brésilien gagnant la somme équivalente, soit 2.880,00 réaux, est un citoyen de classe moyenne¹.

De tels décalages salariaux montrent que les classifications de Ribeiro (1995) et de Chauvel (2004) ne peuvent se superposer. Autrement dit, la classe populaire salariée de Chauvel correspond par son train de vie à la classe intermédiaire du sociologue brésilien. En plus de l'écart de revenus, il convient de prendre en compte que la France dépense un tiers de son PIB en programmes sociaux, que son système de santé et ses écoles publiques sont appréciés par ses citoyens, ce qui est loin de se produire au Brésil. Il s'ensuit que les classes les plus basses dans les classifications brésilienne et française n'offrent pas la même qualité de vie.

En effet, ce que le sociologue brésilien appelle les *classes opprimées* est composé de personnes vivant dans les favelas ou en zone rurale, dans des conditions de grande précarité, sans commune mesure avec les français dépourvus de salaire fixe qui habitent dans les HLM (Habitations à Loyer Modéré) construites par les autorités publiques dans la périphérie des grandes villes.

¹ Au 1^{er} janvier 2014, un euro valait trois réaux brésiliens.

La classification de Chauvel (2004) avec cinq classes, indique clairement le lieu de la classe moyenne salariée, entre la classe de confort et la classe populaire salariée. En revanche, dans la classification brésilienne avec seulement quatre classes, Ribeiro (1995) laisse entendre l'existence de deux classes supérieures et de deux classes inférieures. Par conséquent, les classes intermédiaires brésiliennes n'ont pas de correspondance directe avec la classe moyenne française, mais avec la classe de confort. Autrement dit, plutôt que de montrer une classe « moyenne » aux contours flous, Ribeiro a voulu dévoiler la structure dichotomique de la société brésilienne composée de (plus ou moins) riches et de (plus ou moins) pauvres.

TABLEAU COMPARATIF

LA CLASSIFICATION DE RIBEIRO POUR LE BRÉSIL	LA CLASSIFICATION DE CHAUVEL POUR LA FRANCE
1 Classe dominante	1 La classe possédante
2 Classes intermédiaires	2 La classe de confort
-----	3 La classe moyenne salariée
3 Classes subalternes	4 La classe populaire salariée
	5 La population sans salaire fixe
4 Classes opprimées	-----

Source: l'auteur

Le tableau ci-dessus montre les différences de classification socioéconomique dans les deux pays. Ce que Ribeiro appelle *classes intermédiaires* réunissent en fait deux classes françaises: la *classe de confort* et la *classe moyenne salariée*. De même, par *classes subalternes*, il entend aussi bien la *classe populaire salariée* que la *population sans salaire fixe*. Enfin, les *classes opprimées* brésiliennes n'ont pas d'équivalent en France.

LA PROMOTION SOCIALE PAR L'ÉCOLE, SELON BOURDIEU

Selon les recherches de Bourdieu (1992 ; 2003 ; 2007) et de Bourdieu et Passeron (1970) la promotion sociale par

les études dépend essentiellement de deux facteurs : le *capital culturel* de la famille et l'*habitus* acquis par les enfants.

En effet, en plus du *capital économique*, la classe dominante dispose d'un *capital culturel* privilégiant la langue et la culture enseignées à l'école, d'un *capital social* (un réseau de relations incluant des personnes influentes) et même d'un *capital symbolique*, réunissant les indicateurs de prestige. Cependant, pour réussir aux études le *capital culturel* constitue le facteur primordial, ce qui explique que les enfants d'instituteurs réussissent mieux que ceux de grands commerçants.

Quant à l'*habitus*, il désigne les dispositions incorporées par l'enfant tout au long du processus de sa socialisation primaire. Intégrant les expériences passées de l'enfant, il agit comme une matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions. En voici quelques exemples : valoriser le travail bien fait, persévérer face à l'adversité, etc.

Cependant, hériter d'un *capital culturel* et d'un *habitus* privilégiant l'acquisition du savoir constituent deux conditions nécessaires mais pas suffisantes pour la promotion sociale. Bourdieu remarque que celle-ci ne se fait que très lentement nécessitant les efforts de plusieurs générations. Par exemple : grands-parents petits agriculteurs ; fils sous-officiers des Douanes ; petite-fille professeur de lycée ; arrière-petit-fils ingénieur... Le saut de classe social en une seule génération s'avère, selon le sociologue français, simple illusion, car la promotion sociale d'une personne s'inscrit dans une compétition entre plusieurs personnes ayant toutes le même objectif (devenir médecin, ingénieur, juge, etc.), mais des habilités, des capitaux et des stratégies différents :

[...] la compétition ressemble à une course de handicap qui durerait depuis des générations ou à des jeux dans lesquels chaque joueur disposerait des gains positifs ou négatifs de tous ceux qui l'ont précédé, c'est-à-dire des scores cumulés de tous

ses ancêtres. Et il faudrait les comparer plutôt à des jeux où les joueurs accumulent progressivement des profits positifs ou négatifs, donc un capital plus ou moins important qui, avec les tendances (à la prudence, à l'audace, etc.) inhérentes à leur *habitus* et liées, pour une part, au volume de leur capital, oriente leurs stratégies de jeu. (BOURDIEU, 1997, p. 310).

Dit autrement, les jeunes issus de familles populaires ont une probabilité élevée d'échouer à l'école ; telle est la règle dégagée par le terrain. Ceux qui, en dépit de leur origine modeste, réussissent à terminer des études universitaires ne sont qu'exceptions à la règle. En effet, du point de vue statistique, le plus probable est la reproduction de la *classe dominante* par les études les plus prestigieuses et la reproduction du prolétariat par l'échec scolaire et/ou pas les études socialement dévalorisés n'offrant que faible rémunération et pas ou peu de promotion sociale. Or, ce sont justement ces exceptions qui permettent de nuancer, compléter et enrichir la théorie sociologique de Bourdieu et ce sont elles que nous avons cherchées lors de notre investigation à l'Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), entre 2012 et 2015, dans la suite de Bergier et Xypas (2013), sur les cas de « succès scolaires improbables » en France.

RÉUSSIR À L'ÉCOLE SANS CAPITAL CULTUREL EST-IL POSSIBLE ?

Cependant, lors d'une recherche dans un établissement de l'Enseignement Fondamental 2 (équivalent au collège en France), en pleine zone rurale vallonnée de Portalegre, petite cité à l'intérieur de l'État de Rio Grande do Norte, les professeurs nous ont indiqué leurs meilleurs élèves pour l'ensemble des matières. Sur un total d'environ deux cents élèves, ceux classés « bons » en toutes les disciplines s'élevaient à dix, tous issus de parents pauvres et quasi analphabètes. Nous avons visité les dix familles dans leurs cases disséminées dans la zone

rurale, loin des routes carrossables et de l'école. Les familles avaient en commun les conditions de vie précaire (faible capital économique) et l'absence de livres et autres produits culturels (faible capital culturel). Dans certains cas, pendant l'entretien avec parents et enfants s'y dégageait un *habitus* valorisant les études, mais pas dans toutes.

Voici un bref extrait de l'entretien réalisé avec Gustavo², 11 ans, élève brillant de 6^e, sa sœur aînée, 14 ans cumulant deux ans de retard scolaire et leur mère analphabète (elle ne sait pas lire, elle sait seulement écrire son nom). Le papa qui travaille comme maçon dans un autre État est également analphabète :

La fille aînée [...] n'a pas voulu rester avec nous plus de dix minutes, en dépit de notre invitation et de l'insistance de la maman. Elle s'évalue comme une élève « plus ou moins ». – Aimes-tu l'école? – « *Plus ou moins* ». – **Es-tu bonne élève ?** – « *Plus ou moins. Je joue et je parle en classe* ». **À notre question pourquoi Gustavo est un bon élève**, sa sœur répondit : – « *Il est très intelligent et apprend sans effort* ». **Et la maman de confirmer que Gustavo n'a pas besoin de stimulation**, car les études ont du sens pour lui. (XYPAS, SILVA & NASCIMENTO, 2014. Traduction de l'auteur).

Le retard scolaire de la jeune-fille (deux redoublements) peut être expliqué par les concepts bourdieusien : faible *capital culturel* et *habitus* en inadéquation avec le monde scolaire. Cependant, le cas de Gustavo, son jeune frère, l'un des meilleurs élèves de son école, très apprécié par ses professeurs, résiste à la théorie sociologique. Bien qu'il réunisse toutes les conditions pour échouer, il échappe à la règle et il réussit brillamment. Ses professeurs ont la conviction qu'il poursuivra des études universitaires, conviction partagée par la maman. On peut penser qu'à *capital culturel* identique, la différence vient de l'*habitus* incor-

² Les noms des interviewés sont fictifs.

poré par Gustavo, qui ne lui a pas été transmis par les parents, mais par identification avec le corps enseignant.

Le cas de Franciane, 35 ans, titulaire du Master Professionnel en Lettres (PROFLETRAS) de l'UERN est également édifiant :

Lorsque je faisais mes études à la Faculté des Lettres de Mossoró (UERN), je parcourais les 78 km qui la séparent de chez moi, à Apodi, en cinq heures, dans les bus brinquebalants du service public qui souvent tombaient en panne au beau milieu de la route, me laissant à la merci des dangers. Je cherchais désespérément à continuer mon trajet en stop, avec n'importe quel véhicule, afin d'arriver à la maison avant minuit. C'est ainsi qu'une fois j'ai dû continuer au-dessus d'un camion, au milieu d'une cargaison d'oranges ; je suis arrivée à l'aube. Bien que je travaillais pendant mes études, le salaire si était dérisoire et je le recevais avec un tel retard que, pour m'en sortir avec mes études, j'ai souvent eu comme dîner un sachet de popcorn ou "guaraná do amazonas", pour un réal que mon père me donnait de temps en temps. C'est ainsi que s'est déroulé toute ma quête du savoir: pour pallier aux grandes difficultés financières, je me procurais le matériel didactique avec beaucoup de sueur et de souffrance. (Source: Franciane, 35, Pau dos Ferros, 2013. Traduction de l'auteur).

Issue de parents pauvres et analphabètes, Franciane n'a pas hérité de *capital culturel*. Et si *habitus* il y a, il ne pouvait venir de la famille, mais de l'école même, par identification avec des professeurs.

À partir de nombreux témoignages, nous pouvons ainsi compléter la théorie de Bourdieu : à côté de l'*habitus* transmis, cas où les parents sont en quelque sorte « donneurs actifs » et l'enfant « récepteur passif », il existe des cas où l'enfant se montre « récepteur actif », dans le sens où il recherche activement des personnes à qui s'identifier, sélectionnant celles à qui il attribue des savoir-être scolairement valorisés.

SAUTER DE CLASSE SOCIAL EN UNE SEULE GÉNÉRATION, EST-IL POSSIBLE ?

Nous avons vu que, selon Bourdieu, grimper dans la hiérarchie sociale est un processus de longue haleine. En effet, en France, nous ne connaissons pas de recherches portant sur des médecins, avocats, juges, professeurs d'université... issus de parents pauvres et illettrés. En d'autres termes, aujourd'hui comme à l'époque de Bourdieu, l'ascension de la *classe des sans salaire fixe* à la *classe de confort* s'elle existe, reste très exceptionnelle.

Au Brésil, en revanche, de tels sauts de classes est assez courants, comme il en ressort de la recherche Xypas et Santos (2014) auprès de professeurs de cinq institutions d'enseignement supérieur (UERN, UFRN, UFCG, IFRN, USP)³, mais aussi d'un médecin et d'un avocat. Voici trois témoignages :

Le premier témoignage est de Cibele, 30 ans, docteur et professeur dans une des universités de Rio Grande do Norte. Nous le résumerons ainsi :

La maison de notre famille qui n'avait que deux pièces était un mélange de bois et de terre battue. La pauvreté était telle que pendant des années nous n'avions pas la garantie des trois repas par jour. Cependant, malgré la pauvreté et l'analphabétisme des parents, les trois enfants ont fait des études supérieures. (Source : Cibele, 30, Pau dos Ferros. Traduction de l'auteur).

Ainsi, c'est grâce à ses succès scolaires que Cibele est passée de la *classe opprimée* de ses parents à la *classe intermédiaire* à laquelle appartiennent les professeurs d'université, en sautant la *classe subalterne*.

Le second témoignage est de Júlio, 43 ans, avocat et comptable que nous avons rencontré comme administrateur (*Procurador*) de la Faculté autonome (*Autarquia*) de Sciences

³ UERN: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. UFCG: Universidade Federal de Campina Grande. IFRN: Instituto Federal do Rio Grande do Norte. USP: Universidade de São Paulo.

Appliquées d'une ville de l'État de Pernambouc. Après le départ du père, son frère cadet et lui, ont été élevé par leur mère, femme de ménage illettrée. En dépit du manque de capitaux économique et culturel, Júlio a réussi une promotion sociale sous forme de revanche : lui qui, pendant son enfance comptait les pièces qui restaient à sa mère pour passer la semaine, gère à présent, en tant que comptable ou administrateur, des centaines de milliers de réaux ; et le petit garçon qui se battait pour défendre sa pauvre mère peut aujourd'hui, en tant qu'avocat, plaider la cause de ses clients. Ses succès il ne les doit pas à un *habitus* hérité, mais à un *habitus* acquis de haute lutte, grâce à une volonté de fer et un projet qui lui tenait à cœur : se faire le défenseur de sa maman. C'est ainsi qu'il est passé de la *classe opprimée* à la *classe intermédiaire* en sautant la *classe subalterne*.

Quant à Carlos, notre troisième témoignage, 36 ans, il est docteur en géographie et professeur d'université dans l'État de Rio Grande do Norte. Sa mère, femme de ménage illettrée, a grandi en zone rurale dans une famille pauvre et analphabète. Pour partir de chez elle, elle s'est mariée à 17 ans et a eu cinq enfants. Son mari décédé, la famille a vécu dans la gêne et la faim quotidienne. Des cinq frères et sœurs, seul Carlos a réussi dans ses études et ce jusqu'au grade de docteur. Pourtant, enfant il fut à la limite du rachitisme et, adulte, il garde des traces de son passé de sous-alimenté.

Devenu professeur d'université, il est passé de la *classe opprimée* à la *classe intermédiaire*, ses frères et sœurs, eux, restant soit dans leur classe d'origine (son frère aîné est analphabète sans emploi, ses sœurs sont femmes de ménage), soit ayant accédé à la *classe subalterne* après des études courtes (son frère cadet a terminé le second degré). Pourquoi, Carlos est-il le seul à réussir dans ses études brillantes ? L'absence de capitaux culturel et économique était le lot commun de la fratrie et la situation actuelle de ses frères et sœurs laissent penser que l'*habitus* promu dans la famille était loin de s'accorder avec la vie scolaire.

La réponse, selon l'intéressé vient de sa conscience que seuls des études exigeantes pourraient lui permettre de sortir de ce monde de misère. À la différence des autres membres de la fratrie, il en avait la volonté farouche et le soutien sans failles de ses professeurs. Ce n'est donc pas étonnant qu'ils lui aient transmis l'*habitus* qui faisait défaut à la maison.

EXPLICATIONS SOCIOCULTURELLES À PROPOS DE LA PROMOTION SOCIALE EN FRANCE ET AU BRÉSIL

Pour comprendre les différences entre la France et le Brésil quant au rôle de l'école dans la promotion sociale, le modèle bourdieusien a besoin d'être enrichi par deux explications socioculturelles. La première concerne les attentes des citoyens par rapport à l'État, très fortes en France, assez faibles au Brésil ; la seconde, le principe d'égalité, cardinal en France, secondaire au Brésil.

Commençons par le rapport à l'État. En Europe de l'ouest en général et en France en particulier, à partir des années 1950, les États ont adopté des législations sociales « progressistes », inspirées des mouvements socialistes et communistes. Les citoyens ont-ils été ainsi si bien protégés au niveau de la santé gratuite, de la scolarité publique, des transports publics, etc., que, selon Paugam (1986), ils ne savent plus se mouvoir hors de la protection sociale de l'État. Confrontés au néolibéralisme financier en vogue depuis deux décennies qui cherche à réduire le rôle de l'État dans la protection social, les Français continuent d'avoir la conviction que l'État social est en quelque sorte un droit humain inaliénable. Ce n'est pas le cas au Brésil où les citoyens ont l'habitude de juger à peu près tout ce qui est public comme médiocre : les écoles publiques, les hôpitaux publics, les transports publics, la classe politique, les services de police, les impôts, etc. Ainsi, contrairement aux Français qui ont des attentes élevées à l'égard de leur État, les Brésiliens, eux, n'at-

tendent pas grand-chose de leurs. Dit autrement, le citoyen ne compte que sur lui-même pour s'en sortir, sur les efforts de la famille unie dans les sacrifices et sur les succès scolaires des enfants pour « devenir quelqu'un » (en portugais: se tornar alguém).

Aussi n'est-il pas étonnant que les deux peuples privilégient des valeurs différentes : les Français vénèrent encore l'égalité comme valeur cardinale, alors qu'au Brésil où les inégalités sociales sont criantes, la liberté individuelle d'entreprendre est plus importante que l'égalité. Toutes les personnes de notre échantillon ont témoigné avoir été encouragées par leurs professeurs avec des propos tels que : « Tu es très intelligent, tu iras loin ». En France, où l'égalité entre élèves est un principe éthique, reconnaître publiquement la supériorité intellectuelle d'un élève devant ses pairs et lui prédire un avenir brillant équivaldrait, implicitement, à convenir que ses camarades de classe lui sont inférieurs et donc, qu'ils auront un avenir probablement moins prometteur. Ce qui serait considéré par tous, élèves, parents, administration scolaire comme injuste et discriminatoire.

CONCLUSION

La présente recherche conduit à relativiser la validité des observations faites par Bourdieu au sujet de la promotion sociale, dans la mesure où, au Brésil :

- le changement de classe sociale est un processus social qui peut être long ou court et qui ne nécessite pas, nécessairement, les efforts de plusieurs générations d'une même famille ;
- le saut de deux classes sociales en une seule génération est possible et même assez courant ;
- la promotion sociale par l'école ne dépend pas du *capital culturel* transmis par la famille, mais du *habitus* ac-

quis durant l'enfance, de la volonté propre de l'élève et du soutien par ses professeurs.

Enfin, la présente étude ne met nullement en cause l'œuvre de Bourdieu, dont les fondements théoriques restent des modèles de pensée à la fois profonde et nuancée, mais son utilisation sans examen critique et sans effort d'adaptation aux réalités étrangères.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BERGIER, B. & XYPAS, C. Por uma sociologia do improvável: percursos atípicos e sucessos inesperados de jovens na escola francesa. *Revista Educação em Questão*, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, v. 47, n. 33, set./dez. 2013, p.36-58. Available from <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br access on 25 mar. 2015. - ISSN 1981-1802. Versão impressa: ISSN 0102-7735.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Pierre. La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Éditions de Minuit, 1970.

_____ (sous la dir.). La misère du monde. Paris: Éditions du Seuil, 1993.

_____. Méditations pascaliennes. Paris: Éditions du Seuil, 1997, 2003.

_____. Escritos de educação. Seleção, organização e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHAUVEL, Louis. Le renouveau d'une société de classes. In Bouffartigue Paul (dir.), *Le Retour des classes sociales*. Paris: La Dispute, 2004, p. 62-65.

FERRÉOL, Gilles et JUCQUOIS, GUY (dir.). Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles. Paris: Armand Colin, 2003.

PAUGAM, Serge. La disqualification sociale. Essais sur la nouvelle pauvreté. Paris: PUF, 1986.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

XYPAS, Constantin & SANTOS, Simone C. M. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. *Arius. Revista de Ciências Humanas e Artes*, Universidade Federal de Campina Grande, v. 20, n. 1, jan/jun. 2014, p.6-21. Available from <<http://www.ch.ufcg.edu.br/arius/>> acesso n 25 Mar. 2015. - ISSN 2236-7101.

5

L'UNIVERS INITIATIQUE DANS *VENDREDI* OU *LES LIMBES DU PACIFIQUE*, DE MICHEL TOURNIER

Simone Pires Barbosa Aubin
Université Fédérale de Pernambuco – UFPE

Ludovic Aubin
Université Fédérale de Pernambuco - UFPE

INTRODUCTION

De 1850 à 1950, l'ethnologie a découvert chez les peuples primitifs un matériau religieux, mythologique et rituel dont la valeur est inestimable puisque ces sociétés ont largement disparu. La réactualisation de ce savoir passe par plusieurs domaines dont le littéraire. Il ne s'agit pas de restaurer, par l'écriture, l'ordre sacré de naguère dans les temps présents, mais plutôt de rappeler certaines pratiques et croyances qui sont absentes aujourd'hui et dont la compréhension fait défaut.

Nous allons nous appuyer ici sur les études de Simone Vierne (*Rite, Roman, Initiation*) et de Mircea Eliade (*Initiation, rites, sociétés secrètes*) ainsi que sur la théorie mimétique de René Girard.

Par quels moyens, et avec quelles finalités, l'auteur étudié réactualise des rituels issus des peuples «primitifs»? Pour répondre à ces questions, nous avons divisé cet article en deux parties : la première évoquera les particularités d'un univers initiatique et l'intérêt que le romancier Michel Tournier¹ lui

¹ Désormais M. Tournier.

porte à travers son œuvre *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. La deuxième reprendra la première étape propre aux rituels initiatiques consacrée au moment de la préparation².

L'origine latine du mot « initiation » indique seulement qu'il s'agit d'un commencement. Le mot grec τελετη et le verbe τελειν indiquent le but de l'opération : « rendre parfait » (VIERNE, 2000 : 7). Après avoir rappelé l'étymologie du terme « initiation », Simone Vierne propose la définition suivante :

L'initiation est le commencement d'un état qui doit amener la graine, l'homme, à sa maturité, sa perfection. Et, comme graine, il doit d'abord mourir pour renaître. C'est là le sens que tous les ethnologues et historiens des religions donnent à l'initiation [...] elle est avant tout une modification du statut ontologique du sujet à initier (VIERNE, 2000 : 7-8).

Cette définition porte en elle quelques éléments fondamentaux. Ainsi, avant d'accéder à une *renaissance ontologique*, le néophyte se soumet à une *mort* « symbolique ». Pour sa part, Mircea Eliade précise que cette *mort*, qui doit entraîner une transformation radicale du candidat, aura des répercussions sur sa vie spirituelle et sociale :

[...] Le moment central de toute initiation est représenté par la cérémonie qui symbolise la mort du néophyte et son retour parmi les vivants. Mais il revient à la vie en homme nouveau, assumant un autre mode d'être. La mort initiatique signifie à la fois la fin de l'enfance, de l'ignorance et de la condition profane (ELIADE, 1959 : 15, 16).

² Nous n'étudions pas ici la deuxième (souvent appelée par les historiens des religions « le voyage dans l'au-delà ») ni la troisième (« la renaissance ») étapes d'un rituel initiatique. En effet, cela dépasserait le cadre de cet article.

M. Tournier reprend à son compte cette idée fondamentale lorsqu'il écrit dans *Le vent Paraclèt*:

[...] *Initiation*. Le mot se présente ici sous ma plume, enrichi de tout ce que mes études d'ethnographie m'ont appris sous ce terme. L'initiation d'un enfant se fait par un double mouvement : entrée dans la société – principalement des hommes – éloignement du giron maternel. En somme, passage d'un état biologique à un statut social [...] Cela peut aller jusqu'à la mise à mort – symbolique – du candidat qui est censé renaître ensuite, reprendre sa vie *ab initio* en ayant cette fois pour mère un homme, le sorcier (VP, 19)³.

Dans la théorie mimétique l'initiation reproduit, à l'échelle d'un individu ou d'une classe d'âge, la séquence originelle de la crise et de la violence fondatrice à la base d'une société donnée. Dans l'hypothèse mimétique, le passage du chaos à l'ordre que l'on retrouve dans une variété considérable de mythes de fondation est le passage d'une crise violente réelle (où se mélangent les catégories et les différences sous l'effet certes de catastrophes naturelles, on peut l'imaginer, mais en premier lieu sous l'effet de la violence interne, endogène, des sociétés) à l'émergence de l'ordre social et culturel. Les rivalités seraient capables de compromettre l'existence même du groupe si un mécanisme régulateur, violent, cathartique ne venait y mettre un frein et transformer cette énergie destructrice. C'est le meurtrier fondateur, pierre d'angle, selon René Girard, du religieux archaïque. Cette séquence originelle servira de modèle rituel pour toutes les activités périlleuses qu'implique la vie en société et notamment l'intégration des jeunes adultes.

³ L'attention que l'auteur porte à l'univers initiatique peut être confirmée par la citation suivante : « Initiation, ce grand mot, encore. Il ne nous quittera pas de sitôt [...] Mais c'est à coup sûr le thème littéraire dont l'apparition dans une œuvre mobilise mon attention et ma sensibilité avec le plus d'urgence » (VP, 49).

On peut imaginer que dans les sociétés archaïques, avant d'être une démarche optionnelle, personnelle, l'initiation est d'abord une institution sociale dont la vocation est d'intégrer les néophytes, détenteurs d'une agressivité potentiellement dangereuse pour la communauté, au groupe des adultes. Le candidat à l'initiation devra donc passer par les étapes qui miment la séquence originelle. En mimant le combat (le *polemos* héraclitéen) externe ou interne, concret ou symbolique et en frôlant la mort réelle, il renaît, autre.

Les religions anciennes⁴ peuvent produire l'apparition de traditions ésotériques plus personnelles où l'initiation a pour but de restaurer le lien unissant l'homme à une Totalité qui le dépasse. Il s'agit d'un chemin de quête d'origine (« reprendre sa vie *ab initio* »), d'une liberté primordiale ressentie avant l'apparition des peurs et inquiétudes. C'est un parcours d'émancipation de l'homme vis-à-vis de sa propre détresse.

La réactualisation de quelques rituels initiatiques est peut-être un moyen, pour l'auteur en question, de se rapprocher des origines du monde, de l'homme, du Cosmos. La langue est l'outil qui rend possible cette démarche de retour *ab origine* car elle reconstruit des connexions et des symboles oubliés.

Les grandes étapes des rituels primitifs sont les suivantes : l'homme doit, premièrement, par le biais d'une rigoureuse préparation, se « nettoyer de ses impuretés ». Il entame ensuite un voyage dans *l'au-delà*, il traverse la « porte de l'infini », pénètre « l'origine de la langue », « les entrailles de l'âme ». En dernier lieu, l'homme « renaît », se retrouve lui-même et prend conscience du processus de la Création. Ces mêmes étapes sont exposées par M. Tournier dans *Le vent Paraclét* :

[...] Ce n'était pas le mariage de deux civilisations à un stade donné de leur évolution

⁴ Dans certaines traditions religieuses, apparaissent des traditions ésotériques où l'initiation ne se fait de personne à personne comme l'a montré Louis Dumont pour l'Inde avec les *sannyâsins*, moines renonçants (Dumont, 1983).

qui m'intéressait, mais la **destruction** de toute trace de civilisation chez un homme soumis à l'œuvre décapante d'une **solitude** inhumaine, la **mise à nu des fondements de l'être et de la vie**, puis sur cette **table rase** la **création d'un monde nouveau** sous forme d'essais, de coups de sonde, de **découvertes**, d'évidences et d'**extases** (VP, 1977, 229).

L'auteur parle de la « destruction » de « l'ancien » Robinson effectuée tout au long de son retrait dans la « solitude » de l'île Speranza (première étape du rituel initiatique) où il met à « nu les fondements de son être » (deuxième étape). Il devient alors une « table rase » participant à la « création d'un monde nouveau ».

Les réflexions de cet auteur sur son œuvre et sur l'écriture, nous signalent déjà combien l'acte d'écrire peut se rapprocher de l'initiation. Quant à la lecture, elle peut tout aussi bien fonctionner comme une ouverture vers l'inconnu et favoriser une métamorphose du lecteur :

Mais si le lecteur fait toujours plus ou moins – et sans toujours s'en rendre compte – un acte initiatique en « entrant en lecture », il ne sera vraiment initié, « autre », que si le livre l'a changé, ou, du moins, l'a incité à se poser les problèmes essentiels que cherche à résoudre l'initiation en général (VIERNE, 2000 : 126, 127).

Ainsi, M. Tournier semble valoriser l'initiation et vouloir la concrétiser par le biais de la littérature. Il met ce thème au cœur de la création littéraire qui serait un moyen efficace pour faire ressurgir le souvenir d'un passé primordial, héritage de l'imaginaire collectif, car « le lecteur du bon écrivain ne doit pas découvrir des choses nouvelles à sa lecture, mais reconnaître, retrouver des vérités qu'il croit en même temps avoir pour le moins soupçonnées depuis toujours » (VP, 1077, 205).

Le personnage Robinson, tout autant que les lecteurs de ses aventures, doivent donc entamer un retour vers un passé archaïque pour y retrouver des vérités enfouies. Pour ce faire, ils se soumettront à une série d'épreuves que le roman *Vendredi ou les limbes du Pacifique* présente en trois étapes : une première séquence, préparatoire, une seconde, la plus importante qui consiste en la « mort initiatique proprement dite »⁵ et une troisième qui « exprime la nouvelle naissance ». Nous analyserons à présent les particularités de la première étape.

Le premier moment d'un rituel initiatique consiste en une préparation à l'initiation proprement dite. C'est un moment solennel : « (...) Puis il se leva et sans hésitation ni peur, mais pénétré de la gravité solennelle de son entreprise, il se dirigea vers le fond du boyau » (VLP, 1972, 105).

Le candidat doit mettre en pratique certains rites préliminaires : **la purification et le choix du scénario initiatique**. C'est une phase d'attente où le novice se met « dans une disposition d'angoisse religieuse » (VIERNE, 2000: 15) visant à préparer son esprit aux révélations sacrées.

LA PURIFICATION : JEÛNE, VEILLE, SOLITUDE, ÉLOIGNEMENT DU MONDE PROFANE.

Elle représente le point de départ de toute initiation. Avant de pénétrer dans l'endroit sacré où aura lieu le rituel de passage dans *l'au-delà*, le novice doit d'abord *se purifier*. M. Tournier évoque ici des thèmes tels que le **jeûne, la veille, la solitude, l'éloignement du monde profane**.

Le jeûne a une valeur symbolique puisque « les morts ne se nourrissent pas – en tout cas pas de la même façon, ni autant que les vivants » (VIERNE, 2000 : 29).

⁵ La « mort initiatique » est l'étape la plus significative du parcours car c'est à ce moment-là que s'opère la conversion intime et totale du personnage suite à sa préparation, ce qui le rend prêt à « renaître ».

On retrouve également le jeûne dans la grande majorité des pratiques ascétiques où la négation des besoins du corps permet l'accès à la pureté de l'esprit, le sacré, « la conscience extrême ». Il constitue un test d'endurance pour le novice. Le corps, considéré comme profane avec ses limites et ses besoins, peut constituer une entrave à la connaissance et à l'expérience directe du monde. L'effort et le temps pour satisfaire les nécessités du corps sont convertis en attente passive des révélations de l'esprit.

Le candidat à l'initiation n'a désormais plus besoin de la nourriture et de la boisson des vivants mais de celle qui provient de la « Connaissance ». Pour boire « l'eau vive » et manger la « nourriture éternelle » de la connaissance⁶, l'homme doit se métamorphoser, « renaître », car « à moins de naître de nouveau, nul ne peut voir le Royaume de Dieu »⁷. D'ailleurs, selon M. Tournier, le jeûne fait partie intégrante de cette transformation :

[...] Il était dans le ventre de Speranza comme un poisson dans l'eau, mais il n'accédait pas pour autant à cet au-delà de la lumière et de l'obscurité dans lequel il pressentait le premier seuil de l'au-delà absolu. Peut-être fallait-il se soumettre à un jeûne purificateur ? (VLP, 1972, 105).

Transformation et jeûne sont alors inséparables, au moins pendant le rituel de purification. Pour que Robinson accède à sa « nouvelle vocation », à cet « au-delà absolu » qui dépasse l'opposition lumière/obscurité, il doit se soumettre à une privation de nourriture.

⁶ Ici, nous pouvons évoquer les paroles de Jésus dans l'Évangile de Saint Jean (4: 13-14). Le Christ parle, dans son dialogue avec une samaritaine, d'une eau (« la Connaissance ») qui calme la soif pour l'éternité. Il oppose « l'eau des hommes » et « l'eau vive de la Sagesse » : « Quiconque boit de cette eau aura encore soif ; mais celui qui boira de l'eau que je lui donnerai n'aura jamais soif, et l'eau que je lui donnerai deviendra en lui une source d'eau qui jaillira jusque dans la vie éternelle ».

⁷ Évangile de Saint Jean, *La Bible de Jérusalem*, 2006, Paris, Cerf, 3 : 3, p. 1822.

Néanmoins, la purification ne se réalise pas seulement par la pratique du jeûne. Le rituel se veut plus complexe et exigeant. Le processus purificateur s'actualise également par la veille.

La veille fait partie, selon Mircea Eliade, des techniques chamaniques de l'extase. Nous rappelons ici la définition du mot « extase » : il s'agit d'un « état dans lequel une personne se trouve comme transportée hors de soi et du monde sensible ». Avant ce dépassement de soi et du monde connu, le néophyte doit se concentrer et méditer. La concentration exige la maîtrise de soi. Cela veut dire la vigilance des pensées, le contrôle des sentiments et des sensations du corps. Il se veut libre de jugements pour se laisser remplir par *la Connaissance du Monde* : « ne pas dormir, ce n'est pas seulement vaincre la fatigue physique, c'est surtout faire preuve de volonté et de force spirituelle : rester éveillé veut dire qu'on est conscient, présent au monde, responsable » (ELIADE, 1959 : 47)

La maîtrise de la pensée n'est donc pas chose facile, le mental étant souvent habitué au mouvement et à l'agitation. La veille est donc un effort de concentration ayant pour but de dépasser l'illusion des sens qui nourrissent la pensée. Les sens emprisonnent les hommes dans une réalité sinon entièrement mensongère au moins incomplète : « Mon œil est le cadavre de la lumière, de la couleur. Mon nez est tout ce qui reste des odeurs quand leur irréalité a été démontrée. Ma main réfute la chose tenue » (VLP, 1972, 99).

La suite de ce paragraphe révèle l'intention ultime de la veille, à savoir le franchissement de cette vision erronée (séparée) de la réalité transmise par les sens et l'aboutissement à l'unité fondamentale : «(...) le sujet et l'objet ne peuvent coexister, puisqu'ils sont la même chose » (VLP, 1972, 100).

Une fois la purification commencée, le novice doit faire appel à toute sa persévérance pour supporter la faim et le manque de sommeil car «quiconque est insensible à la souffrance

est capable de commander à sa bouche et à soi-même, ce qui signifie être parfait » (VIERNE, 2000 : 34).

Le personnage a donc expérimenté le jeûne et la veille. Cette maîtrise des besoins du corps (ainsi que des instincts) représente une partie importante des épreuves purificatrices. Il faut pourtant en rajouter une troisième : la solitude. La réussite de ces étapes (jeûne, veille, solitude) doit permettre au corps d'acquérir la légèreté et l'ouverture nécessaires pour atteindre le savoir de l'esprit.

La retraite dans la solitude, en montagne, en forêt, dans une grotte, signifie que l'homme n'a plus désormais de modèles humains externes à imiter. Il ne verra plus le monde à travers les yeux des autres physiquement présents mais devra puiser dans ses modèles intériorisés et développer un regard attentif aux mouvements externes et internes. Cela lui permettra d'avoir un recul vis à vis des « passions mondaines » et de ses réactions : orgueil, peur, désir, crainte. Il opérera une *conversion du regard* des personnages, fruit d'une expérience attentive de soi et de l'univers, de son interaction avec le monde.

La solitude provoque, dans un premier temps, *la crainte* de la réalité environnante et intérieure. Le personnage doit faire face au *Monde*, seul, avec ses propres moyens.

Robinson, par son statut même d'insulaire perdu sur une île inhabitée (avant l'arrivée de Vendredi), *affronte* maintes fois la « pesanteur » de son abandon : « Il était plus grave – c'est-à-dire plus lourd, plus triste – d'avoir pleinement reconnu et mesuré cette solitude qui allait être son destin pour longtemps peut-être » (VLP, 1972, 19).

Cette solitude est justement insupportable parce que Robinson se trouve dans une démarche d'affrontement, de lutte avec le *Monde*. Nous remarquerons le renversement de ce processus dans la dernière étape de l'initiation où les personnages

dépassent les oppositions apparentes. Ils ne seront alors plus en lutte avec le *monde* mais en feront pleinement partie.

Cet isolement va donc au-delà de ce que le bon sens entend par « solitude ». Celle-ci correspond plutôt à une profonde intimité de l'être avec son essence profonde. C'est seulement à travers cette intimité qu'il est possible de vivre pleinement les relations. Cela signifie que celui qui connaît et maîtrise la solitude sans orgueil ou égoïsme, saisit davantage *les mécanismes des relations* humaines de sorte qu'il ne se laissera pas envahir et/ou dominer par celles-ci, mais il en tirera le profit dont il a besoin, sans excès.

A l'instar de Riobaldo, Robinson souhaite contrôler la crainte de la solitude. Pour lui, cette maîtrise requiert un entraînement constant auquel nous pouvons être soumis dès l'enfance. Une fois acquise, cette maîtrise procure une grande joie :

[...]Trois heures du matin. Lumineuse insomnie. Je déambule dans les galeries humides de la grotte. Enfant, je me serais évanoui d'horreur en voyant ces ombres, ces fuites de perspectives voûtées, en entendant le bruit d'une goutte d'eau s'écraser sur une dalle. La solitude est un vin fort. Insupportable à l'enfant, elle enivre de joie à l'homme qui a su maîtriser, quand il s'y adonne, les battements de son cœur de lièvre (VLP, 1972, 84).

D'ailleurs, nous pouvons évoquer *l'enfance* autrement qu'en termes d'âge et englober *tout ce qui fait fuir l'homme de lui-même*, par crainte de la solitude et de son *effet de miroir*. En tant que miroir, la solitude effraie car l'image reflétée ne correspond pas toujours à l'attente. Cependant, une fois dépassée « l'enfance » et les peurs qui lui sont propres, la solitude est entièrement appréciée et même recherchée. Elle correspond, dans cette deuxième étape, à un état paisible où l'homme peut se ressourcer. Elle devient donc un besoin quasi-vital.

Cette expérience de solitude a pour but, encore une fois, de dépasser les contradictions apparentes. Il s'agit d'approfondir, davantage et à chaque instant, la séparation avec le monde des vivants et pénétrer la béatitude spirituelle qui révélera le sens de l'existence. Cette quête de sens requiert donc, dès son commencement, la maîtrise de soi, celle du corps et de ses peurs nombreuses. Elle sera accompagnée d'un environnement riche de symbolisme et propice à *l'évolution/conversion du regard* : « La pratique de la solitude vise la transmutation du néophyte, mais il importe de souligner le contexte cosmique de leurs scénarios » (ELIADE, 1959 : 146).

LE CHOIX DU LIEU : LA SYMBOLIQUE DU CENTRE, LA PRÉSENCE IMPOSANTE DE LA NATURE ET LA PÉNOMBRE DU LIEU DE L'INITIATION

Le scénario du rite initiatique est porteur de symbolisme. Il est généralement constitué de lieux qui se trouvent éloignés de la vie courante, bruyante, profane.

C'est un endroit reculé dans lequel le néophyte affrontera les forces incontrôlées de la nature et de son propre être. Ainsi, M. Tournier a choisi un lieu qui à la connotation très riche : une *caverne*, au milieu d'une île lointaine :

Située au centre de l'île au pied du cèdre géant, ouverte comme un gigantesque soupirail à la base du chaos rocheux, la grotte avait toujours revêtu une importance fondamentale aux yeux de Robinson [...] L'entreprise présentait, il est vrai, une difficulté majeure, celle de l'éclairage (VLP, 1972, 101-102).

Nous observons trois caractéristiques fondamentales d'un scénario initiatique : **la symbolique du centre, la présence imposante de la nature et la pénombre du lieu de l'initiation.**

L'endroit choisi se trouve dans « un centre ». La **symbolique du centre** a été utilisée par de nombreux peuples primitifs :

[...] C'est surtout dans les civilisations paléo-orientales que nous rencontrons cette image archétypale. Le nom des sanctuaires de Nippur, Larsa et Sippar était *Dur-an-ki*, «lien entre le ciel et la terre» [...] Toute cité orientale se trouvait, en effet, au centre du monde. Babylone était une *Bâb-ilâni*, une «porte des dieux», car c'est là que les dieux descendaient sur la terre. La capitale du souverain chinois parfait se trouvait près de l'Arbre miraculeux «Bois dressé», *Kien-mou*, là où s'entrecroisaient les trois zones cosmiques : Ciel, Terre et Enfer (ELIADE, 1980 : 53).

Les « primitifs » croyaient que le *centre* était un endroit où le ciel et la terre se rejoignaient. Le *centre du monde* est, selon M. Eliade, une réplique d'une image très archaïque, celle de la « Montagne Cosmique, l'Arbre du Monde ou le Pilier central qui soutient les niveaux cosmiques » (ELIADE, 1980 : 53). Les « primitifs » se référaient également au *centre du monde* comme *endroit sacré* où le retour aux origines devenait possible. Le *retour aux origines* évoque un univers atemporel et parfait où la gnose était révélée et porteuse de paix pour la communauté. Le *centre* suggère alors un des buts à atteindre pour l'homme : la quête de ses propres origines. Le chaos extérieur où vit Robinson reflète son désordre intérieur, l'éloignement de son *centre personnel*, *intime*, celui qui rend possible *la relation* directe du personnage (des hommes) avec le Cosmos.

L'île de Robinson possède toutes les caractéristiques propres au monde originel. C'est un endroit qui se situe au milieu de l'océan, un pont atemporel entre le ciel et l'enfer :

[...] L'île, où le temps semble immobile, car le milieu marin gomme les saisons, baigne dans « l'éternité ». Elle incarne l'état édénique, paradisiaque quand l'homme vivait en harmonie avec la nature. Le titre : « les limbes du Pacifique » souligne ce que ce lieu a d'irréel, hors du monde, « suspendu entre ciel et enfers ». Le mot limbes, terme théologique, emprunté au latin ecclésiastique du Moyen Âge, désigne un séjour céleste, situé au bord d'un paradis. En latin classique limbes signifie bord (BOULOUMIE, 1988 : 32).

Cette image de l'île en tant qu'*axe du monde* est confirmée par M. Tournier dans *Le vent Paralet*. Seul un endroit sacré avec l'image du *centre* que représente l'île peut manifester « l'absolu », « l'éternité », « la jeunesse inaltérable », c'est-à-dire, le dépassement aussi bien de la vie que de la mort. Dans un premier temps, elle terrifie et, par sa grandeur, parfois même sa monstruosité, elle met le novice à l'épreuve. Au milieu d'une nature qui semble avoir des forces incommensurables, le courage et la persistance du candidat sont testés. C'est un lieu construit pour jeter le néophyte dans l'abattement, le découragement le plus complet. Et ce, parce que la peur mine le corps de l'intérieur et rend l'esprit vulnérable.

Le « chaos rocheux » de M. Tournier (*VLP*, 1972, 101) est alors insolite : une mouette à tête noire perd de la vitesse (*VLP*, 1972, 103), la grotte possède une « gueule noire qui s'arrondissait comme un gros œil étonné, braqué sur le large » (*VLP*, 1972, 104), la lumière est un rayon fragile face à la « masse ténébreuse » englobante. Franz Cumont, résume le contact avec cette nature à la fois sombre et divine : « (...) tout était divin à ses yeux [de binitié] et la nature entière qui bentourait, provoquait en lui la crainte respectueuse des forces infinies agissant dans l'univers » (CUMONT, 1913 : 151).

La divinité de la nature est encore identifiable à travers la présence des arbres dont un s'impose davantage : un *cèdre*. Cet arbre agit comme le gardien d'un temple sacré, de l'entrée d'un lieu initiatique. Ayant un statut différent des autres végétaux, celui de veilleur sacré, cet arbre étonne par sa magnificence. Il est somptueux et impose le respect par son aspect gigantesque. Ainsi, la *grotte* de M. Tournier se « situe au centre de l'île au pied du cèdre géant, ouverte comme un gigantesque soupirail à la base du chaos rocheux » (VLP, 1972, 101).

L'arbre représente, en effet, le souvenir de la sacralité céleste dans le sens où il manifeste, pour les peuples archaïques, le lien entre l'humanité et les divinités (parfois il est le représentant ou l'incarnation même de la divinité). Il est alors un « symbole d'ascension » vers le Cosmos.

La nature occupe donc une place indispensable dans le décor et la préparation du rituel initiatique. Personnifiée, elle utilise ses pouvoirs pour mettre à l'épreuve le novice et tester son courage. En cela, son obscurité, ses mouvements et ses sons nocturnes favorisent la création d'un décor propice à l'aventure dans « l'au-delà ». **L'univers obscur** est alors le troisième point qui caractérise le choix du lieu initiatique. La citation suivante en est la preuve :

[...] une difficulté majeure, celle de l'éclairage », « [...] il ne lui restait plus qu'à *assumer* l'obscurité », « Il tenta d'abord tout superficiellement de *s'habituer* à l'obscurité pour pouvoir progresser à tâtons dans les profondeurs de la grotte (VLP, 1972, 102,103).

En quoi la nuit, le noir, l'ombre, favorisent-ils le rituel de *passage dans l'au-delà* ? Tout d'abord, la nuit permet au silence de s'installer : les bruits, les paroles, les mouvements, l'agitation inspirée par la lumière du jour s'effacent petit à petit. Cette quiétude des éléments vivants facilite un élargissement

des sens et un développement de la conscience environnante : « Le calme le plus absolu régnait autour de lui. Aucun bruit ne parvenait jusqu'au fond de la grotte » (VLP, 1972, 103).

Un « nouvel » univers s'ouvre à la perception de Robinson. L'attention concentrée (« Accroupi contre la roche, les yeux grands ouverts dans les ténèbres », VLP, 1972, 103) lui permet de retrouver une réalité qui existait déjà mais qui lui était étrangère à cause de l'éloignement et de la crainte de ce que nous révèle un état de quiétude et de silence. L'ambiance nocturne favorise ainsi *l'introspection* : « Dans l'obscurité et le silence, le milieu naturel se métamorphose en Temple où règnent les conditions idéales de repli sur soi, de concentration » (UTEZA, 1990 : 349).

CONCLUSION

Ce voyage intérieur que l'écriture de M. Tournier essaie de décrire n'est cependant pas toujours reposant et commode. Le novice se placera en face de son « propre visage » et devra affronter ses « imperfections », ses « péchés », ou encore, la « noirceur » de son âme : Certes le souvenir de la souille me donne des inquiétudes : la grotte a une indiscutable parenté avec elle (...) Il est certain que, comme la souille, elle suscite autour de moi des fantômes de mon passé (VLP, 1972, 110-111).

Cette introspection, facilitée par la quiétude, l'obscurité et le silence, dévoile donc une réalité qui dépasse les oppositions apparentes, les préjugés, les désamours, les conflits, etc. M. Tournier crée une image qui résume davantage cette vision du monde au-delà des contraires : « (...) tout à coup *l'obscurité changea de signe*. Le noir où il baignait vira au blanc. Désormais c'était dans des ténèbres blanches qu'il flottait, comme un caillot de crème dans un bol de lait » (VLP, 1972, 107).

Et il ajoute encore : « Il fallait dépasser l'alternative lumière-obscurité dans laquelle l'homme est communément enfermé » (VLP, 1972, 102,103). Cette envie de dépassement des contraires signifie que tous les hommes possèdent un désir commun : « être heureux » en allant au-delà des oppositions.

L'endroit où aura lieu la « métamorphose de l'être » est alors symboliquement choisi. Le décor interpelle par la présence d'une nature imposante où l'obscurité et le silence créent une atmosphère propice à une « lutte » qui débute à l'extérieur et atteint, ensuite, l'intérieur.

C'est le début de la deuxième étape du rituel initiatique : le voyage dans l'au-delà, la connaissance de la *vacuité absolue*.

M. Tournier, à la fin du chapitre IV de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, avant le voyage dans l'au-delà, a évoqué cette vacuité⁸ où nulle vie n'existe plus séparément. Cela correspondrait à un « éveil » : « Et tout à coup un déclic se produit (...) Quelque chose a craqué dans le monde et tout un pan de choses s'écroule en devenant *moi* (...) une convulsion a eu lieu » (VLP, 1972, 98).

Ce *déclic* révèle qu'une nouvelle perception du monde éclaire la conscience du personnage. Le *craquement* avertit le lecteur combien cette nouvelle perception est une coupure avec le monde profane. La *convulsion* annonce déjà un changement bouleversant de l'être.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOULOUMIE, Arlette. *Michel Tournier : le roman mythologique*. Paris, José Corti, 1988.

CUMONT, Franz. *Les Mystères de Mithra*. Bruxelles : Lamertin, 1913.

⁸ « Vacuité » signifie, dans le bouddhisme, que « toute chose est vide d'un soi séparé ».

DUMOND, Louis. *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Seuil, 1983

ELIADE, Mircea. *Initiation, rites, sociétés secrètes*. Paris : Gallimard, 1959.

----- *Images et symboles*. Paris : Gallimard, 1980.

GIRARD, René. *La violence et le sacré*. Paris : Bernard Grasset, 1972

TOURNIER, Michel. *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard, collection Folio, 1972.

----- *Le Vent Paraclet*. Paris : Gallimard, collection Folio, 1977.

UTEZA, Francis. *João Guimarães Rosa: Metafisica do Grande Sertão*. Thèse de Doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier III, 1990.

VIERNE, Simone. *Rite, Roman, Initiation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2000.

LES AUTEURS

ROSALINA CHIANCA: Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1974), mestrado em Linguistique, Sémiotique et communication na Faculté des Lettres de Besançon/Université de Franche-Comté (1989) e Doutorado em Sciences du Langage, Didactique, Sémiotique, com diploma emitido pela Faculté des Lettres de Besançon de Franche-Comté (1996), com Pós-doutorado no Centre de Linguistique Appliqué de Besançon/ France (1999-2001). Atualmente é professora de Língua Francesa e Estágio supervisionado. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Linguistique – PROLING – na mesma universidade, ministrando a disciplina Sociolinguística Interacional. Milita pelo direito à escolha da língua dita estrangeira a aprender e estudar, pela educação de base no país, pela justiça linguística e social atuando na diretoria da Federação Brasileira de Professores de Francês, sendo atualmente presidente honorária da mesma.

ROXANE GIRADOT: Roxane Emilia Giraudot, mestre em aprendizagem e ensino de Francês Língua Estrangeira da universidade de Toulouse II na França, diretora fundadora e professora da Casa Toulousaine Aulas de Francês em João Pessoa, Paraíba, Brasil. A escola tem como princípios fundamentais a utilização de pedagogia ativa, de metodologia comunicativa, acional e construtivista com base em documentos autênticos.

ROSIANE XYPAS: Possui Licenciatura em Português/Francês pela FUNESO (1990). Ensina na graduação da UFPE no curso de Licenciatura de Francês Língua Estrangeira (FLE). Possui Mestrado em Teorias Literárias pela UFPE (2004); Mestrado em Didáticas de Línguas, cultura, mídias e Francofonia pela Universidade Católica de Angers (2010). É doutora em Letras pela Universidade de Nantes – França (2009). Atua no Programa de Pós-Graduação do PROFLETRAS da Universidade Federal de Alagoas, ministrando a disciplina Leitura de texto literário. Responsável do Grupo de

Estudos Franceses sobre a Aquisição de Língua e Literatura (GEFALL) pela Universidade Federal de Pernambuco, com ênfase na pesquisa de ensino de língua, cultura e literatura francófona.

CONSTANTIN XYPAS: É professor visitante da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, no qual é docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Foi Professor Titular e Diretor da Pós-graduação stricto sensu, mestrado e Doutorado em Educação na Universidade Católica do Oeste, Angers (França); Professor Visitante na Universidade de Sherbrooke (Canadá) e na Universidade do Quebec e Três – Rios (Canadá). Em 2014, recebeu o Doutorado *honoris causa* da Universidade do Quebec.

SIMONE AUBIN: Possui graduação em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (1998). Mestrado em Literatura Geral e Comparada – Université d’Angers (2000), Mestrado em literatura Comparada pela Universidade Católica de Angers (1999) e doutorado em Literatura Geral e Comparada – Université d’Angers (2010). Atualmente é professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Francesa, Literatura Comparada e Metodologia do Ensino.

LUDOVIC AUBIN: Doutor em Sociologia pelo IEDES – Université de Paris I – Panthéon Sorbonne (2012). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do desenvolvimento sustentável. Livre Docente de 2001 a 2009 na Universidade católica de Angers, no Instituto de Teologia e Filosofia, e em outras instituições. Lecionou igualmente sociologia no instituto de ciências da comunicação. Especialização em questões ligadas à gestão de conflitos, crises e desenvolvimento sustentável. Atua com formação e capacitação de profissionais de diferentes áreas (Administração, Saúde, Educação, Social). Ministra cursos e seminários no Brasil sobre Prevenção e Gestão de conflitos. Realiza pós-doutorado em Sociologia na UFPE como bolsista PNPd/Capes sob a orientação da Professora Dra. Josefa Salete Barbosa Cavalcanti.

FORMATO *14x21 cm*
TIPOLOGIA *Adobe Garamond Pro*
Nº DE PÁG. 98

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- EDUFCG

