



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Parcours Ingénierie de Formation et Contextes Internationaux (IFCI) 2019-2020

La lecture scénique : un moyen d'améliorer l'expression orale chez les enfants issus de l'immigration en France

La contribution de la lecture scénique au développement de l'expression orale
des enfants de 6 à 10 ans issus de l'immigration dans le contexte associatif en
France

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Aline do Carmo Moraes Silva

le 13 novembre 2020

en présence de la commission de soutenance composée de :

Dora FRANÇOIS, directrice de mémoire

Maria da Glória MAGALHÃES DOS REIS, directrice de mémoire

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je voudrais tout d'abord adresser toute ma reconnaissance à Maria da Glória Magalhães dos Reis et Dora François, pour leurs conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier tous les professeurs de l'université de Nantes et l'Université de Brasília, qui m'ont fourni les outils nécessaires à la réussite de mes études universitaires.

Je tiens à remercier spécialement Michelle Munnier, ma belle-mère, qui fut la personne qui a révisé mon mémoire avec beaucoup d'attention et de gentillesse.

Un grand merci à Stéphane Munnier, mon mari, pour être patient avec moi et pour ses conseils concernant mon style d'écriture, ils ont grandement facilité mon travail.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance envers les amis et collègues de Paris et ma famille à Rio de Janeiro, ma mère Benedita Antonieta de Moraes, ma sœur Thaís Cristina Teixeira de Moraes Paixão, mon père Clóvis Silva Basílio, ma nièce Isabella Cristina de Moraes Souza, ma belle-fille Sophia Munnier et Daniel Munnier, qui m'ont apporté leur soutien moral et intellectuel tout au long de ma démarche.

Enfin, je tiens à témoigner toute ma gratitude à l'équipe de l'association Herança Brasileira, spécialement à Namibia Ana, Fernanda Consoni, Fabiana Sodré, Luciene Silva et Fernanda Góis pour leur confiance et leur soutien inestimable dans ma démarche dans le métier de l'éducation.

Sommaire

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET/OU SIGNES	5
1. Introduction	6
1.2 Objectifs de la recherche	8
1.3 Portée et pertinence de l'étude	9
2.2 Délimitation de l'étude	10
2. L'éducation émancipatrice	12
2.1 L'éducation comme pratique de la liberté : une construction de Paulo Freire et bell hooks.	14
3. L'enfant et le chemin de l'affirmation de soi dans le contexte de l'immigration	26
3.1 Immigration en France	26
3.2 Portugais Langue d'Héritage	30
3.3 L'association Herança Brasileira	34
4. A leitura cênica e os jogos teatrais	36
4.1 A leitura e a importância do ato de ler	37
4.2. Os jogos teatrais	47
5. L'Ingénierie pédagogique de formation – comment construire un dispositif pédagogique ?	55
5.1. La Formation	70
6. Considérations finales	78
6.1 Suggestion pour la recherche future	78
LISTE DE FIGURES	80
LISTE DE TABLEAUX	81
Références bibliographiques :	82
ANNEXES	86
Transcrição da entrevista realizada no dia 06 de agosto de 2020 – entrevistada: Fabiana Sodré	86
Transcrição da entrevista realizada em 09 de agosto de 2020 - entrevistada: Fernanda Góis de Brito	89
Transcrição da entrevista realizada no dia 08 de agosto de 2020 – entrevistada: Luciene Rodrigues Silva	92
Résumé en Français	95
Résumé en Portugais	96
Résumé en Anglais	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET/OU SIGNES

HB – Associação Herança Brasileira / Association Herança Brasileira

INSEE – Institut National de la Statistique et des études économiques

MRE – Ministério de Relações Exteriores / Ministère des Affaires Étrangères

OMI – Office des migrations internationales

ONU – Organisation des Nations Unies

POLH – Português Língua de Herança / Portugais langue de l'Héritage

UNESCO – Les Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

UP2A – Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

1. Introduction

Selon Barbára Santos (2016), apprenti et partenaire de travail d'Augusto Boal, créateur du Teatro do Oprimido, les canaux créatifs devraient être utilisés pour stimuler l'exercice constant de création de métaphores. Ainsi, l'auteur affirme que les personnes, adultes et enfants, peuvent exprimer leur compréhension de la réalité qu'ils ont de la vie, et par conséquent du contexte dans lequel ils vivent, à travers des représentations esthétiques. Cet acte de représentation, d'externalisation, d'interrogation d'une autre manière stimule la lecture critique du monde et encourage l'intervention citoyenne pour une transformation de la société. Avec cette provocation, Santos (2016) nous invite à réfléchir sur plusieurs aspects de notre société, y compris l'accueil des immigrés tant du point extérieur (société et pays d'arrivée) que du point interne, identifiant quelle est l'identité de l'être qui arrive, les richesses qu'ils ont dans leurs bagages. Parallèlement à la question de l'accueil des enfants immigrés en France, nous pourrions alors nous demander qui sont ces enfants et comment ils construisent leur identité avec ce qu'ils ont autour d'eux et avec ce qu'ils ont comme savoirs.

Afin de mieux comprendre le contexte bilingue en France et la construction identitaire de l'enfant immigré, cette étude vise à explorer la problématique suivante: Comment la lecture scénique stimulée par les jeux de théâtre peut-elle contribuer à améliorer l'expression orale des enfants immigrés âgés de 6 à 10 ans ? Pour contextualiser le moment historique dans lequel nous nous dirigeons, malgré l'énorme effort de l'éducation nationale pour diversifier et intégrer d'autres langues dans l'enseignement public, nous constatons dans la pratique que les écoles ont encore de nombreuses restrictions pour mettre en œuvre ce paramètre selon De Ana (2020) à l'exception de la langue anglaise. Ainsi, pour répondre aux besoins des familles de transmettre la culture d'origine à leurs enfants, un réseau associatif, généralement animé par des mères ou des pères, semble garantir l'interaction des enfants immigrés avec la langue et la culture d'origine.

La structure de cette recherche a été organisée en six sections principales. La première section contient l'introduction, avec le contexte général du travail, la présentation de la problématique, les objectifs de la recherche (généraux et spécifiques) et la pertinence de

cette recherche pour le secteur de l'ingénierie de formation et la délimitation des études. Dans la deuxième, troisième et quatrième sections, nous avons des aspects liés aux fondements théoriques de la recherche. La cinquième section nous montre comment intégrer la théorie dans un cas pratique à travers les outils de l'ingénierie de formation. Enfin, la sixième section contient les dernières considérations et suggestions pour des recherches futures.

1.2 Objectifs de la recherche

L'objectif de ce mémoire de recherche est de contribuer à la réflexion de points d'intersection entre la pédagogie émancipatrice, le contexte de l'immigration en France et le théâtre. Cette étude vise à mieux comprendre les besoins d'une éducatrice ou éducateur quand ils sont insérés dans cet univers et qu'ils veulent améliorer l'expression orale des enfants. Pour cela, il était établi un parcours pour guider le lecteur de ce mémoire. D'abord nous avons établi des objectifs généraux tels que le besoin d'identifier les pédagogies qui visent l'émancipation des enfants (issus de l'immigration) dans le système associatif français. Ensuite nous voudrions aussi étudier les enjeux portés dans l'éducation de ces enfants et comprendre, à travers des hypothèses, quelles influences le contexte français, le mélange de cultures et les relations ont sur ces enfants pendant la période de l'enfance. Ce savoir va être étudié pour qu'à la fin nous puissions proposer aux enseignantes une formation pédagogique pour l'amélioration des capacités de l'expression orale des enfants issus de l'immigration à travers la lecture scénique.

Dans l'ensemble des objectifs, les objectifs spécifiques ont été également définis. En essayant de garder la cohérence avec les objectifs généraux présentés précédemment, il était nécessaire de comprendre pourquoi l'éducation émancipatrice est un véritable levier pour la méthodologie pédagogique de nos jours, de comprendre aussi comment les enfants issus de l'immigration sont jugés dans la société française et quels sont les enjeux culturels, linguistiques et historiques qu'ils peuvent trouver dans le système scolaire français. Cela justifie dans certains cas la nécessité réelle de construire plus de dispositifs hors du système de l'éducation nationale. C'est à dire, dans le contexte de cette recherche, nous allons focaliser nos études dans les réseaux associatifs qui font partie de l'éducation populaire.

L'enfant, en étant un résultat de l'ensemble, nous avons continué avec nos questionnements afin de focaliser sur les informations que nous permettrons d'identifier quels sont les aspects identitaires qui jouent un rôle important dans le développement du sens critique et de l'estime de soi des enfants mentionnés. Un autre facteur d'importance dans cette recherche est le fait que nous allons rappeler les politiques et les pratiques dont les espaces éducatifs doivent se baser dans le but de promouvoir l'équité d'expression de ces élèves.

Celui-ci sera établi pour mieux comprendre quelles compétences les enseignants doivent développer dans le but de contribuer à la diversité des langues et cultures.

Cette recherche a été faite pendant la période de confinement et à cause de ça il n'était pas permis d'évaluer sur le terrain comment la promotion de la lecture scénique développe l'expression orale des enfants issus de l'immigration.

1.3 Portée et pertinence de l'étude

La question de comment mieux accueillir les enfants issus de l'immigration en milieu scolaire et associatif éducatif a fait l'objet d'un grand nombre de publications ces dernières années. Exploitées dans leur contenu général, mais aussi plus spécifiquement, les pratiques pour le développement de leur propre expression. Ceci peut être vérifié dans plusieurs essais où il est évoqué la thématique d'accueil des enfants immigrants.

Comme ce mémoire de recherche a été réalisé dans le cadre d'un master international qui englobe le Brésil, la France et le Portugal, nous pouvons identifier que dans ces sociétés il est possible de trouver des essais tels que [Les élèves migrants changent l'école de Jean Pierre Fournier et Françoise Lorcerie \(2020\) qui parle sur une scolarisation sur-mesure : les UPE2A¹](#). Un autre article d'actualité est celui de Cécile Pavot-Lemoine. [« "Les Transversales" : les éléments clés de l'accueil aux différents âges et sections »](#) a été publié en 2018 et discute sur comment assurer la sécurité affective des enfants issus de l'immigration en tenant comme point de départ la bienveillance dans les pratiques professionnelles. Sylvie Rayna, chercheuse de la Sorbonne Paris Nord, a publié plusieurs articles sur éducation des enfants immigrants dès la petite enfance jusqu'à la jeunesse. Parmi ses publications, il y a [Enfants \(de\) migrants : quel accueil dans le préscolaire ?](#) de 2016 qui met en question l'accueil offert par les structures collectives pour les enfants (de) migrants et [Le livre pour l'insertion et le refus de l'exclusion](#) de 2020 qui témoigne des lectures qui ont été faites auprès des enfants par des professionnels de la culture, spécialistes du développement de l'enfant.

¹ Unité Pédagogique pour Elèves Allophones Arrivants

Dans le contexte brésilien, où nous parlons le portugais comme langue officielle, il existe une multitude de publications sur la question des enfants immigrants. Dans lesquelles nous pouvons également souligner les articles de Sabrina Aglae Sonai, Amélia de Oliveira Neves et Maria Walburga dos Santos. La première autrice nous présente un article intitulé [Représentations sociales des enseignants sur l'accès des immigrants entrant dans les écoles publiques du District fédéral](#)² sur le portugais comme langue d'accueil pour améliorer les relations entre les immigrés et les éducateurs. La deuxième, Neves en 2018 a réalisé une étude de cas sur l'accueil des enfants qui n'ont pas le portugais comme langue maternelle titré [Politique linguistique pour accueillir les enfants immigrants dans le cycle primaire brésilien](#)³. Et dernièrement Dos Santos, professeure à l'université de São Carlos qui centre sa recherche sur l'éducation des enfants en situation de résistance. Elle a publié récemment, en 2018, « [Problèmes urgents dans l'éducation des enfance: parce que les enfants sont encore des enfants](#)⁴ ».

Les ouvrages mentionnés ci-dessus, fait apparaître que le sujet d'accueil des immigrants, plus spécifiquement des enfants, est un sujet d'actualité. L'immigration en étant un mouvement mondial et un phénomène humain complexe, comme affirme [Lafleur et Bousetta \(2018\)](#) *pour comprendre ce processus, il est indispensable de l'étudier avec l'état de culture des sociétés de départ et de destination. C'est pour cela que nous mettons en évidence des recherches qui ont été réalisées au Brésil et en France afin de commencer à constituer notre limitation de l'étude.*

2.2 Délimitation de l'étude

Cette étude se limite aux références théoriques et aux entretiens effectués avec les professionnels spécialisés en éducation des enfants, en culture et qui participent aussi au travail de l'association Herança Brasileira en France. En tenant en compte que l'influence de

² Traduction de l'auteure. Titre original [Representações sociais de professoras sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do distrito Federal](#)

³ Traduction de l'auteure. Titre original [Política Linguística de Acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro](#)

⁴ Traduction de l'auteure. Titre original [Questões candentes na educação infantil: porque as crianças ainda são crianças](#) de Cleonice Maria Tomazzetti, Maria Walburga dos Santos e Suely Amaral de Mello.

la famille dans le processus d'acquisition de la langue d'héritage est si important, ce travail de recherche va focaliser plutôt dans les interactions entre les éducatrices et les élèves. Une autre limitation de notre investigation est le fait que nous n'avons pas l'ambition de proposer un modèle général afin de favoriser l'expression orale pour tous les enfants issus de l'immigration en France. Cette recherche :

« partage l'idée qu'il n'existe pas de cours prêts, « en conserve », capables de servir de manière égale à toutes les écoles et que l'enseignant est, à toutes les étapes de son travail didactique, un gestionnaire de programme ou un co-constructeur (PACHECO, 2003 ; ROLDÃO, 1999). » (Pacheco, Roldão, cité dans Martins, 2018, p. 77)

Dans le contexte proposé l'intention est de créer des hypothèses pour les vérifier après dans un cas pratique. Cela permettra non seulement la vérification des informations, savoirs décrits dans ce document, mais aussi l'amélioration de cette étude et une plus large conscience des besoins des éducateurs.

2. L'éducation émancipatrice

Si, d'une part, le concept général d'éducation est connu dans le monde entier comme *l'ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe*. D'autre part, la question de l'émancipation n'est pas aussi claire.

"Le mot (émancipation) est un emprunt du latin classique juridique *emancipare* qui signifie : "libérer de l'autorité paternelle". Par extension, ce principe d'affranchissement s'appliquera dans le langage courant à l'idée de se dégager d'une autorité ou d'un état de dépendance, de "s'affranchir d'une sujétion, d'une tâche" (Thievenaz, 2019, p. 7).

Pour une part de la population, l'éducation émancipatrice ou l'éducation en tant que pratique de la liberté est un concept qui s'explique déjà par les tendances progressistes de l'éducation actuelle. L'intention de ce chapitre est de discuter avec les voix des théoriciens, tels que Paulo Freire et bell hooks, afin de mieux élucider le concept de l'éducation émancipatrice, dans sa théorie et dans sa pratique. Et à travers ces divers concepts, nous essaierons d'établir les lignes directrices qui seront utilisées lors de cette étude. Cela sera conduit afin d'orienter la planification d'un dispositif pédagogique, les axes sur lesquels l'enseignant doit se baser pour construire sa pratique et engager ses élèves dans cette démarche.

« Il est courant de dire que le rôle des écoles est de préparer les enfants et les adolescents à la vie. Comme si la vie était quelque chose qui se produirait à un moment donné dans le futur, après l'obtention du diplôme, après l'entrée sur le marché du travail. (...) MAIS LA VIE N'ARRIVE PAS DANS LE FUTUR. Cela n'arrive que dans l'ici et maintenant. Le but de l'apprentissage est de vivre, ce n'est pas de préparer un avenir à vivre ⁵» ([Rubem Alves](#), 2004, p. 30)

La société occidentale, avec son regard par rapport aux enfants comme ceux qui vont devenir les futurs responsables pour la construction du pays ou d'une nation, est

⁵ Traduction de l'auteur. Texte original de Rubem Alves, 2004 « É comum dizer-se que a função das escolas é preparar as crianças e os adolescentes para a vida. Como se a vida fosse algo que irá acontecer em algum ponto do futuro, depois da formatura, depois de entrar no mercado do trabalho. (...) MAS A VIDA NÃO ACONTECE NO FUTURO. Ela só acontece no aqui e no agora. O objetivo da aprendizagem é viver, não é preparar para um futuro a ser vivido »

constamment en train de les juger comme des devenir. Ce qui suggéré Rubem Alves (2004) est d'évaluer notre concept et penser à l'enfant au moment présent, les besoins qu'ils ont maintenant. Pour Alves, la fonction de l'école au de-là de préparer les enfants pour l'avenir, devrait être constituée par l'envie de tout simplement vivre. Un autre auteur, [Denis Kamboucher \(2019\)](#) déclare que *l'une des fins de l'école, avant toute les autres : « donner les mots [...] donc travailler à rendre possible un monde où les pensées de chacun, comme ses actions, auront leur place. »*. Garantir la parole, les pensées, les actions de chaque acteur dans l'espace scolaire depuis la petite enfance est un travail continu que poursuit l'école actuellement. Dernièrement avec [les informations sur l'assassinat du professeur Samuel Paty](#), nous savons que cette libre expression est toujours menacée et qu'il y a encore beaucoup de travail à faire pour que la déclaration de Kamboucher soit une affirmation pour complète.

Autre facteur d'actualité et qui a un énorme impact sur la société, et notamment sur le système éducationnel, c'est l'apparition de la COVID-19. Un rapport diffusé par [Unesco \(2020\)](#) montre que la fermeture des écoles a causé un bouleversement de l'enseignement d'une façon que personne ne pouvait imaginer. Dans ce document nous pouvons constater que :

La crise mondiale exacerbe les disparités éducatives existantes, un grand nombre d'enfants (...) parmi les plus vulnérables (les habitantes de zones pauvres ou rurales, les filles, les réfugiés, les personnes en situation de handicap et les personnes déplacées de force) risquent de pas reprendre leur scolarité. » (UNESCO, 2020, p.2)

Les enfants issus de l'immigration font partie de ceux-ci, groupe que l'UNESCO catégorise comme les plus vulnérables, principalement s'ils sont constitués dans le groupe des réfugiés ou personnes déplacées de force. L'UNESCO (2020, p. 8) affirme que *si ces enfants ne reçoivent pas l'aide dont ils ont besoin, ils ne reprendront jamais le chemin de l'école*. En plus de ce risque, ils sont confrontés aussi à la [discrimination et la xénophobie](#) intensifiées à cause de la désinformation sur la propagation du COVID-19.

D'autre part, le rapport de l'Unesco (2020) nous montre aussi que la pandémie de COVID-19 a fait apparaître des perspectives innovantes dans la pédagogie. À travers les nouvelles

technologies, les modes d'enseignement se montrent de plus en plus inclusifs. Le but de l'éducation pendant les périodes de confinement est de ne laisser aucun enfant sans assistance. En se servant de l'internet, la radio, la télévision, les kit pédagogiques envoyés par courrier, les éducateurs et éducatrices ont répondu rapidement aux besoins éducatifs de la communauté. Les valeurs d'équité et d'inclusion si présents dans l'éducation émancipatrice, renforce la résilience nécessaire pour transformer nos systèmes éducatifs d'aujourd'hui.

Dans le but de faire face à cette réalité et pour cette recherche, nous étudierons une éducation qui favorise le développement d'une conscience critique de ces étudiants, ces individus, un espace où ils participent activement, en tant que sujets à la construction et à la transformation de notre société. Dans ce but, nous utiliserons l'éducation émancipatrice comme base idéologique et pratique. Nous chercherons dans un premier temps à connaître les principaux concepts de ce courant d'éducation émancipatrice à travers un dialogue entre les théoriciens bell hooks, Paulo Freire et Augusto Boal. Pendant ce parcours, nous soulignerons leurs divergences et leurs convergences afin que, dans la deuxième partie, quelques concepts que nous utiliserons lors de cette étude soit établis. À la fin, nous montrerons comment l'éducation peut être une pratique de la liberté et peut ajouter des valeurs dans la construction du contexte contemporain de l'éducation en France et également dans la pratique en contexte informel de l'éducation. Notre cible est de contribuer à la formation des éducateurs qui travaillent avec des élèves au niveau élémentaire.

2.1 L'éducation comme pratique de la liberté : une construction de Paulo Freire et bell hooks.

Dans les sociétés gouvernées par les intérêts de groupes, classes et nations dominantes, l'éducation comme pratique de liberté discute directement avec une pédagogie d'opprimé affirme Ernani Maria Fiori en [Freire \(1994\)](#). Le professeur Fiori parle d'une éducation qui est réalisée avec l'opprimé et non pour l'opprimé, comme un cadeau qui leur est offert. Dans les chemins proposés dans l'éducation émancipatrice, l'individu est sujet de son propre chemin

et doit avoir la responsabilité dans son action. Pour mieux comprendre les aspects composants de l'éducation émancipatrice, nous proposons dans ce chapitre du travail évoquer des éléments cruciaux selon le discours de bell hooks et Paulo Freire.

bell hooks⁶ mentionne au début de son ouvrage, "Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté" (1994, p. 13), que l'éducation émancipatrice n'est rien de plus que « *Une façon d'enseigner que tout le monde peut apprendre* »⁷. Dans cette ouvrage, hooks provoque la réflexion sur *les idées transgressives qui font face aux idées traditionnelles considérés constitutives de la société où le pouvoir de l'homme blanc est privilégié au détriment des cultures défavorisées* (Pinheiro, 2020, p. 34). Elle utilise comme base le concept d'éducation émancipatrice développé par Paulo Freire⁸, pédagogue et philosophe brésilien. Née dans le sud rural des États-Unis au début des années 50, en pleine période de la transformation de la société par rapport aux questions raciales ségrégationnistes, bell hooks a compris très tôt que son corps noir était politique. Et à travers sa propre expérience, hooks (1994) explique en détail le développement du concept de l'éducation émancipatrice dont elle est jusqu'à nos jours ambassadrice.

Dans l'ensemble de son ouvrage, l'[autrice](#) invite les enseignant.e.s, qui ont envie de participer à la construction de cette éducation, à réfléchir sur sa propre pratique pédagogique. Créer des stratégies pour améliorer les processus de développement de conscience critique des élèves et de quiconque inclus dans le système éducatif, notamment les professeurs eux-mêmes. hooks (1994) évoque la nécessité de l'engagement de ceux qui veulent vraiment transformer l'éducation en ce moment, la nécessité du multiculturalisme

⁶ Glória Jean Watkins. Quand elle est devenue écrivaine, elle a décidé d'utiliser le nom de son arrière-grand-mère, Bell Blair Hooks, avec des lettres minuscules pour rendre hommage à son ancêtre et aussi pour donner plus d'importance au contenu qui y était exposé au lieu de la personne qui l'a écrit. Dans ce travail de recherche, le nom et prénom de bell hooks serait utilisée toujours en minuscule pour faire référence et respecter le choix de l'autrice.

⁷ Traduction de l'autrice. Texte original de bell hooks, 1994, p. 13 « A way of teaching that anyone can learn »

⁸ Paulo Reglus Neves Freire, homme blanc, est né en 1921 à Recife, Rio Grande do Norte, dans le nord-est du Brésil. Orpheline d'un père à l'âge de 13 ans, son apprentissage en famille, à travers le dialogue, lui a permis de construire une vision de la manière dont il pouvait surmonter les difficultés et devenir un des pédagogues les plus connues au monde et patronne de l'éducation au Brésil..

comme forme d'intégration de toutes les différences présentes dans les espaces éducatifs, la nécessité du féminisme pour la construction collective des savoirs.

La pédagogie engagée est un aspect évoqué par bell hooks. L'autrice insiste sur le fait que l'auto-actualisation et l'engagement de l'enseignant.e envers l'éducation émancipatrice sont essentiels à sa réussite tant dans sa théorie, qu'and dans sa pratique. Selon hooks (1994), les enseignant.e.s doivent toujours se renouveler dans la recherche de nouvelles connaissances pertinentes au développement du sens critique de l'élève. De plus, les professeurs, devraient aussi oser insérer leurs savoirs dans leur pratique quotidienne. Ils intègrent ainsi cet acte de résistance. Ils ne renforcent pas les systèmes de domination existants. hooks (1994) indique qu'il faut avoir le courage de transgresser les limites au sein de la société et dans l'école elle-même, d'enseigner d'une manière telle que tous ceux qui participent au processus soient pleinement respectés, qu'ils soient étudiants. s ou enseignant.e.s. À titre d'exemple, hooks (1994) mentionne les moments où les enseignants exposent leurs expériences personnelles pour débiter une discussion théorique en classe. En faisant ce mouvement, ils éliminent simultanément les barrières existantes entre eux et leurs élèves, ils mettent fin à la culture du silence et démontrent qu'ils sont les premiers à être ouverts à cette pratique.

Selon hooks (1994) utiliser le contexte inclut aussi d'apporter des expériences personnelles pour être débattues en classe. Ce composant de l'éducation émancipatrice parfois est confondue avec l'essentialisme. hooks nie que ses cours sont comme une grande thérapie de groupe. Par ailleurs, elle considère qu'il est important que ses trajectoires, ses expériences soient incluses dans le parcours d'apprentissage comme une forme de contextualisation et d'engagement des participants. L'idée serait de proposer de nouvelles façons de savoir, d'apprendre. Revisiter certaines connaissances est recommandé ainsi comme explorer d'autres perspectives. Dans le but de mieux guider la construction collective de savoirs dans les espaces d'apprentissage, le professeur qui participe à l'éducation comme pratique de la liberté, doit développer ses compétences communicationnelles.

Dans son livre *Apprendre à transgresser : l'éducation comme pratique de la liberté*, hooks (1994) déclare :

« L'éducation progressive, holistique, la « pédagogie engagée » est plus exigeante que la pédagogie critique ou féministe conventionnelle. Car, contrairement à ces deux pratiques pédagogiques, elle met l'accent sur le bien-être. Cela signifie que les enseignants doivent être activement engagés dans un processus d'auto-actualisation qui favorise leur propre bien-être s'ils veulent enseigner d'une manière qui responsabilise les élèves.⁹ » (bell hooks, 1994, p. 16)

Avec son regard amplifié vers l'éducation, bell hooks (1994) nous explique que la théorie peut être aussi un espace de guérison. Le mot holistique appliqué à la pédagogie vient justement de penser à la personne en sa globalité. Pendant son chemin, hooks a rencontré plusieurs groupes et personnes qui questionnaient la fonction de théories et lui disaient qu'étudier était un retard aux actions. Avec ses expériences hooks garantit que la théorie contient aussi le pouvoir de transformer la pensée. Par conséquent, cette transformation amène la transformation d'attitudes d'une personne. L'unification de la pédagogie critique, qui garantit au sujet impliqué la volonté de prise de conscience, et le regard par rapport au contexte dans lequel il est inséré, cela permet à l'individu de critiquer son propre univers et de se libérer des oppressions existantes. D'après hooks (1994), la théorie quand elle est liée à la pratique quotidienne a le pouvoir de libération et devient émancipatrice pour l'individu.

Une autre pédagogie présente dans l'éducation progressiste, selon bell hooks (1994), est la multiculturelle. hooks montre que la multi culturalité consiste à intégrer les différentes cultures présentes dans l'espace scolaire, à discuter de leurs différences et, principalement, leurs similarités. À travers cette pédagogie, hooks (1994) nous demande de prendre conscience que même notre façon de penser, d'avoir une opinion unique sur un certain sujet, ne tient pas compte de la diversité dans laquelle nous sommes insérés. Avec les processus d'immigration, la diversité présente dans les grandes villes, notamment Paris, est de plus en plus présente, et cela se reflète également dans les écoles, les universités etc.

⁹ Traduction de l'auteur. Texte original de bell hooks, 1994, p. 16 "Progressive, holistic education, "engaged pedagogy" is more demanding than conventional critical or feminist pedagogy. For, unlike these two teaching practices, it emphasizes well being. That means that teachers must be actively committed to a process of self-actualization that promotes their own well being if they are to teach in a manner that empowers students"

hooks nous invite à exposer nos pensées en groupes. Connaissant les difficultés que ce processus peut apporter, l'autrice nous alerte de la difficulté et d'un sentiment de mal à l'aise au moment de transformation de nos propres connaissances, nos personnalités, notre être : la résistance au changement. C'est pourquoi elle suggère que ce processus soit effectué initialement au sein de groupes où d'autres enseignants sont présents, tels que des groupes de formation des professeurs, puis avec les élèves. Cette déconstruction doit être encouragée pour accroître notre prise de conscience des inégalités (que ce soit la classe, la race, le sexe, la culture etc.) et les similitudes présentes dans notre société. hooks assure que :

« Le multiculturalisme oblige les éducateurs à reconnaître les limites des rangées étroites qui ont façonné la façon dont les connaissances sont partagées en classe. Cela nous oblige tous à reconnaître notre complicité dans l'acceptation et la perpétuation de préjugés de toute nature. Les élèves sont impatients de franchir les barrières à la connaissance. Ils sont prêts à s'abandonner à l'émerveillement de réapprendre et d'apprendre des façons de savoir qui sont un contre-courant. Lorsque nous, en tant qu'éducateurs (et éducatrices), permettons à notre pédagogie d'être radicalement modifiée par notre reconnaissance d'un monde multiculturel, nous pouvons donner aux étudiantes l'éducation qu'ils désirent et méritent. Nous pouvons enseigner de manière à transformer la conscience, en créant un climat de libre expression qui est l'essence même d'une éducation libérale véritablement émancipatrice. » (bell hooks, 1994, p.44)¹⁰

En évoquant la nécessité de la transformation dans l'éducation émancipatrice, hooks (1994) nous provoque à réfléchir sur comment est-il possible de préparer les éducateurs et les apprenants à faire face aux nouveaux paradigmes. Cette situation peut se présenter également dans le processus éducatif dès le moment où l'élève et les éducateurs veulent changer les structures d'apprentissage. hooks mentionne que la douleur peut être présente en ce moment de rupture à la recherche du nouveau, à la recherche de la conscience. On

¹⁰ Traduction de l'autrice. Texte original de bell hooks, 1994, p. 44 "Multiculturalism compels educators to recognize the narrow boundaries that have shaped the way knowledge is shared in the classroom. It forces us all to recognize our complicity in accepting and perpetuating biases of any kind. Students are eager to break through barriers to knowing. They are willing to surrender to the wonder of re-learning and learning ways of knowing that go against the grain. When we, as educators, allow our pedagogy to be radically changed by our recognition of a multicultural world, we can give students the education they desire and deserve. We can teach in ways that transform consciousness, creating a climate of free expression that is the essence of a truly liberatory liberal arts education"

retrouve ici un nouveau conflit, car ne pas être conscient évoque une position passive face aux inégalités de la société. Dès que le sujet comprend le fonctionnement de ces disparités sociales, il se positionne plus fréquemment, amenant avec lui une posture combative vers la vie, abandonnant la vie paisible d'avant. Dans ce processus de changement, tout le monde ne comprend pas ou ne considère pas les conséquences comme positives et peut donc présenter plus de freins au changement. hooks souligne également qu'une partie de la population résiste aux changements parce qu'ils impliquent aussi la perte de pouvoirs. En général, les gens rejettent le nouveau même si c'est dans un but de libération.

Pour mieux détailler la question de résistance au changement, au sens de Kurt Lewin, la notion de résistance au changement est liée à une dynamique de groupe. Ce comportement peut apparaître dans n'importe quelle société. Selon lui, cette résistance existe car les personnes sont attachées aux normes sociales du groupe. La résistance vient du fait que les gens ont intériorisé des normes sociales par leur vie, leur éducation, leur personnalité, leur expérience etc. Ainsi, lorsque l'on demande à un individu de faire quelque chose contraire à ses propres normes sociales, il ne peut pas car il y est trop attaché (Do Carmo, Lemonnier, Mohabeer et Tirolien, 2019, p. 1). Chaque personne pense avec des normes sociales différentes et les systèmes de normes divergeant ne fonctionnent pas même avec une communication répétitive. Si l'on prend l'exemple de la règle sociale de la propriété privée importante pour beaucoup de personnes, on comprend qu'on ne la transgresse que si l'on fait un effort mais il y aura toujours une réaction affective qui montre que nous sommes attachés à cette norme. Pour Kurt Lewin, il faut remettre à plat le système de norme pour pouvoir avancer. Il insiste sur la nécessité de travailler sur ces normes et de les faire évoluer afin d'arriver aux changements désirés. En effet, sa méthode se base sur trois étapes : le dégel, le mouvement et le regel. Nous développerons ces étapes sous forme de schéma :



Figure 1 - schéma étapes du changement selon Kurt Lewin (1947). Source : Do Carmo, Lemonnier, Mohabeer et Tirolien, 2019, p.1.

En résumé, la méthode de Lewin converge avec la pensée de hooks, puisque les deux sont d'accord que pour avancer il est nécessaire de discuter en collectivité. C'est-à-dire, l'individu qui participe à la transformation doit aussi contribuer à l'exposition de savoirs collective. À travers *la confrontation des idées* que la résistance au changement va être verbalisée. Cela aura pour conséquence de provoquer le brisement de barrières et le changement en soi aura lieu.

Dans la perspective de hooks (1994), la pédagogie féministe peut contribuer aussi à la construction de l'éducation émancipatrice, car celle-ci est basée toujours dans la construction collective des savoirs. Au début de la théorisation du féminisme, pendant les processus de compréhension de la position complexe des femmes dans la société patriarcale blanche, bell hooks en tant que femme noire, ne se sentait pas incluse dans la catégorie de femmes que les études avaient définie à l'époque. Pourtant, c'était dans cette espace de discussions que l'autrice a découvert la (des)construction collective du savoir à travers l'expression quasi-démocratique. Les chocs des idées ont abouti à comprendre que cette confrontation renforce l'édification d'une communauté pédagogique. Depuis cette expérience, hooks (1994) affirme la nécessité et la responsabilité de confronter les idées des différentes personnes, afin qu'il y ait un soutien mutuel et de réels progrès dans les discussions.

La décentralisation de l'autorité et la garantie du droit à la parole à tous les participants est un facteur composant de l'éducation émancipatrice, selon bell hooks (1994). Dans ce système hooks exprime que l'enseignant.e n'est pas une autorité dans la salle de classe, et l'étudiant.e n'est pas un récepteur passif d'informations. L'éducation est possible donc par le dialogue. Pendant ce processus, il est également nécessaire de reconnaître chaque individu présent, à la fois en raison d'un contexte social et économique, historique ainsi que de sa propre force interne à transformer toutes les influences externes pour la construction de son propre être. L'éducation émancipatrice valorise la participation active et l'expression de tous les participants.

L'autrice (1994) est parfois confrontée à la difficulté d'impliquer les étudiants, car beaucoup d'entre eux sont habitués à une seule forme d'apprentissage. Devant cette situation, sortir de l'espace de la salle, promouvoir d'autres designs de positionnement dans la classe, enlever les barrières physiques (les chaises, les tables par exemple) et psychologiques entre les professeurs et les élèves sont des actions les plus recommandées. L'autrice établit la salle de cours comme un espace de sécurité. En sachant que la sécurité ne signifie pas que les gens seront toujours d'accord. Cela ne signifie pas un espace sans conflits. Cela signifie un endroit où les sujets se sentent en sécurité pour exprimer leurs opinions et points de vue, bien que différents les uns des autres. Les conflits au sein d'une classe, ou de n'importe quel espace éducatif, sont les bienvenus. Les étudiant.e.s peuvent avoir des opinions différentes et c'est cette différence, cette connaissance partagée, qui va ajouter de la valeur à la construction critique des êtres humains qui sont là. La confrontation contribue grandement à briser les barrières.

Une autre facteur d'importance selon la théorie émancipatrice de hooks est l'utilisation du corps. En réfléchissant sur sa propre expérience, hooks invite les corps des tous les enseignant.e.s et étudiant.e.s dans la classe à être présent.e.s. Et avec son corps, elle dépasse la ligne imaginaire entre l'enseignante et ses élèves, elle transgresse et invite ses élèves à avoir la même posture. Avec son corps présent, elle met tous ses sens dans le but de mieux apprendre. *L'apprentissage se fait aussi par le corps*, dit-elle. Le plaisir et l'extase d'apprendre qu'elle avait en tant que petite, hooks récupéra quand elle a compris comment étudier et pratiquer l'éducation émancipatrice. Elle invite donc ses collègues, professeurs et ses élèves à se permettre de sentir avec leurs corps.

bell hooks définit l'éducation comme une pratique de la liberté de la manière suivante :

"L'académie n'est pas le paradis. Mais l'apprentissage est un endroit où le paradis peut être créé. La salle de cours, avec toutes ses limites, reste un lieu de possibilité. Dans ce domaine de possibilité, nous avons la possibilité de travailler pour la liberté, d'exiger de nous-mêmes. Et nos camarades, une ouverture d'esprit et de cœur qui nous permet d'affronter la réalité alors même que nous imaginons collectivement des moyens de dépasser les frontières, de transgresser. C'est ça

l'éducation comme la pratique de la liberté."¹¹ (bell hooks, 1994, p. 207)

Paulo Freire était un théoricien aussi défenseur de la pédagogie critique tel que bell hooks. La pédagogie critique dans ce cas est une pédagogie qui comprend que l'éducation est un outil de construction politique. Comme l'a dit Freire, les deux éléments sont inséparables. Dans le cas de cette étude, la portée politique abordée ne sera pas le politique partiaire avec lequel Paulo Freire a dû faire face au Brésil dans les années 1960 pendant la dictature. C'est plutôt l'acte de se construire en tant qu'êtres politiques, personnes qui vivent en communauté, et d'avoir suffisamment de conscience pour défendre ses points de vue tout en respectant la liberté de nous tous.

Paulo Freire dans son ouvrage *L'éducation comme pratique de la liberté* (1994) nous explique que l'éducation émancipatrice implique plusieurs aspects. Parmi eux nous devons prendre en compte *le contexte sociaux, la rupture avec l'éducation bancaire, le dialogue, l'éducateur et apprenant, , la pensée critique , la démocratie et l'action et la réflexion*. Nous pouvons voir sur la figure 2 en dessous les concepts évoqués par Paulo Freire lors de la construction de cette théorie.

¹¹ Traduction de l'auteur. Texte original de bell hooks, 1994, p. 207 «The academy is not paradise. But learning is a place where paradise can be created. The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind and heart that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom.»



Figure 2 - Documentaire la formation de la pensée de Paulo Freire - TV Sesc 24'48"

Au même moment que Freire (1994) construisait ses méthodes et ses instruments d'éducation émancipatrice, il identifiait dans l'éducation existante des éléments qui conduisaient la population brésilienne à la passivité face à la réalité qui existait. Ami de bell hooks, Paulo Freire à travers des centres de culture qu'il a créé avec ses camarades, en utilisant la méthode qui a gagné son nom, *la méthode Paulo Freire*, il a pu alphabétiser des centaines de paysans au Brésil et ailleurs. Sa méthode était une réponse à l'éducation bancaire que Freire (1994) a défini de la manière suivante :

« Dans la conception « bancaire » que nous critiquons, l'éducation est l'acte de déposer, de transférer, de transmettre des valeurs et des connaissances, ce dépassement ne peut être vérifié. Au contraire, reflétant la société oppressive, étant une dimension de la « culture du silence », « l'éducation bancaire » entretient et encourage la contradiction. Ensuite, que là-dedans: a) l'éducateur est celui qui éduque; les étudiants, ceux qui sont éduqués; b) l'éducateur est celui qui sait; les étudiants, ceux qui ne savent pas; c) l'éducateur est ce qu'il pense; les étudiants, ceux qui sont pensés; d) l'éducateur est celui qui prononce le mot; les étudiants, ceux qui l'écoutent docilement; e) l'éducateur est celui qui discipline; les étudiants, les disciplinés; f) l'éducateur est celui qui choisit et prescrit son option; les étudiants qui suivent la prescription; g) l'éducateur est celui qui agit; les étudiants, ceux qui ont l'illusion de travailler, dans le travail de l'éducateur; h) l'éducateur choisit le programme; les étudiants, qui n'ont jamais

entendu parler de ce choix, s'y accommodent; i) l'éducateur identifie l'autorité de la connaissance avec son autorité fonctionnelle, qui s'oppose de manière antagoniste à la liberté des apprenants; ceux-ci doivent s'adapter aux déterminations de cela; j) l'éducateur, enfin, est le sujet du processus; étudiants, simples objets »¹² (Freire, 1994, p. 38)

Comme vous pouvez le voir, le concept bancaire de l'éducation devient un instrument d'oppression (Freire, ped. Do opprimé, p. 37). Pour faire face à l'éducation bancaire, Paulo Freire (1994) nous indique la nécessité de rupture avec ce type d'éducation. Alors, contrairement à tout cela, Freire crée une méthode active basée sur la critique et le dialogue avec un contenu programmatique de l'éducation innovateur et plus rapide en termes de temps de compréhension du participant.e.

Freire a défendu la lecture du monde qu'avaient divers segments historiquement exclus de la société. Cependant, il a ajouté la compréhension et l'organisation de la pensée critique. Ainsi, dit l'auteur, agissant sur la décolonisation de la pensée et du savoir, il serait possible de décoloniser les actions et, par conséquent, le pouvoir. Dans ce sens, Freire a construit le concept de la conscience ou de la pensée critique sur ce qui se passait dans cette réalité. L'éducateur et l'apprenant occupent la même position dans le même espace car ils échangent des connaissances tout en dialoguant. Tous les deux réfléchissent à leurs propres actions et réalités, et dans cet acte d'action et de réflexion, chacun participe de manière démocratique et développe une pensée critique.

Dans sa méthode d'alphabétisation, Freire ainsi comme bell hooks, ne place pas l'enseignant comme détenteur de la vérité. Toute vérité scientifique vient du partage d'idées d'un

¹² Traduction de l'autrice. Texte original de Paulo Freire, 1994, p. 38 « Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição. Dai, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. »

groupe, c'est un travail collectif, un partage de conscience. D'après Freire, ce mouvement crée la liberté et une fois que les gens sont libres et émancipés, ils luttent contre l'injustice¹³.

Freire (1994) a soutenu: «L'éducation ne change pas le monde. L'éducation change les gens. Les gens transforment le monde ». Avec ce constat, Freire nous invite à une éducation à la décision, ou pour mieux dire, une éducation où l'étudiant comprend vraiment sa responsabilité sociale et politique, où il est l'agent de la transformation sociale qui se produit dans ce contexte où il s'insère. Les participants sont invités à sortir de leur monde et revenir avec une construction de savoir différente. Cela s'exemplifie de nos jours dans la question que nous ne pouvons pas seulement enseigner une langue sans discuter sur des différentes constructions du monde par exemple. D'après la professeure Ernani Maria la méthode de Paulo Freire est une méthode de culture populaire où les intégrantés se conscientisent et se politisent simultanément.

Pour Paulo Freire, l'éducation comme pratique de la liberté implique le déni de l'enfant isolé, lâche, déconnecté du monde. À l'inverse, il a également nié avoir lu le monde absent de la présence humaine. Freire était un passionné d'éducation émancipatrice qui libère les êtres humains et les respecte depuis l'enfance.

En considérant les théories de bell hooks et Paulo Freire, nous considérons le concept d'éducation libératrice comme étant celui qui englobe l'être humain sous tous ses aspects : la partie intellectuelle et les émotions seront mises en valeur afin de restimuler cet apprentissage collectif. Nous parlerons des choix de thèmes qui sont en lien avec le contexte des élèves et des enseignants.

Dans l'ingénierie de formation, les premières questions que nous posons, sont : quel type d'éducation l'apprenant-enseignant souhaite promouvoir ? pour quel type de personne et dans quel contexte ? Ces questions qui viennent de la réflexion provoquée par bell hooks, Paulo Freire et Augusto Boal se montrent des questions-clés pour entamer un dialogue. Développer la pensée et la conscience critique dans l'éducation émancipatrice des enfants,

¹³ Traduction de l'auteurice pour l'extrait du Documentaire Paulo Freire TV Sesc 09'58''

c'est aussi développer la pensée critique et la guérison pour l'éducateur lui-même. Dans le processus d'éducation émancipatrice, les éducateurs et les étudiants contribuent à construire une meilleure éducation. Émanciper dans le sens d'être politique et aussi de libération de la parole de la voie, des savoirs qui sont cachées. Cela aura un impact direct sur l'amélioration de la construction de notre société.

3. L'enfant et le chemin de l'affirmation de soi dans le contexte de l'immigration

Afin de comprendre la place des enfants immigrants dans la société française, notamment les enfants bilingues portugais et français, nous allons étudier les définitions correctes selon notre nécessité en ce qui concerne la question d'immigration. Quelques institutions comme ONU, UNESCO et OMI nous aideront dans ce parcours. Les définitions nous amèneront à mieux comprendre les conditions externes de l'enfant immigrant en France. Ensuite nous verrons comment le concept du portugais langue de l'héritage a été développé et les organisations pour valoriser cette forme d'expression en France, plus spécifiquement le travail de l'association Herança Brasileira (HB). Enfin nous allons poser quelques questions concernant les parcours des enfants immigrants en France, quels sont les héritages culturels que l'enfant peut avoir en habitant dans la société française, plus spécifiquement quels sont les blocages qui peuvent exister dans l'expression orale en portugais langue de l'héritage.

3.1 Immigration en France

Selon Marie-Claude Blanc Chaléard, la France entre les années 1851 et 1946 était un pays ouvert aux immigrants. Le [musée de l'histoire de l'immigration](#) (2020), a également constaté que *depuis le XIXème siècle, la France accueille une nombreuse population immigrée sur son*

sol. La révolution industrielle a augmenté la nécessité des ouvriers en France. Pendant cette période, le pays a souffert de la nécessité de composer sa main-d'œuvre contre les révolutions industrielles et avec cela a augmenté son nombre d'immigrants de manière irréversible. En 1851, ils étaient 400 000 et 30 ans plus tard, ils constituaient déjà plus d'un million en terres françaises. Dans ces mouvements, il est important de souligner qu'ils constituaient pour la plupart la classe prolétarienne de France, où les nationalités voisines des parents étaient les plus nombreuses, par exemple les Belges et les Italiens. Après un certain temps, les Italiens ont commencé à se spécialiser dans le secteur de la construction de bâtiments et avec cela ils ont été accusés de réduire les salaires et de faire grève par les Français. En cette période de xénophobie intense, les immigrés représentaient moins de 3% de la population (1914). En 1889, la loi sur la nationalité oblige tous les enfants nés sur le sol français à être français. En 1915, tout change, depuis le début de la Première Guerre mondiale, la France a de nouveau besoin de combattants pour la défendre. En conséquence, 500 000 combattants et 200 000 travailleurs viennent d'Afrique et d'Asie pour combler ce besoin. En 1919, les survivants sont rapatriés. C'est ainsi, qu'à cette même période, les Algériens continuent à immigrer en France pour compenser le besoin de main-d'œuvre.

Malgré le constat que le documentaire [Deux siècles d'histoire de l'immigration en France](#) (2006) nous montre, le passé de l'immigration de la France et les problèmes que la nation a dû surmonter, qu'aujourd'hui la France, est l'un des pays qui a accueilli plus d'immigrants dans toute l'Europe. Nous constatons encore que les opinions sont divisées quand nous parlons du fait d'accepter les immigrés en territoire national comme explique le journal [Figaro](#).

D'après l'International Organisation for Migration (IOM) les concepts des migrants, immigrants, réfugiés sont différents. Ce débat des définitions est toujours d'actualité comme nous pouvons le voir sur l'article d' [Alexandre Pouchard \(2015\)](#). Nous pouvons constater plusieurs définitions que nous aiderons à composer ce travail de recherche dans le [Glossaire de Migration](#) (2019). Dans ce document, l'*immigrant* est défini comme la personne qui se rend dans un pays autre que celui de sa nationalité ou de sa résidence habituelle, de sorte que le pays de destination devient effectivement son nouveau pays de résidence habituelle. Donc toutes les personnes qui sortent d'un pays pour n'importe quelle raison et vont vivre dans un autre pays, sont considérées comme des

immigrants dans ce nouveau pays. L'immigrant est donc classé comme un type de **migrant**. Le dernier a comme définition est *toute personne qui quitte son lieu de résidence habituelle pour s'établir à titre temporaire ou permanent et pour diverses raisons, soit dans une autre région à l'intérieur d'un même pays, soit dans un autre pays, franchissant ainsi une frontière internationale*. En d'autres termes, les personnes migrants sont ceux qui changent de lieu de résidence dans son propre pays, entre régions, ou d'un pays à l'autre en passant les frontières internationales. Des exemples pour les migrants sont des *étudiants internationaux, les travailleurs migrants etc.*

Une autre catégorie de migrants qui est assez utilisée dans les journaux est les réfugiés. Selon l'OIM, une personne réfugiée est ce qui :

« craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection de ce pays ; ou qui, si elle n'a pas de nationalité et se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle à la suite de tels événements, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner. » (Glossary de Migration, 2019, p. 171)

En sachant que les réfugiés sont aussi migrants et immigrants, la différence évidente se pose sur le fait de la menace de mort ou de la liberté si la personne reste dans son pays natal. Dans ce mémoire de recherche notre public, les enfants, se trouvent plutôt dans la catégorie de immigrants ou issus de l'immigration vu qu'une partie de ces enfants sont nés sur le sol français et ont un de leurs deux parents de nationalité française.

Actuellement, environ 60 000 Brésiliens vivent en France selon le [MRE](#)¹⁴. Ils sont considérés comme la plupart des immigrants. Ces données sont des estimations et ce nombre peut être plus élevé car il y a des Brésiliens qui ne s'inscrivent pas en raison de l'inaccessibilité des services consulaires, en raison de la double nationalité ou en raison de la situation irrégulière dans laquelle ils se trouvent et c'est pourquoi ils s'abstiennent de tout lien avec les institutions officielles.

¹⁴ MRE – Ministério de Relações Exteriores

Une autre communauté de langue portugaise est la communauté des Portugais vivant en France. Ils sont 600 000 habitants, et constituent la troisième communauté étrangère du territoire français selon l'INSEE 2018.

Actuellement, on constate qu'une grande partie de la société française apprécie la culture brésilienne. D'après Namibia de Ana (2020) la question de la langue est un contraste. La langue, cependant, continue d'avoir le statut de marginale et communautaire, c'est-à-dire qu'en termes de la valeur, la parole de cette langue n'est pas encouragée. Dans les années 1970, certaines familles portugaises n'utilisaient pas la langue portugaise, précisément pour donner la priorité à l'apprentissage du français. Cette situation est toujours encouragée en France, mais avec la diffusion des connaissances du bilinguisme, la tendance est à l'amélioration de cette situation.

L'école française en général est de tradition monolingue (De Ana, 2020). Cela signifie que dans le système éducatif, il existe une prédilection pour l'apprentissage du français. D'autres langues et cultures, à l'exception de l'anglais, ne sont pas effectivement intégrées dans les écoles. Certains préjugés linguistiques sont encore pratiqués, comme demander aux parents de ne pas parler leur langue maternelle à la maison avec l'hypothèse que cela empêchera l'enfant d'apprendre le français.

Dans une interview à la radio Ranka Bijeljac (2017) a déclaré qu'un enfant sur cinq a au moins un parent non français. Cela nous montre la grande diversité culturelle dans laquelle la société française est plongée. De plus, il aide les enfants franco-brésiliens à ne pas se sentir seuls dans ce voyage de double culture. Pour les enfants vivant dans des contextes bilingues, en général, la connaissance de leur culture est ressentie davantage comme une richesse et moins comme une souffrance comme le rapporte Michèle Petit (2009, p. 89). Face à cette souffrance, l'autrice continue d'affirmer que pour ces enfants, il est difficile de vivre à la manière des jeunes d'origine française en raison de la xénophobie existante et aussi par peur de trahir leur propre famille et le pays d'origine. où ils peuvent également être traités comme des étrangers.

3.2 Portugais Langue d'Héritage

Pour une meilleure compréhension du concept de langue de l'héritage, dans cet extrait de notre travail nous traiterons les multiples définitions du terme langage de l'héritage avec certains auteurs référencés dans le domaine et ensuite nous allons distinguer cette modalité d'autres langues comme la langue étrangère.

Le concept de la langue d'héritage a été développé au Canada dans les années 1970 à une époque où les enseignants ressentaient le besoin d'intégrer des élèves qui n'avaient ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. À partir de ce moment, les enseignants ont commencé à développer des cours pour l'enseignement des langues qui tenaient compte du contexte dans lequel les étudiants étaient insérés.

Duarte Soares (2012) nous prévient que malgré les diverses nomenclatures qu'ils donnent à la langue de l'héritage, ce qui cause le conflit est surtout la croyance que cette langue est une langue marginale, le fait qu'elle est traitée par la société comme quelque chose qui n'a pas beaucoup de la valeur et quelque chose du passé qui n'appartient pas (consciemment ou non) au locuteur du patrimoine. L'autrice continue d'affirmer que justement pour éviter la disparition de cette langue au sein des familles et des communautés, il serait nécessaire d'avoir des incitations venant non seulement de la famille, mais aussi d'autres interlocuteurs de la communauté et de la société en général.

D'après Namibia de Ana le portugais langue d'héritage est différente du portugais langue étrangère et du portugais langue maternelle. Le portugais en tant que langue étrangère est destiné aux personnes étrangères qui ne connaissent pas la langue ou, lorsqu'elles le font, elles ne sont pas nées dans l'environnement culturel qui utilise cette langue. Le portugais langue maternelle est développé pour les personnes qui grandissent dans un environnement où les gens vivent et communiquent en portugais dans leur vie quotidienne.

Actuellement, on constate qu'au sein des espaces académiques, l'enseignement de la langue minoritaire n'est pas toujours bien considéré. Même si des études prouvent que le bilinguisme implique une augmentation de la capacité cognitive du locuteur et une

augmentation de la reconnaissance de la diversité humaine, entre autres avantages, cela se traduit souvent par le manque d'investissement dans l'éducation bilingue. Dans le cas de la société française, principalement dans les établissements publics d'enseignement, l'exception est la langue anglaise dont l'enseignement est inséré dans le programme national d'éducation.

Comme certains auteurs le soutiennent, la langue et la culture sont totalement interdépendantes. Par conséquent, lorsque nous parlons du locuteur d'une langue d'origine, il trouve une partie de ses racines culturelles et identitaires lors de l'acquisition de cette langue.

La définition de la culture selon le dictionnaire de didactique du français est :

« Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. [...] légitimer des distinctions (...) auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs. Plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'instaurer. » et les auteurs continuent « La capacité d'établir des différences, donc, est en partie héritée. (...) l'école relaie la culture cultivée parce c'est celle-ci qu'elle privilégie et qu'elle contribue à légitimer). Les cultures sont classées hiérarchiquement. » (p.63, 2003, dictionnaire de didactique du français)

Serons-nous toujours condamnés à faire une hiérarchie des valeurs pour protéger notre culture ? Le dictionnaire souligne que plus une personne est cultivée, plus sa capacité à distinguer les différentes cultures et par conséquent à établir une meilleure hiérarchie des valeurs est grande. Il parle aussi de la culture comme d'un type de configuration dans laquelle l'individu acquiert une manière de penser, d'agir, de ressentir, etc. il souligne ce problème en disant que le même individu ou groupe peut le transformer. Ensuite nous trouvons dans l'ouvrage de Jean Pierre Cuq (2003) :

"Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur (...) Ils sont donc obligés de

reconstruire le éléments que les natifs ont acquis spontanément."
(p.64, 2003, dictionnaire de didactique du français)

Dans cette définition, il est évoqué la question que l'établissement des différences étant quelque chose de culturel, ou mieux dit hérité, on observe aussi que l'école en tant qu'établissement social pour la formation des citoyens, participe activement à ce passage car en plus d'enseigner à faire des différences, il finit par privilégier et légitimer les cultures dites cultivées. Par exemple ici en France, l'école française a privilégié la culture française par rapport aux autres cultures, la légitimant. La question qui se pose n'est pas l'incitation ou la légitimation, elle va plus loin. Le fait est que lorsqu'une culture est privilégiée, la hiérarchisation a lieu et les cultures sont donc hiérarchisées. Dans le processus, tout ce qui distingue ou se démarque des pensées établies par une culture donnée peut être classé comme une mauvaise culture ou culture sans valeur. Pour cette raison, il est également nécessaire de sensibiliser non seulement les enfants mais aussi les éducateurs, qui favoriseront la construction d'une atmosphère multilingue au sein de la classe.

Nous comprenons que dans un monde comme aujourd'hui, il n'y a pas de culture pure, il y a toujours un mélange comme le souligne le dictionnaire, mais par souci de hiérarchie, certaines cultures seront plus présentes que d'autres à certains endroits, cultures prédominantes. au sein de l'espace scolaire français, le fait que les élèves soient nivelés en termes de connaissances est institutionnel, et le renforcement de la légitimité de ce qu'est la culture française, il y a un effort pour effacer la trace des autres cultures au sein de la classe.

De plus, il est important que nous parlions encore plus des cultures générationnelles avec les enfants du groupe d'âge avec lequel nous allons travailler. Les programmes pédagogiques s'adaptent-ils aussi souvent que nécessaire pour accompagner ces enfants, parler de leur quotidien? Vos goûts, vos découvertes doivent être insérées dans le programme comme objet d'étude collective.

Comme le souligne le dictionnaire, les langues sont marquées par des cultures d'un extrême à l'autre. Ainsi, nous avons ici explicite la relation intrinsèque entre une langue et une

culture. les deux vont ensemble. La langue aide à la transmission d'une culture et la culture aide à la transmission d'une langue.

Dans le cas de l'enseignement des langues aux étrangers, alors nous sommes confrontés à la situation où l'individu construira sa culture ou sa langue apprise en regardant en dehors de cette culture. Il n'est donc pas le natif qui a appris la langue ou la culture presque naturellement, par répétition dans la vie de tous les jours ou presque sans s'en rendre compte. Les éducateurs qui favorisent l'apprentissage des langues doivent alors être conscients de la manière dont cette reconstruction des éléments sera réalisée par l'étudiant. Cela va avoir un impact direct sur sa propre construction de l'identité. Cela est défini en tant que :

« c'est donc à c'est trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire. (...) Les sciences humaines s'interrogent donc sur la façon dont la langue et le discours, compris dans leurs dimensions sociale, historique, politique etc. participent à la construction des identités collectives et sur la façon dont se négocient les langues, les frontières, et à travers elles les appartenances. (...) Ainsi l'identité est conçue comme les résultats de constructions et de stratégies; elle est toujours en évolution et en composition d'où la notion des "dynamiques identitaires". (...) "Le statut de la langue cible, le prestige du groupe qui la parle et le cadre d'apprentissage sont aussi des éléments qui interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les attitudes et les comportements à l'égard d'une langue étrangère ou seconde peuvent ainsi être influencés par le statut de la langue et du groupe qui la parle ».(p.122, 2003, dictionnaire de didactique du français)

Avant même de parler de construction d'identités, il faut se situer sur le concept d'identité que nous utiliserons dans ce travail. Pour cela j'apporte la définition du dictionnaire didactique des langues, 2003 qui apporte des réflexions issues des domaines de la psychologie, de la sociologie et etc. et dit que la construction de l'identité peut se faire à 3 niveaux. En commençant par l'individu, en passant par le groupe et en passant par les enjeux de société, par exemple quand on parle d'identité nationale. (combien de violence). Ce travail explique certains facteurs qui corrént l'apprentissage d'une langue et la formation de l'identité d'un individu.

L'auteur ajoute également quelques éléments disant que la façon dont la langue ou les discours sont perçus par ses «locuteurs» influence également la construction de leurs identités et donc toute identité serait en constante transformation car elle est toujours en dialogue les uns avec les autres.

En raison d'avoir peu d'inventif des organes administratifs, certaines familles ont recours à la construction d'écoles indépendantes, d'associations, etc. pour donner à leurs enfants une éducation qui intègre leurs valeurs culturelles. Un exemple de la façon d'enseigner la langue de l'héritage est précisément l'enseignement de la langue portugaise de l'héritage qui évolue de plus en plus et qui dispose déjà de certains réseaux tels que [Elo Europeu](#), [Brasil em Mente](#) entre autres.

Comme l'a déclaré la [communauté des pays de langue portugaise \(CPLP\)](#), le portugais est la langue officielle dans 9 pays, dont l'Angola, le Brésil, le Cap-Vert, la Guinée-Bissau, la Guinée équatoriale, le Mozambique, le Portugal, São Tomé et Príncipe et le Timor-Leste. Dans le cas de la langue portugaise d'héritage, le groupe Brasil em Mente a décidé de nommer le 16 mai le [jour de la langue portugaise d'héritage](#). L'objectif de la création de cette journée est de célébrer et de promouvoir les initiatives d'éducation portugaise en dehors des pays d'origine. Mêlant langue, culture, identité et valeurs familiales, la langue portugaise d'héritage doit compter sur de multiples efforts pour son maintien.

3.3 L'association Herança Brasileira¹⁵

En se concentrant sur le cas de l'association Herança Brasileira (HB), l'incitation est à l'enseignement du portugais comme langue patrimoniale. Cette évaluation est faite en fonction de l'exposition au langage et de la quantité et de la qualité de l'exposition, des aspects culturels et émotionnels qui l'influencent. Dans ce contexte cela signifie que l'enfant est la fille de l'un des parents brésiliens, dans le cas de la recherche, elle vit en France et a

¹⁵ L'association Herança Brasileira. Le nom en français peut être traduit par Héritage Brésilienne.

des connaissances en portugais mais sa pratique est limitée car l'environnement dans lequel elle vit communique principalement dans une autre langue, le français. L'enfant qui pratique la langue portugaise d'héritage peut aussi être quelqu'un dont les parents ne sont pas nécessairement brésiliens ou portugais, mais l'enfant a été constamment exposé à la langue dès son plus jeune âge et pratique dans l'environnement familial. Il a des contacts avec les Portugais depuis l'enfance.

Depuis 2016, [HB](#) fournit des informations et des activités aux familles brésiliennes qui souhaitent transmettre la langue portugaise et la culture brésilienne aux enfants en France. Présent à Paris, Fontenay-sous-Bois, Saint-Germain-en-Laye et Antony. L'initiative du portugais langue d'héritage a débuté en mars 2015, dans le but de promouvoir le portugais comme langue d'héritage (POLH), en aidant les pères et les mères brésiliens qui vivent à Paris et dans la région à transmettre notre langue et notre culture à nos petits. L'association a été effectivement créée en mars 2016, avec son siège à la Maison du Citoyen et de la Vie Associative, à Fontenay-sous-Bois (Île-de-France), France.

Dans le contexte français, les familles et les enseignants ont des objectifs différents dans le parcours d'apprentissage de POLH , parmi lesquels on peut citer l'enseignement du portugais aux enfants, dans ses aspects de grammaire, orthographe, prononciation, etc., motivant les enfants à parler à la maison et avec des proches au Brésil, apprendre à lire et écrire en portugais, transmettre la culture brésilienne.

Les éducateurs ont besoin de connaître leur public pour mieux adapter sa façon de communiquer et aussi d'observer la complexité d'informations qu'une classe peut gérer. Pendant la phase de 6 à 10 ans, l'enfant est toujours dans le processus de construction de sa propre identité. Ce processus est aussi en transformation. (Petit, 2009, p. 53)

Magalhães Dos Reis (2008, p.52) construit le concept de communication comme une relation réelle qui permet un échange efficace entre les êtres. Poursuivant son discours, l'autrice déclare que l'élève ne pourra se saisir de son discours qu'au moment où ses subjectivités, son parcours et ses relations personnelles, ainsi que l'affection, le lui permettront. Sachant

que dans le domaine de l'apprentissage des langues, les apprenants ont comme principaux obstacles la peur de se tromper (Pierra 2001 in Dos Reis 2008, p. 52) et le manque de trouver le « bon mot » au moment de leur expression (Dos Reis 2008, p. 52). Magalhães Dos Reis (2008, p.54) indique que les barrières rencontrées dans ce moment de difficulté à ne pas trouver le mot mobiliseront d'autres moyens de langage comme le corps, le geste qui explicite le désir de l'éduquer à parler. De cette manière, l'élève se détend progressivement à travers des jeux et des exercices avec le corps et le chant, améliorant son expression orale, car cela réduit sa peur de se tromper et développe des techniques pour oser prendre la parole.

4. A leitura cênica e os jogos teatrais

Depois de compreender sobre o contexto no qual vivem as crianças com quem iremos trabalhar e conhecer alguns dos desafios educacionais presentes no cotidiano delas, nesse capítulo elucidaremos sobre o uso dos jogos teatrais para impulsionar a prática da leitura cênica em contextos de ensino informal na França. Pensando nessa forma de leitura e nos conhecimentos que o educador precisa para introduzir esse recurso da melhor forma, esse trecho foi estruturado em partes que apresentam elementos tanto sobre a leitura, quanto sobre os jogos teatrais.

Durante as diversas entrevistas realizadas, visando obter mais dados sobre o público que se trabalha na associação Herança Brasileira e aprofundar os conhecimentos dessa pesquisa, observamos quão diverso é o grupo das crianças em relação às suas competências de comunicação em português. Na entrevista de Luciene Rodrigues da Silva, que pode ser encontrada no anexo, podemos observar que dentre as crianças existem algumas que apesar de terem a compreensão auditiva e escrita em português, ainda não falam ou falam muito pouco durante os ateliês temáticos da Herança Brasileira. Esses ateliês acontecem uma vez por mês e têm a duração de uma hora e trinta minutos. Um dos objetivos dessa pesquisa é justamente encontrar um dispositivo que os educadores possam utilizar e que

simultaneamente vise a maior expressão oral das crianças, principalmente aquelas que não ousam falar durante o processo de aquisição do português língua de herança.

Com a finalidade de que educadores possam compreender como a prática da leitura cênica pode impactar positivamente no desenvolvimento da expressão oral de crianças bilíngues, inicialmente trataremos a discussão sobre a leitura. Segundo Paulo Freire (1989) o processo de descoberta, tanto da escrita quanto da leitura, deve ser trilhado de uma forma prazerosa. E para tal, Freire defende o uso da ludicidade. Entre vários outros meios potenciais na interseção da educação e da arte, esse estudo se limitou ao uso dos jogos teatrais. Por conta disso, num segundo momento, atrelaremos a leitura aos jogos teatrais, passando pelo que alguns autores definem como leitura cênica e outros como transmissão vocal do texto. Explicaremos nesse trabalho o que são os jogos teatrais, juntamente com seus princípios, seus benefícios e as técnicas para que professores possam inseri-los em contextos informais de educação.

4.1 A leitura e a importância do ato de ler

Para o autor Paulo Freire (1989, p. 9), a leitura é muito mais que o simples processo de *decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita*. A leitura é um ato crítico de inteligência que acompanha sempre a percepção do leitor na sua relação com o mundo. Nesse complexo sistema de decodificação, Magalhães dos Reis (2008, p. 44) nos mostra que os códigos podem ser variados englobando tanto os *lingüísticos, perceptivos (visuais e auditivos), socioculturais (verossimilhança, psicologia etc)* ou até mesmo teatrais se voltando para o *espaço cênico, a interpretação*, entre outros. Antecipando que a primeira leitura, a *leitura de mundo* é uma leitura muito particular de cada ser humano, Freire (1989, p.11), prossegue explicitando a união da *leitura do mundo* com a *leitura da palavra*. Freire (1989) alega que a leitura do mundo é a primeira que a criança vai fazer, antes mesmo de conhecer a leitura da palavra. Por isso, a segunda não existirá jamais sem a primeira, e será sempre uma forma de continuidade e ampliação desse olhar. Desta forma o ato de falar, ler em voz alta, fazer uma leitura cênica implica, diretamente na leitura de mundo que a criança tem.

Uma das críticas de Freire (1989, p. 10) em relação ao aprendizado da leitura da palavra é justamente quando a mesma não acompanha a leitura de mundo que o educando está tendo. Isso quer dizer, quando a criança aprende somente as palavras, frases soltas, textos que não fazem parte do seu contexto. Para o autor ambas as leituras devem participar da mesma dinâmica de aprendizado desde a alfabetização. No momento em que ambas estão juntas ele denomina essa leitura então *leitura da palavramundo*. Nessa dinâmica de *linguagem e realidade*, a compreensão de um texto a ser lido é uma das formas de explicitar a percepção do próprio contexto vivido.

A frase de Paulo Freire (1989) « *a leitura do mundo precede a leitura das palavras* » se tornou célebre durante as suas viagens e experiências enquanto pedagogo. Ao aplicarmos esta afirmação ao nosso contexto, podemos refletir sobre a realidade das crianças bilingues aqui na França que também passam pelo mesmo processo de leitura de mundo, e além de perceberem toda a riqueza da cultura francesa inerente do ambiente onde habitam, também são sensíveis a riqueza da cultura brasileira que muitas vezes permeia momentos da sua vida cotidiana (De Ana, 2020).

A leitura em voz alta, compartilhada, oferecida à essas crianças se torna também um meio de enriquecê-los com mais informações para quando forem questionados sobre sua cultura de origem. Através das leituras, eles poderão ter acesso a respostas mais singulares e coerentes com seu percurso de vida, nem tanto uma cultura nem radicalmente a outra. Michèle Petit (2009, p. 91), antropóloga francesa, que inclusive já fez pesquisas sobre leitura na América Latina, declara que essas crianças serão aptas a dar respostas coerentes com suas histórias e o ambiente no qual vivem.

Até o século XIX, a leitura em voz alta era a leitura mais difundida na Europa. Atualmente, ela perdeu seu lugar para a leitura silenciosa (Jean, 1999, p.37). Outro hábito que mudou em relação aos livros é o fato que outrora eles desencorajavam ou assustavam os leitores. Hoje pode-se observar que a leitura passou a ser vista como um caminho para se encontrar: um caminho de auto-conhecimento que ajuda os leitores a encontrar mais palavras para designar as experiências vividas (Petit, 2009, p. 11).

Diante de um cenário de mudanças no qual estamos vivendo, vários aspectos são questionados quando se fala do ato de ler. Segundo Michèle Petit (2009), esses aspectos envolvem o fato de se *ter acesso ao saber, apropriar-se da língua, construir-se a si próprio*, provocar a percepção de *um outro lugar, um outro tempo*, envolvendo de forma simultânea o saber *conjugando as relações de inclusão*, bem como aumentar os *círculos de pertencimento*. Juntos, esses fatores levam ao caminho que a criança escolhe. Um caminho de afirmação de si e de reconhecimento da sua própria singularidade (Petit, 2009, p. 28); e mais do que isso lhe retirando dos processos de marginalização, ajudando-o a imaginar a gama de possibilidades que ela tem pela frente. Consequentemente, isso provoca a criança a pensar em si e no seu movimento enquanto ator de seu caminho, de sua vida.

De acordo com Petit, a apropriação da língua pode se dar no processo da leitura pois nos livros temos uma representação privilegiada da língua. Com o uso mais desenvolvido, a linguagem escrita do próprio livro pode representar uma barreira social (Petit, 2009, p. 66), principalmente se focarmos na questão de aprendizagem de uma língua minoritária. Por outro lado, através desse suporte podemos ter acesso a um conhecimento mais profundo da língua. Há ainda aqueles que utilizam o vocabulário dos livros para se afirmar em suas relações de poder, não somente o poder de aumento de vocabulário mas também o poder que isso pode provocar na sua relação com os demais. Alguns depoimentos como o de Manu (em Petit, 2009, p. 67) que afirma que quando utilizam palavras mais rebuscadas, se sentem melhores que seus amigos. Outro aspecto importante é a construção de sua própria identidade através do aprendizado de uma linguagem. Petit (2009, p. 71) declara que a habilidade com que a criança aprende uma linguagem pode sugerir sua posição social. A autora vai além disso anunciando que a capacidade de nomear as suas próprias vivências, se apossando das palavras lidas ou escutadas, que vai possibilitar à criança a vivê-la, explicá-la e assim, transformá-la. Rayssa Aguiar Borges (2020, p. 142) adiciona a esse pensar o fato de que quando uma pessoa, no nosso caso de estudo uma criança, *busca esse direito à palavra*, o que está acontecendo pode ser definido como o aprendizado de *biografar-se, historicizar-se*, fator essencial para uma possível aquisição de consciência e transformação de si.

Um outro aspecto relacionado a leitura de crianças está presente no tempo de exposição que elas têm com os livros. Mesmo diante de todo avanço tecnológico, de acordo com

recente estudo feito por [Vincent Gerard et Vayssettes](#) (2018), as crianças de 7 a 11 anos na França, além dos afazeres escolares, conseguem ler em média 3 horas semanais. Nesse estágio, a maioria das crianças têm o hábito da leitura, relacionando-a com o prazer (55%). Além disso, ao ler elas buscam relaxar (48%), fugir e sonhar (42%). As crianças de 7 a 11 anos que compõe grande parte da faixa etária do nosso público, são as que mais leem, chegando a uma média de 6 livros por trimestre, enquanto a média é de 4 livros por trimestre. Em contra ponto, Petit (2009, p.77) destaca que embora os dados estatísticos sejam bons indicadores da frequência da leitura das crianças, eles não garantem por si só a qualidade dessa leitura em termos de experiência com a leitura, ou seja, saber se o leitor teve realmente acesso a diferentes registros, e se ele encontrou dentre esses algum que o transformou profundamente ou o fez refletir sobre o assunto exposto. Freire (1989) também defende uma leitura mais qualitativa quando aponta para um erro comum que educadores e educadoras cometem ao elencar uma série de livros que o educando tem que ler, sem de fato discutir e adentrar o assunto que está pautado.

Como disseram os autores Vicente e Magalhães dos Reis em 2016, seria necessário:

uma abordagem adequada da obra literária em sala de aula é importante ultrapassar a premissa de que se trata apenas de atividade solitária e silenciosa, mas perceber os múltiplos modos possíveis de se ler um texto literário, e com base nessa premissa buscamos a roda de leitura com jogos para ler (Vicente e Magalhães dos Reis, 2016, p. 38).

Eles continuam afirmando que o professor ou a professora é a pessoa que pode fazer a ponte entre o que seria a mera leitura de uma obra literária para uma verdadeira exploração do texto literário. Desse modo pode-se observar que o educador tem um papel primordial na apresentação da obra literária e nos estímulos que serão trabalhados com a criança. Os jogos para ler constituem então uma forma diversificada de explorar essas modalidades e acabam permitindo ao educando um maior leque de escolhas.

Como afirma Pinheiro (2020, p. 153):

A leitura cênica transita da análise textual à concepção criativa da palavra, da entrega emotiva à técnica, do individual ao coletivo, do coletivo ao individual, das potências artísticas às descobertas dessas potencialidades, do texto às teorias e técnicas de jogos de leitura teatral, das partes ao todo.

À vista disso percebemos que inclusive os afetos compõe a base primária das exigências para haver uma confiança no outro do grupo, naquele que participa escutando ou falando.

Posto que a leitura cênica constitui uma prática para atores incorporarem seus textos, nosso objetivo nesse trabalho não é a memorização mecânica do texto, pois isso não garante que a criança irá conhecê-lo e muito menos sentir prazer nesse processo (Freire, 1989, p.12). Essa pesquisa tem como referência, o trabalho do Coletivo [En classe et en scène](#)¹⁶, grupo de teatro político¹⁷ que estuda peças teatrais em francês, coordenado pela doutora Maria Glória Magalhães dos Reis desde 2010 onde os alunos-atores (em algumas peças) leem seus textos em cena, fazendo assim a leitura cênica. Esse tipo de leitura desse modo contribui para o enriquecimento do espírito crítico do leitor, mobilizando assim todas as suas competências de comunicação. Como Luiz Augusto Passos (Dicionário de Paulo Freire, 2015, p. 300) evoca quando a palavra é falada com sentido, com corpo consciente é preenchida *significados íntimos e coletivos*.

Nessa pesquisa promove-se o uso da leitura cênica. Antes mesmo de aprofundarmos sobre os conceitos de leitura cênica, e diferencia-la com outros tipos de leitura existentes no universo teatral, de acordo com André Luís Gomes (2020, p.15) seria necessária a compreensão que :

« texto teatral para ser encenado deve ser lido, basta nos lembrarmos das tradicionais “leituras de mesa” quando um grupo ou companhia teatral se reúne e os integrantes leem o texto pela primeira vez ou dos processos antitextocêntricos e/ou contemporâneos em que, em algum momento, a leitura é realizada. » (André Luís Gomes, 2020, p.15)

Um a vez compreendida essa base que a porta de entrada no texto é justamente essa primeira leitura, podemos partir para os conceitos de leitura definidos por diversos autores, tais como suas características.

A leitura cênica difere-se da leitura dramática. Pois a segunda muito frequente nos exercícios de atores para o teatro e também para os atores de cinema, engloba mais a

¹⁶ Mais informações podem ser consultadas em https://www.facebook.com/enclasseetenscene/about/?ref=page_internal

¹⁷ O teatro político assim como defende Sonia Pascolati (2020, p.55) tem como « mérito de levar ao placo os pobres, desvalidos, marginais, colocando diante dos olhos da sociedade a porção da população que ela teima em manter excluída, ou mais do que isso, invisível (...) »

memorização do texto, conhecer o texto de cor (Jean, 1999, p. 99). Já para Pascolati (2020, p.59) a leitura dramática é a *oralização ou vocalização de um texto dramático*, que se assimila muito com a leitura em voz alta focando-se mais na questão da distribuição das vozes, na voz e na valorização do texto e que não recorre aos aspectos cenográficos, como figurino, cenário e iluminação. A autora declara também que o elemento principal da leitura dramática é a voz, pois através dela tem-se a *(re)apresentação da personagem*.

Segundo Gomes (2020, p.22), uma das características da leitura cênica é a fala descontinuada. Sobre isso o autor discorre:

«Se a fala continuada, seguida, encadeada, gera a ilusão de segurança, de discurso firme, logo, verdadeiro, o seu rompimento é uma forma de contestá-la e gerar descontinuidade. E assim o anti-ilusionismo é traço fundamental da encenação de leitura, tendo em vista o objetivo de gerar reflexões sobre nossa realidade política e social » (Gomes, 2020, p.22)

A fala descontinuada da leitura cênica provoca no espectador essa quebra de ilusão, e mantém o mesmo mais próximo da realidade.

Sabendo que o aprendizado da leitura em voz alta deve ser feito somente com crianças que já sabem ler como afirma Éveline Charmeux (em Jean, 1999, p.10). Alguns autores recomendam esse tipo de leitura somente a partir do domínio completo da decodificação, pois assim poderá se verificar se a criança leitora tem realmente dificuldades na leitura e em caso positivo quais são elas podendo ser *cognitivas, visuais, auditivas etc* (Jean, 1999, p.103). Em contrapartida, o ministério da educação na França recomenda esse tipo de leitura desde o Ciclo 2, ou seja desde o curso primário (CP) momento em que se começa a alfabetização. A leitura em voz alta com toda sua inflexão de voz, torna-se um momento compartilhado com os ouvintes ou espectadores (Petit, 2009, p. 141) pode ser feita de várias formas. Podendo ser uma leitura em voz alta para si mesmo, uma escrita em voz alta, uma leitura após os jogos teatrais. A leitura que é objeto de estudo nessa pesquisa é a feita por crianças dentro do contexto bilingue na França, relacionando o português do brasil e o francês para auxiliar no desenvolvimento da expressão oral do português, ou seja, da língua minoritária.

Durante a leitura cênica não se faz somente o uso da voz com suas modulações, articulações e entonação. Para fazer uma boa leitura para seus colegas (Jean, 1999, p. 169) a criança mobilizará todo o seu corpo, incluindo postura, expressão facial, as mãos. Enquanto Jean (1999,p.165) é categórico ao dizer que as crianças ao fazerem a leitura em voz alta devem estar de pé, tanto pra melhorar a respiração quanto para ver melhor seus camaradas. Outros autores apostam que, cada criança deverá se sentir o mais confortável possível, isso pode significar andar enquanto lê, ou até mesmo ficar parada. Sentada ou de pé, de acordo com as regras do jogo.

Acreditando nas relações do teatro com a aprendizagem de uma língua estrangeira (no caso do nosso estudo seria português língua de herança) autores-atores tais como Augusto Boal e Viola Spolin nos ajudam a compreender melhor as relações do teatro com o jogo (Magalhães Dos Reis, 2008, p. 34).

Magalhães dos Reis (2008, p.38), explicita dizendo que *o teatro é antes, de tudo, e desde a sua origem, diálogo*. Sendo assim percebe-se que através da interseção teatral do texto temos o diálogo que é um elemento essencial na nossa vertente de educação.

Durante a *transmissão vocal do texto*, o leitor-emissor tem como função principal transmitir não somente o que está escrito, mas também o prazer que está contido na oralidade do texto interpretado (Magalhães dos Reis, 2008, p. 50). Esse leitor-emissor podendo ser tanto um educador quanto um educando, não deve confundir a *transmissão vocal de um texto ou o dizer o texto* (termo de Elie Bajard citado em Magalhães dos Reis, 2008, p. 50) com o teatro em si, pois na leitura proposta nessa pesquisa, o interesse maior está no texto, enquanto no teatro está na encenação.

Antes de começar o estudo dos impactos da leitura cênica no processo de aquisição da língua, procuraremos definir essa leitura. Magalhães dos Reis (2008, p. 49) nos explica:

A leitura (...) é um ato dialógico que se estabelece entre o texto e o leitor, ao passo que, na “transmissão vocal” existe o corpo de um “mediador” que se coloca entre o texto e o receptor. Esse “mediador” ou “transmissor”, assume, como um ator, a fala de um texto teatral e mobiliza o próprio corpo, o gesto, o olhar, a respiração, tornando-se dessa forma um segundo emissor. Isso quer dizer que no plano

estético a transmissão vocal comporta uma certa dose de teatralidade. (Magalhães dos Reis, 2008, p. 49)

Juntamente a esta declaração, podemos adicionar a visão de Pinheiro (2020, p. 34) descrevendo a leitura cênica como um ato que além de envolver *a mente, a voz, o olhar*, provoca sensações no corpo tais como *batidas no coração, sentimento de dor e/ou de alegria, lágrimas*, sudorese nas mãos, calafrios, angústia entre outros. As autoras evidenciam que a pessoa que participa da leitura cênica mobiliza para tal *corpo, mente e alma*. Isso nos mostra o quanto esse ato que é aparentemente simples pode ser complexo enquanto experiência humana.

Para Bajard (1994, p.112), o que se chama de leitura cênica fica denominado *dizer teatral* e o autor nos detalha:

O *dizer* não é apenas a duplicação vocal do texto escrito ; (...) ele requer a contribuição de outras linguagens. No caso do *dizer teatral*, através da presença de uma voz – manifestação da corporeidade – instaura-se um *jogo* que metamorfoseia a pessoa em personagem. (Elie Bajard, 1994, p.112)

Elie Bajard (1994, p. 112) nos lembra que a função maior do *dizer* o texto consiste na comunicação. Para o autor, muitos educadores se utilizam desse *dizer* simplesmente como meio de avaliação, enquanto outros o fazem como meio de busca do sentido do texto. Sobre esta função do *dizer o texto* Bajard descreve:

O interesse em ouvir supõe que se atribua ao *dizer* uma função comunicativa que requer não só a língua, mas também a *contribuição de outras linguagens*. O texto escrito se torna um novo texto, muticodificado. A música da voz, a penetração do olhar, a força do gesto criam a partir do texto escrito um novo texto. (Elie Bajard, 1994, p. 111).

Michèle Petit aponta que:

(...) muitos mediadores têm a esperança de que o livro – que foi, e ainda é , um instrumento de poder, de discriminação – possa, hoje, dar lugar a sociabilidades abertas, onde a oralidade e a escrita se reconciliem, e onde cada um possa encontrar seu lugar, contribuindo com o que lhe foi transmitido, ou simplesmente escutando e deixando correr sua imaginação. (Michèle Petit, 2009, p. 12)

De acordo com Magalhães dos Reis (2008, p. 35), a interação de um texto ou uma obra literária acontece não necessariamente entre o autor e o leitor, mas principalmente entre o *texto e o leitor*. A autora vai além ao afirmar que a leitura tem duas funções principais para o leitor. A primeira sendo uma função utilitária onde o leitor busca o texto para obter informações, agregar conhecimentos para si. E a segunda estaria envolvida mais com a questão estética, ou seja, textos que trazem prazer ao leitor e que a oralidade da escrita consegue provocar emoções tanto naquele que lê em voz alta quanto naquele que escuta.

A literatura que na maioria das vezes pode ser encontrada como trechos para trabalharmos pontos de gramática em livros, deve ser estimulada em todas as idades. Sabendo-se que na França, assim como em outros países do mundo, a literatura é desenvolvida desde a infância, a autora Michèle Petit (2009) declara que por vezes se estimula esquecendo-se do seu lado mais potente, o que ela chama de seu lado humanizador. Por vezes para responder a velocidade do programa o professor acaba por priorizar a quantidade de leituras e minorizar a qualidade e o estudo profundo das obras. Em se tratando de crianças de 6 a 10 anos, a forma como as obras serão tratadas podem ser decisórias para o desenvolvimento do gosto literário da criança.

4.1.1 Como incentivar a leitura?

De acordo com o último relatório da Ipsos (2019) sobre os franceses e a leitura, um dos fatores determinantes na formação de um novo leitor é o incentivo dos pais na transmissão desse hábito. A maioria das crianças que se tornam grandes leitores no futuro são os que tiveram a oportunidade de vivenciar a leitura como algo coletivo, e até mesmo a leitura em voz alta de pais ou parentes dentro do seu lar. Nesse quesito, 93 % dos entrevistados associam a leitura a uma atividade de prazer e de descoberta. Os empecilhos encontrados anteriormente eram a preferência por cinema, televisão, esporte ou música, relacionados sempre a questão da facilidade e na alta velocidade de « consumo » de informações e também ao compartilhamento das mesmas (Petit, 2009, p. 17). Atualmente essas barreiras acumulam outros aspectos tal como os smartphones, computadores com acesso livre a internet e a falta de tempo diante da enxurrada de atividades que se exige durante a formação de uma criança (Vincent Gerard et Poncet, 2019). As melhores formas de

contrapor esses freios seriam disponibilizar um espaço com livros como uma biblioteca ou até ter mais livros em casa, otimizar o controle parental nos celulares e computadores entre outros.

Como afirma Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* e Michèle Petit (2009, p. 32) dentro do campo da leitura, *o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto (...)* As palavras do autor fazem surgir suas próprias palavras, seu próprio texto.

Seria interessante para os educadores pensarem sobre o que acontece no momento da leitura cênica. A leitura é feita não somente com a intenção de ensinar algo à criança, e sim para que eles *sintam a música da língua*, compreendendo desta forma que essa música tem o poder de levá-los a lugares desconhecidos, *encantá-las e fazê-las sonhar* (Petit, 2009, p. 82). Esses sonhos provocam o pensamento crítico, provocam o jogo do imaginário, tornando-os essências para viverem sociedade. Incorporado à essa dinâmica, tem-se o movimento de abertura à diversidade e a diferença de ponto de vista. Isso que possibilita *por meio da identificação* viver aquela história (contada) em conjunto, experimentar aquela mesma experiência (Petit, 2009, p. 84-85). A autora acrescenta que nessas experiências muitas crianças irão se confrontar com a *arte de argumentar, de debater* que muitas vezes pode ter sido tolhida no seus lares.

Embora algumas pessoas prefiram associar a leitura a um ato isolado, individual (Petit, 2009, p. 27), sabemos que a leitura coletiva é uma ótima forma de aumentarmos o raio de envolvidos no prazer que este ato nos provoca. Tendo-se como base o fato que a leitura em voz alta impacta positivamente o hábito de ler, alguns eventos como a leitura promovida no seio da família, no catecismo, num show de rap através de um jogo de palavras ou no internato (Petit, 2009, p. 21) devem ser estimulados. Vincent Gerard (2018) descreve outras possibilidades com as quais podemos utilizar como suporte tais quais os audio-livros que podem ser escutados individualmente e também em grupo. Além disso o autor reafirma que a leitura cênica como uma das modalidades da leitura, pode ser incorporada nas práticas escolares, educativas em geral no cotidiano das crianças, pois além de ser divertido, é uma atividade saudável e cultural.

A leitura coletiva em voz alta é uma prática edificante que vêm conquistando espaços dentro da sociedade. Dessa maneira ela contribui para o processo de ousadia em tomar a palavra em público, um mecanismo da cidadania ativa. (Petit, 2009, p. 68). Além disso a área artística, mais precisamente os jogos teatrais, traz consigo todo esse potencial do teatro como *exercício de cidadania e crescimento da competência cultural dos alunos* (Koudela, 2002).

Sobre a inserção dos jogos teatrais, Vicente e Magalhães dos Reis (2016, p.39) nos dizem que *os trabalhos coletivos com os jogos podem funcionar como propulsores da liberação para leituras mais abrangentes e profícuas e compreensão mais acurada da história e da cultura.*

4.2. Os jogos teatrais

Atualmente a legislação francesa reconhece a importância da arte na formação de crianças e jovens. Isso se dá no contexto tradicional de ensino e principalmente no contexto da educação popular. Podemos verificar isso no documento *Mise en œuvre en vue de la rentrée 2020*¹⁸ que comprova uma série de medidas para que a arte seja implementada na construção educativa das crianças desde que elas ingressam no sistema educacional. No contexto francês, os conteúdos de arte buscam acolher a diversidade do repertório cultural do local onde a criança está inserida e por vezes ainda apresenta resistência à diversidade cultural que o aluno imigrante ou filho de imigrantes pode eventualmente trazer consigo conforme podemos ver em De Ana (2020).

No país de Molière, o teatro é abordado pelo Ministério da educação como elemento fundamental na construção cultural das crianças e o jogo teatral é visto como instrumento que pode e deve ser utilizado no processo de aprendizagem como pode ser observado no boletim oficial da Educação Nacional de 2009¹⁹.

Viola Spolin (2007), criadora dos jogos teatrais na década de 50 nos Estados Unidos, defende que para utilizar esses jogos não é necessário ter feito teatro. A autora escreveu um livro

¹⁸ <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723>

¹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2009/39/mene0914274c.html>

Jogos teatrais em sala de aula, exatamente para guiar aqueles professores que estiverem inseguros quanto a sua prática. Nessa obra, eles terão a oportunidade de encontrar um guia para construção de sequências de jogos teatrais afim de melhorar as próprias competências vinculadas a sua prática educativa. Outra obra de referência para o nosso trabalho é o livro *Jogos teatrais para atores e não-atores* de Augusto Boal que apresenta o mesmo princípio. Em relação aos educadores que desejam tornar o processo mais natural e tiverem dúvidas durante a instrução dos jogos, Spolin aconselha que sejam feitos testes antes, entre seus pares, para poder adquirir mais confiança.

Ao pensarmos nos objetivos estabelecidos para trabalhar com os jogos teatrais, Magalhães dos Reis (2008, p.186) enfatiza:

O objetivo é que cada aluno, no seu próprio ritmo, possa perceber que mostrar um personagem através de si mesmo é como falar uma língua estrangeira, é saber se colocar no lugar do outro. É descobrir um outro lugar para si mesmo. Um lugar no qual se possa ser ao mesmo tempo o “eu” e um outro “eu diferente”. O fato de poder assumir lugares diferentes e abranger toda a mudança que isso imprime na pessoa é uma forma de se abrir para a língua e cultura do “outro”, para o que é diferente. Descobrir uma respiração diferente, uma entonação diferente, outra voz, outro corpo pode favorecer este contato com um “outro eu” que representa outra cultura. (Magalhães dos Reis, 2008, p. 186)

Com a finalidade de guiar a construção do conhecimento de educadores e educadoras sobre os jogos teatrais, foi perguntado durante as entrevistas feitas quais seriam os conhecimentos que essas pessoas gostariam de adquirir a fim de utilizar os jogos em suas aulas. Uma resposta frequente foi saber em que esses jogos eram baseados visto que nenhuma das educadoras entrevistadas têm formação em teatro ou em artes. Mostrar as suas bases e princípios visando dar mais segurança para ele ou ela mesmo construírem sua própria oficina à posteriori.

Para introduzir os jogos teatrais no cotidiano dos professores que desejam trabalhar mais a expressão oral dos seus alunos, nesse capítulo vamos introduzir então o que vem a ser os jogos teatrais. Sua definição será exposta segundo alguns autores e autoras de referência no assunto. Em seguida, passaremos a explanação de suas bases e fundamentos para num

terceiro momento termos a explicação de como eles funcionam e quais são os benefícios comprovados ao se fazer uso deles. Como sinalizado anteriormente, os jogos teatrais não são o único meio de se desenvolver a expressão oral das crianças em contextos bilíngues aqui na França. Contudo esse trabalho tem como objetivo aumentar o leque de ferramentas que o professor terá na sua prática cotidiana caso o docente tenha vontade de utilizá-la. Além disso, como sinaliza Magalhães dos Reis (2008, p. 187), os professores devem sempre permanecer abertos para outras intervenções e sugestões dos próprios alunos. Isso quer dizer ter tanto uma escuta sensível as suas necessidades e suas demandas (que nem sempre são verbalizadas, e portanto podem vir do gestual) quanto investigar e provocar as transformações. E abraçar a criatividade dos participantes na sugestão de novos jogos, novas regras.

Viola Spolin (2008) afirma que os jogos teatrais são uma forma de *ensinar técnicas teatrais* para quem quiser aprender sem necessariamente estar mostrando *como fazer*. Compostos de uma parte de entretenimento e outra de aprendizado, Spolin acredita que *por meio do jogo e de soluções de problemas, técnicas teatrais, disciplinas e convenções são absorvidas organicamente, naturalmente e sem esforço pelos alunos*. Aprender fazendo é o seu lema e a autora convida os professores e alunos para aprenderem esses jogos, praticando, testando e fazendo os ajustes de acordo com as necessidades encontradas.

Segundo Koudela (2002), discípula de Viola Spolin, professora da Universidade de São Paulo e tradutora dos seus livros no Brasil, o jogo teatral é *um jogo de construção em que a consciência do «como se» é gradativamente trabalhada, em direção à articulação da linguagem artística do teatro*. A autora acredita que através do jogo os participantes, incluindo jovens ou crianças, vão trabalhar a prática e a consciência reflexiva pois necessitam construir algo juntos dentro as limitações e regras do jogo.

Augusto Boal (1982), criador do teatro do oprimido, utiliza-se também dos jogos, dando o nome de *exercícios e jogos* para o desenvolvimento de *atores e não atores com vontade de dizer algo através do teatro*. Para ele, todos podem atuar e conforme tem esse ato de atuar no teatro, constroem paralelamente a força ou o impulso de atuar na sua própria vida.

De uma forma resumida, pode-se afirmar que os jogos teatrais são jogos, brincadeiras que são utilizados no teatro para preparar pessoas que irão trabalhar com o teatro ou não. No caso específico proposto nessa dissertação, essas pessoas não precisam ser atoras, podem ser não-atores, adultos, jovens e crianças como sugerem Spolin (2002), Boal (1982) e Koudela (2002). Os jogos contendo no seu cerne a brincadeira e a criação do ambiente lúdico, trazem a perspectiva de ajudar os participantes a desenvolver suas habilidades de construir soluções em grupo, explorando assim suas diversas competências.

Os jogos teatrais segundo Viola Spolin (2007, p.32), têm três pontos essenciais : *O foco, a instrução e a avaliação*. Ela nos explica em detalhes : *O foco não é o objetivo do jogo*, o foco nos jogos teatrais será mantido através do problema dado pelo educador. Uma vez feito isso, educador e educandos, diminuem suas barreiras para participar do processo do jogo, colocando assim o jogo em movimento, criando apoio mútuo e gerando envolvimento orgânico. A instrução ajuda a *guiar os jogadores na direção do foco*. Nesse mesmo momento, o próprio instrutor pode começar lendo uma instrução escrita (Spolin, 2007, p.33) e conforme for ficando mais focado nos alunos, essas instruções vão ficando mais coerentes com o processo e mais focadas no objetivo de resolver o problema. Durante as instruções, o educador deve evitar pedir aos jogadores para imaginarem imagens ou personagens pois isso pressupõe pensamentos no passado, e a intenção é deixar as crianças vivendo no momento presente (Spolin, 2007, p.34). A avaliação, como o terceiro item, em geral é baseada também na construção do foco presente, avaliação nos jogos teatrais *não são um julgamento ou uma crítica*. A avaliação deve indagar se o problema foi solucionado ou não. O instrutor deve tomar cuidado ao fazer juízo de valores nesse momento, dizendo que tal atuação está certa ou errada por exemplo (Spolin, 2007, p.34). O mais indicado seria procurar a aceitação das diferenças individuais e deixar os jogadores chegarem a um consenso.

Koudela (2017) nos alerta que na estrutura dos jogos teatrais outros elementos como o *onde, quem e o que* podem ajudar tanto na solução do problema quanto a manter o *foco*. Nesse ponto Spolin (2007) sugere que para submergir os participantes no jogo se faz necessário o uso de *instruções*, que devem ser dadas ou lidas pelo instrutor. Esse último pode ser o educador e com o passar do tempo, pode ser o aluno também. Desta forma

aluno-professor-ator se tornam co-constructores de um *projeto artístico* (Koudela, 2017, p.22). E dentro desse processo, Koudela (2017, p.25) aponta que *as propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno pode vir a ser).*

Além disso Viola Spolin nos intiga a preservar o aspecto intuitivo do aprendizado que justamente Magalhães dos Reis corrobora ao escrever esses momentos como:

Falar uma língua estrangeira fluentemente é poder contar com esse aspecto intuitivo, com o fato de que as frases “chegam a nossa mente”. Se refletirmos a cada frase a ser dita não chegamos a estabelecer um fluxo de comunicação, é por isso que acredito que essa abertura para o intuitivo tem um papel fundamental na comunicação em língua estrangeira. (Magalhães dos Reis, 2008, p. 64)

Convergindo com os outros autores acima apresentados, Magalhães dos Reis reitera o objetivo dos jogos teatrais:

Em suma, jogo dramático, tendo como objetivo desenvolver a capacidade de criar uma situação imaginária e sendo uma atividade que se dá em público, implica necessariamente na comunicação, na interação entre dois grupos, atores e platéia. Ele acontece através da proposta de um problema a ser solucionado e, nesta busca de solução, os jogadores devem agir de acordo com regras pré- estabelecidas. O objetivo desse tipo de atividade é servir de estímulo ao discurso espontâneo, levando o participante a se exercitar física, intelectual e psicologicamente (Magalhães dos Reis, 2008, p. 63).

Buscando abranger as crianças como um todo, os jogos teatrais através do problema a ser solucionado, as instruções dadas pelo educando e as construções criativas do onde, quem e o que levam os participantes a embarcarem no jogo e a perceber dentro de si outras capacidades.

4.2.1 Como funcionam os jogos teatrais?

Para se trabalhar com os jogos teatrais além de saber o que são, suas bases e seus fundamentos, é importante entender como eles funcionam. Esse entendimento irá possibilitar ao educador no momento da práxis, que ele ou ela compreendam o que se deve

procurar em cada momento do jogo, e além disso, como promover o desenvolvimento do processo de auto-conhecimento da criança que participa da sessão.

Como foi mencionado no capítulo dois, as crianças de 6 a 10 anos estão num processo de passagem da fase fálica para a fase de latência onde elas começam a ter uma maior percepção do outro e, por consequência, do trabalho coletivo. Desta maneira, os jogos teatrais ajudam nessa *transformação do egocentrismo em jogo socializado*, mostrando o outro não só como um ser presente, mas também como alguém necessário (Koudela, 2017, P. 22). Além de serem um complemento para útil para o aprendizado escolar, as oficinas promovem também não somente o desenvolvimento da comunicação (especialmente da comunicação não-verbal) seja ela por meio do discurso quanto pela escrita em conjunto com a melhoria *das habilidades de concentração, resolução de problemas e interação em grupo* (Spolin, 2007, p. 29). A autora continua explicando que através do brincar as crianças desenvolvem habilidades e estratégias para participar do jogo. Dentro desse jogo, há regras. E através delas as crianças desenvolvem a sua criatividade para atingir seus objetivos. Dessa forma elas aumentam sua capacidade de criatividade e também exercem sua liberdade, respeitando o outro e assumindo pra si sua responsabilidade dentro do grupo no qual ela participa (Spolin, 2007, p.30).

Segundo Viola Spolin (2007, p.28) os benefícios dos jogos teatrais acima citados são tanto para o educador quanto para o educando. Através da integração de todos os participantes na resolução dos problemas, ambos se aproximam, aluno e professor, e assim se tornam parceiros no processo de aprendizagem. Spolin continua dizendo que *envolvidos um com o outro, eles estarão prontos a entra rem contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir juntos*.

Nesse processo, o educador irá propor atividades que vão de encontro aos saberes *visuais, sonoros, cênicos, corporais e verbais que as crianças/jovens já detêm e apreendem no relacionamento com suas famílias, seus grupos de amigos, de religião, (...) de vizinhança, de espectadores dos meios de comunicação*. (Koudela, 2002)

Os jogos teatrais permitem uma liberdade justamente no ato de brincar, jogar. A criatividade e a improvisação são frutos da transformação que ocorre durante o jogo e da intuição que

cada participante terá no momento do jogo. A intuição sendo outro elemento importante para os jogos teatrais Spolin explica que ela *vai além do intelecto, da mente, da memória*. Por conta disso, ela não pode ser ensinada. Nesse sentido a educadora deve ter como foco deixar o espaço aberto para que ela se manifeste e esteja presente. Isso ocorre quando as crianças são livres para se relacionarem e agirem (Spolin, 2007, p. 31).

A criatividade então acontece nesse processo de transformação, ocupando um espaço essencial nos jogos teatrais. *A criatividade não é rearranjo, é uma transformação*. E essa última, é o coração da improvisação. Durante os jogos teatrais várias transformações acontecem, seja a transformação de objetos, a transformação de ambientes, elas são a magia teatral (Spolin, 2007, p. 31-32).

O jogo teatral pode ser comparado com os jogos de faz de conta que inicialmente é uma espécie de improvisação total dentro das capacidades de imaginação da criança (Koudela, 2002). De uma forma a brincar entre *o fazer, a leitura e a apreciação pelo espetáculo*.

Através dos jogos teatrais, espera-se que a língua aprendida, o português língua de herança, possa ser integrada pelo educando como a sua própria língua, ou melhor dizendo, como sua própria expressão como podemos ver em Magalhães dos Reis:

Esta língua a ser aprendida, a língua do “outro” e o processo de possuir a língua “do outro” é o que possibilita ser “eu-mesmo” sendo também múltiplo, marcando a questão da identidade e a questão do “outro”.
(Magalhães dos Reis, 2008, p. 181)

Como aponta Magalhães dos Reis (2020, p.7), decidimos trabalhar também com exercícios teatrais que envolvem *o gesto, o corpo, a respiração e a improvisação*. Esse processo permitirá aos participantes dos jogos teatrais de se interiorizar durante a própria experiência de se descobrir.

Por mais que se tenha o foco na leitura cênica, na fala em si, durante este ato a criança mobiliza todas as suas competências para se comunicar, para se expressar oralmente. De forma a reduzir as barreiras que possam haver entre o momento da exposição e o momento da produção da fala. Nos ateliês temáticos, os membros da associação Herança Brasileira

seguem seu material pedagógico que conforme podemos ver na imagem abaixo, procura fazer um caminho gradual para o educador saber incluir todas as crianças na elaboração do seu ateliê.

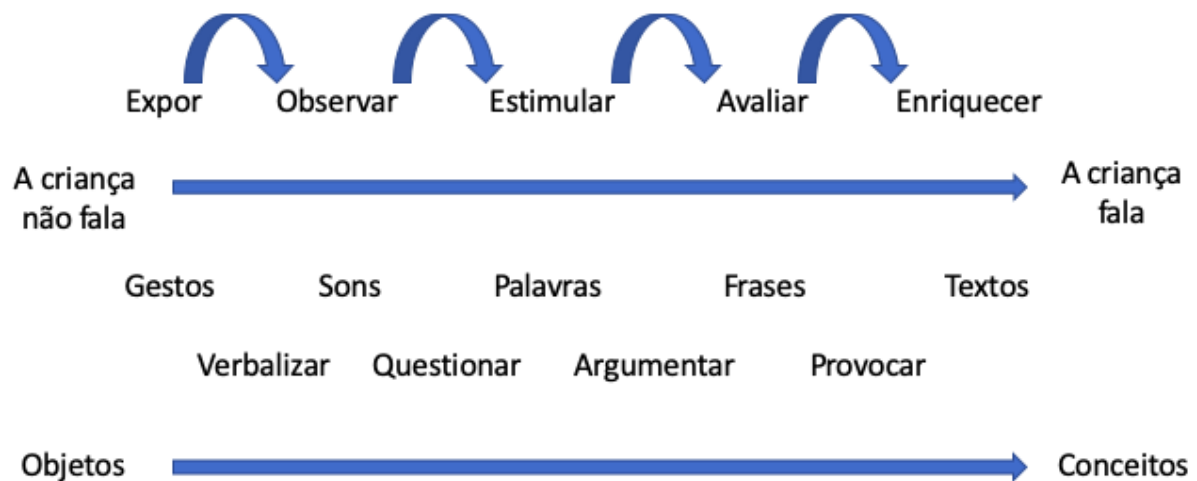


Figure 3: Diagrama animando um ateliê elaborado por De Ana e Consoni (2019)

De acordo com De Ana e Consoni (2019), quando o educador pensa em provocar a fala de uma criança que não fala, este deverá passar pelo processo de expor através de gestos, objetos ou até mesmo verbalizando para em seguida observar os sons juntamente com os alunos. Uma vez feito isso através do questionamento e da argumentação, o mesmo poderá estimular a fala, começando por palavras, frases e avaliar essa produção e até mesmo estimular e enriquecer o vocabulário dessa criança com textos e conceitos novos.

Na perspectiva dos jogos teatrais, os temas trazidos para construção de um dispositivo pedagógico que será apresentado são temas de ordem transversal que englobam ora questões de ética, da pluralidade cultural na qual vivemos, do respeito ao meio ambiente etc. Em suma, tais temas buscam sempre estar em diálogo com o cotidiano dessas crianças.

Após termos visto o que são os jogos teatrais, suas bases e benefícios para quem pratica, adicionado a política pedagógica da HB, pode-se concluir que os jogos teatrais podem ser uma ferramenta útil e agregadora no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da expressão oral das crianças que vivem em contextos de bilinguismo na França.

5. L'Ingénierie pédagogique de formation – comment construire un dispositif pédagogique ?

À la suite des études sur des jeux théâtraux et ses principaux référentiels, dans ce chapitre, nous allons discuter sur l'ingénierie pédagogique. Le terme en soi correspond à la réunion de deux termes : ingénierie et pédagogie. Selon Fabien Malassingne (2020), consultant en pédagogie et management, *l'ingénierie est un processus structuré et méthodique qui permet de passer de besoins opérationnels à la mise en œuvre d'une solution* et la pédagogie est la science qui s'attache à déterminer les manières de permettre aux individus d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques. Par ailleurs dans le matériel conçu par [AsiFood \(2017\)](#), *l'ingénierie de formation s'intéresse à la conception et à l'évaluation de l'action de formation* et comme exemple, ils citent la *mise en place d'une licence professionnelle en alternance*. D'après Jean Pierre Cuq (2003), l'Ingenierie de formation est :

"conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet. (Un exemple est) la formation professionnelle des adultes (...) L'ingénierie repose sur les trois fonctions fondamentales de l'ingénieur : la conception, la réalisation et le contrôle. [Où]:

- *Concevoir exige une série d'opérations intellectuelles par laquelle le concepteur va agir sur le réel en vue de le modifier (...);*
- *Réaliser la fragmentation des processus de production (intellectuelle ou matérielle) (...) Réaliser suppose deux opérations bien distinctes : coordonner et gérer (...);*
- *Contrôler en didactique, la fonction contrôle est remplacée par celle d'évaluation car l'objet (apprentissage ou formation) n'est pas un objet scientifique ni technologique mais humain. " (p.130, 2003, dictionnaire de didactique du français)*

Dans ce chapitre, nous allons étudier les différents courants de l'ingénierie de formation, en s'appuyant principalement sur la méthodologie ADDIE. Nous allons présenter comment elle est construite et quelques aspects qui sont différents par rapport à d'autres auteurs. En sachant que selon Malassingne (2020), il n'y a pas une formule d'ingénierie parfaite qui englobe tous les projets, nous avons détaillé les éléments fondamentaux sur lesquels les auteurs ont surligné leur importance. À la fin du chapitre, nous avons élaboré un cahier des charges en accord avec l'analyse de besoins de l'association Herança Brasileira.

D'après Martinez et Eisenberg, (2017), cette ingénierie a été développée pour répondre à une commande d'une formation dans une organisation. L'ingénierie de formation dans ce travail est équivalente à l'ingénierie de l'offre de formation. Par conséquent, elle a des étapes bien définies. Selon Martinez et Eisenberg, (2017, p. 8-9), elle *définit les objectifs pédagogiques de formation, des contenus, elle propose un séquençage, une progression en accord avec une méthode et des supports de formation adaptés au public cible.* L'ingénierie pédagogique définit également *les critères d'évaluation de la formation.* Il existe d'autres segments d'ingénierie de la formation comme l'ingénierie de la demande et l'évaluation des formations qui ne seront pas dans notre cible de recherche.

Selon Malassigne (2020), l'ingénierie de formation peut être divisée en 3 niveaux : le niveau stratégique, le niveau organisationnel et le niveau pédagogique. Dans tous les cas, le responsable pour la conception de la formation travaillera en tant que traducteur ou traductrice de besoins trouvés sur le terrain en possibles solutions. Cela sera fait dans le but de développer les compétences ou savoirs de participantes. Le niveau stratégique de l'ingénierie impacte sur les stratégies organisationnelles à long terme, comment développer une politique de formation. Fréquemment, cette ingénierie est appliquée au niveau de *direction générale et direction des ressources humaines* dans une entreprise. Un autre type de niveau d'ingénierie de formation est l'organisationnel. Il s'agit du niveau le plus utilisé dans l'ensemble et *il correspond à la conception de dispositifs de formation*. À ce niveau, la formation est donc un moyen d'atteindre les compétences exigées. Centré sur la formation, le niveau organisationnel a comme mots-clés *les compétences, l'analyse des besoins et le référentiel de formation*. Au niveau pédagogique, toujours selon Malassigne (2020), comme il s'agit d'un niveau plus basé sur l'opération, nous pouvons rencontrer le développement des ressources de la formation, des moyens pour attirer l'attention et retenir les informations par des apprenants. En commençant par la définition de la formation, les *supports, les exercices et de cas pratiques* sont des exemples de produits de ce niveau d'ingénierie. Les trois niveaux d'ingénierie de formation selon Malassigne (2020), travaillent fréquemment en complémentarité. Parfois, dans la conception d'une formation, il existe seulement deux niveaux. Dans la plupart des cas, un de ce deux niveaux est le niveau pédagogique, le plus opérationnel. Cela arrive, car l'ingénierie de formation doit avoir toujours un résultat concret sur le terrain.

Dans le but de développer une formation aux formateurs et formatrices, plus spécifiquement dans notre recherche pour ceux qui travaillent et sont en relation avec les enfants issus de l'immigration en France, le *Guide formateur conception des modules* (2017, p.8-16) déclare que le cycle d'une formation est composé de cinq parties. En ordre, elles sont :

- Phase 1 : identifier les besoins de formation.

Dans cette phase, les responsables de la construction de la formation vont *analyser la demande selon les objectifs, le public cible, les ressources disponibles et les contraintes présentes.*

- Phase 2 : développer les objectifs pédagogiques de la formation.

Cette étape est connue aussi comme la définition du design de la formation et consiste à organiser un chronogramme, trouver les lieux disponibles pour la formation (si nécessaire – par exemple, pour envisager une formation en ligne, il n’y a pas besoin d’un lieu physique, il serait plutôt sur une salle virtuelle ou une plateforme web), comprendre quelle est la meilleure méthodologie en cohérence avec le public cible, comment seront organisés les travaux d’apprentissage etc. Dans cette étape, les objectifs pédagogiques définis dans la première phase sont déclinés en objectifs opérationnels. C’est-à-dire que les objectifs seront traduits en actions pour que l’objectif soit faisable.

- Phase 3 : développer le matériel de formation.

C’est la phase la plus longue du processus de construction de la formation, car il faut préparer les contenus qui seront travaillés. En choisissant les outils et les supports pédagogiques adaptés, le contenu doit être adapté au public cible et à la méthodologie établie dans la phase 2. Pour chaque objectif opérationnel, en cohérence avec les thématiques, les responsables iront définir *les savoirs, les habilités et comportements* que chaque participant doit acquérir dans chaque étape. Dans cette phase, il est recommandé de réviser le séquençage afin d’améliorer la *synchronisation d’étapes pour un meilleur apprentissage.*

- Phase 4 : faciliter la formation.

C’est le moment d’action en soit. La réalisation du projet est concrétisée. Dans cette étape, nous pouvons prévoir les méthodes et des supports qui vont améliorer la façon d’apprendre des participants.

- Phase 5 : évaluer la formation.

Le formateur doit prévoir des critères pour savoir si l’atteinte des objectifs a été aboutie ou non.

En résumé le processus d’élaboration de la formation pour une organisation est fait de la manière suivante selon le Guide formateur conception des modules (2017). Les formateurs

doivent penser aux participants et à l'environnement où sera réalisé la formation. Ensuite, il faut définir les objectifs de formation, analyser et décomposer les objectifs en actions. Une fois séparé en modules des thèmes, pour chaque module, les responsables pour la formation peuvent identifier le contenu qui serait travaillé. Ensuite décider des méthodes, préparer les activités et le matériel de la formation. Passé ce moment de préparation, la formation est prête et c'est le moment de la réalisation. À la fin de la formation, il y aura un test d'évaluation pour savoir si les compétences, les savoirs planifiés au début du programme ou de la séance ont été acquis ou pas. Corrections et points à améliorer pourront être ajoutés pour le développement de la formation.

Il existe d'autres auteurs tel que [Fabien Malassingne \(2020\)](#) qui utilisent le modèle de conception (ou de *design*) « ADDIE » pour construire *des formations ou des dispositifs pédagogiques*. Le sigle ADDIE signifie :

- A = analyser un besoin de formation. L'auteur inclut la question des objectifs de formation, et le contexte professionnel des futurs apprenants et leurs possibilités ;
- D = designer un dispositif pertinent. Malassingne nous montre que au de-là de structurer la forme de la formation comme nous avons vu dans le *Guide du formateur* auparavant, il s'agit de définir aussi les objectifs pédagogiques (*qui diffèrent des objectifs de formation*)²⁰ ;
- D = développer un dispositif pertinent. À la suite de la conception de l'architecture de la formation, conformément Malassingne nous indique, qu'il faut développer le matériel pour rendre la formation faisable. C'est-à-dire, construire et/ou tous les supports dont le formateur ou la formatrice va avoir besoin pour animer la formation et guider ses apprenants dans leur processus d'acquisition de compétences ;
- I = implémenter la formation. L'auteur nous explique que l'implémentation est la mise en œuvre de tout ce qui a été planifié en amont. Sachant qu'il y a de différences entre le plan et la réalité, entre la théorie et la pratique, nous devons aussi compter avec les différences entre les formations en présentiel et les formations à distance ;

²⁰ cet aspect sera expliqué plus tard dans cet étude.

- E = évaluer l'action de formation. Le processus d'évaluation comme évoque les deux auteurs, Malassigne (2020) et *Guide formateur conception des modules* (2017, p.8-16), il doit être réalisé à la fin du processus. Une différence dans le processus ADDIE est que l'évaluation peut être réalisée dans chaque étape de toute la construction, c'est-à-dire, depuis l'analyse des besoins. Cela assurera la qualité et l'efficacité du modèle.

Le modèle ADDIE de construction sécurise le développement de la formation et similaire aux méthodes de gestion de projet en cascade rencontré dans le métier de gestion de projets, ingénierie et *management*. Malassigne (2020) fait une remarque sur l'intersection des processus trouvés dans ces métiers. Le fait que nous souhaitons toujours passer d'une situation problème ou *non-satisfaisante* à *une situation satisfaisante* ou idéale est donc un aspect commun, aussi présente dans l'ingénierie de formation. Dans ce cas, les problèmes justifient la demande et la situation idéale représente donc la solution.

L'équipe de la *Malette pédagogique pour la Formation des EI* (2010), a divisé le processus en quatre étapes. Comme dans un cycle, les étapes sont l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation. La différence avec ce qui a été présenté précédemment est l'unification de la phase 2 et 3, respectivement sur le développement des objectifs de la formation et le développement du matériel de la formation. Dans ce cas, les phases ensemble représentent l'étape de conception de la formation.

Selon Malassigne (2020), tous les modèles pédagogiques répondent à des questions sur *quels apprentissages* nous devons implémenter, sur *qui sont les apprenants*, sur *quelles modalités utiliser*, sur *quelles stratégies sont plus efficaces* et finalement sur *comment évaluer les apprentissages*. Actuellement, nous avons plusieurs modèles pour concevoir une formation. Au gré de Malassigne (2020), il s'agit d'une liste non exhaustive et qui compte avec le *SAT (Systems Approach to Training)*, *SAM (Successive Approximation Model)*, *modèle d'ingénierie de Kemp*. Pourtant, ce mémoire de recherche n'a pas pour objectif d'énumérer les méthodes. Notre but est discuter entre les méthodes les plus utilisées pour concevoir un dispositif de formation pour les professeurs qui veulent travailler avec les jeux théâtraux dans leur processus d'enseignement du portugais langue d'héritage.

Un document essentiel dans la conception d'une formation est le cahier de charges selon le *guide formateur conception des modules* (2017). Cela est conçu au début du processus, dans la phase d'analyse de besoins et nous permet de recueillir les informations nécessaires pour avoir un accord entre le demandeur et le concepteur de la formation. Le cahier de charges explicite *les attentes et les conditions d'organisation de la formation, les moyens qui seront utilisés lors du déroulement de la formation etc.* Généralement, le cahier est divisé en trois parties, elles sont :

1. *Le descriptif de la demande* où il y a les besoins de l'organisation, les raisons qui ont fait émerger la nécessité de la formation,
2. *Le descriptif succinct du module* où sont décrits brièvement les objectifs opérationnels de la formation et
3. Les annexes, réalisées par le prestataire ou la personne qui va concevoir la formation, il s'agit d'une partie où les critères d'exécution jugés indispensables sont décrits et c'est un espace qui permet plus de créativité dans le mode d'expression.

Dans la première partie du cahier de charges, remplie par le demandeur de formation, nous pouvons rencontrer des informations concernant *le nom, les coordonnées et les domaines d'activités de l'entreprise et également, le nombre et le profil des personnes concernées et les contraintes du déroulement de la formation* par exemple. Dans la deuxième partie, sera présenté *le thème de la formation en réponse à la problématique trouvée et le public concerné.* Le descriptif succinct du module explicite *les objectifs généraux et opérationnels, la méthodologie qui sera utilisée, la durée de la formation, le lieu et le coût de la prestation.* Dans les annexes du cahier de charges, nous pouvons trouver par exemple *le modèle de fiche pédagogique, des outils d'évaluation et des orientations sur les pratiques d'animation pédagogique.*

Dans le but de l'élaboration d'un cahier de charges, il y a des points comme *la formulation de la problématique, la définition des objectifs, l'élaboration d'une fiche pédagogique, la visualisation de participants et les choix de méthodes de formation, la conception de supports pour les participants, l'évaluation de la formation* que Martinez et Eisenberg (2017) trouvent fondamentaux. Selon les auteurs la problématique peut être composée de

plusieurs questionnements surélevés au moment de l'analyse de besoins, c'est-à-dire que différents concepts seront discutés pour essayer de rendre une solution possible à un questionnaire général qui englobe tous les questionnements trouvés. Dans la section de définition des objectifs pédagogiques généraux et spécifiques, ils seront toujours exprimés d'un point de vue de l'apprenant. C'est-à-dire que les responsables de la formation doivent envisager qu'« *A l'issue de la formation, le participant sera capable de...* » (Martinez et Eisenberg, 2017, p. 30). Et conformément à la compétence choisie (cela peut être lié au savoir, savoir-faire ou savoir être) nous pouvons utiliser la taxonomie de Bloom afin de mieux séquencer les parcours de l'apprentissage des participants. Avant de détailler les principes de la taxonomie de Bloom, les trois niveaux de performances concernant le savoir ont été expliqués par Asifood (2017). D'après leur document, nous pouvons constater que :

1. Le savoir concerne le moment où le participant.e peut *citer ou maîtriser* une connaissance ;
2. *Le savoir-faire* est centré sur ce que le participant.e peut *faire ou imiter*. Par exemple *faire un geste avec fiabilité* et
3. *Le savoir être* qui peut être traduit comme les situations données aux participantes pour qu'ils puissent *se rendre compte d'un problème ou même vivre le problème* (en montrant un sentiment *d'empathie*). Cette situation peut être trouvée dans divers supports qui utilisent la procédure d'Approche Par Compétences (APC) selon AsiFood (2017, p. 21).

Dans tous les modèles proposés, nous avons donc l'analyse des besoins comme élément essentiel pour commencer à formuler la formation requise. C'est cela que Malassigne (2020), nous propose de savoir identifier un besoin, ou « traduire » un besoin. Le mot besoin dans le dictionnaire [Larousse](#) veut dire « *Exigence née d'un sentiment de manque* ». Par conséquent, il nous explique qu'un besoin en soit est un écart, un élément que manque, entre le niveau présent et le niveau souhaité de compétences ou connaissances de l'apprenant.e. Le manque déclaré par le demandeur de la formation doit être toujours liée à une activité. Si nous regardons la norme AFNOR 50-750, elle stipule qu'un besoin de formation est :

« Écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné. » ([Norme AFNOR x50-750, Terminologie de la formation professionnelle](#))

De cette manière, nous allons pouvoir mesurer si l'écart est *non significatif, significatif ou insurmontable*. Dans le premier cas, Malassigne (2020) signale que nous n'avons pas besoin d'élaborer une formation. Dans le deuxième cas, où les formations sont élaborées et le troisième cas est rare et normalement signifie que *les besoins de compétence ne peuvent pas être comblés dans un délai convenable*.

Pour compléter l'analyse des besoins, Malassigne (2020) nous informe qu'il faut savoir quel est notre point de départ, quel est notre point d'arrivée et quels sont les facteurs internes et externes à notre environnement. Le point de départ consiste en toutes les compétences actuelles des individus et les ressources disponibles pour construire la formation. Le point d'arrivée présente l'individu avec les compétences et connaissances acquises, capable de réaliser une activité. Les facteurs internes consistent sur la culture organisationnelle de l'entreprise, les compétences que les apprenants ont déjà, les ressources disponibles etc. Les facteurs externes sont des éléments externes à l'organisme, c'est-à-dire, la loi par exemple, le fonctionnement du secteur d'activité dans la région concernée. Et l'auteur continue en disant qu'à la suite de cette partie de l'analyse, il faut étudier la faisabilité et/ou l'opportunité du projet. La faisabilité est centrée sur les aspects juridiques, économiques et organisationnels de la formation. L'opportunité consiste en savoir si la formation répond vraiment à un besoin. À la fin de ces analyses, si tous les aspects indiquent que nous devons concevoir la formation, au gré de Malassigne (2020) nous pouvons passer à la phase ADDIE de conception ou design.

L'architecture d'une formation est *la transformation d'un besoin et des usages en plans* (Malassigne, 2020). C'est à ce moment que les objectifs de formation sont transformés en objectifs pédagogiques. Cela peut être réalisé en parties, ou modules comme nous allons discuter tout au long de ce travail de recherche. Pendant la traduction des besoins en objectifs, il est nécessaire d'être bien attentif au niveau de signification des mots parce que les terminologies n'ont pas la même signification par tout. Selon Malassigne (2020), il est

recommandé de bien expliciter les termes, principalement ceux qui pourront avoir un double sens, avant de commencer le travail de conception de la formation. Pour faciliter, l'utilisation de mots, nous pouvons nous guider par la norme AFNOR x50-750 que regroupe les terminologies relatives à la formation professionnelle des adultes.

Pour bien comprendre l'objectif pédagogique, nous allons utiliser la terminologie adoptée par AFNOR x50-750 :

« Les objectifs pédagogiques expriment ce que les formés doivent apprendre (capacités). Ils sont définis par le formateur à partir des objectifs de formation. Ils servent à construire et évaluer les actions de formation ».

Dans l'autre côté, les objectifs de formation sont donc :

« Les objectifs de formation énoncent ce que les formés doivent être capables de faire dans les situations de travail (compétences). Ils sont exprimés initialement par les commanditaires et/ou les formés. Ils sont les éléments fondamentaux du cahier des charges d'une formation ».

Le premier est fait par le formateur et l'aidera à élaborer la formation et le deuxième est le besoin primaire de l'organisation ou des apprenants après une formation. Un organigramme qui explique bien ce processus est cela fait par [Jean-Yves Poitrat, professeur au pôle de pédagogie à l'École des Ponts ParisTech](#) (2011) :

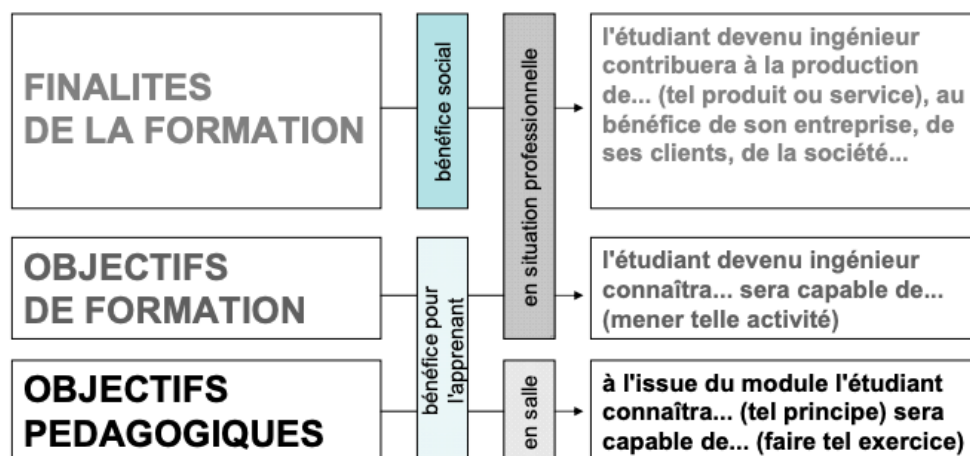
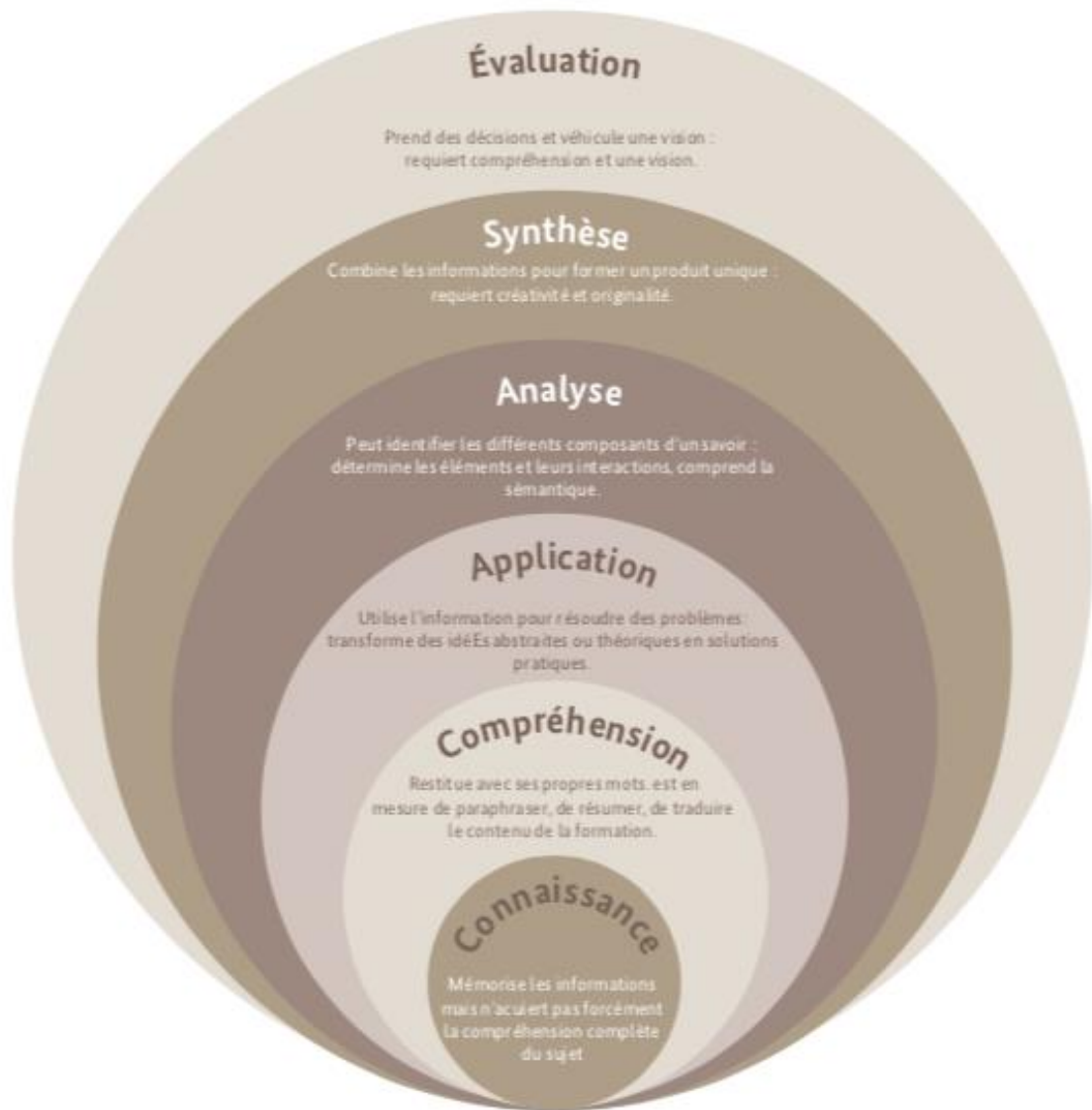


Figure 4 - schéma distinguer les finalités entre objectifs de formation et objectifs pédagogiques. Créé par Jean-Yves Poitrat, professeur à l'École des ponts ParisTech

Selon Poitrat (2011), les définitions et le schéma nous montrent que nous pourrions observer les différences entre les deux objectifs en remarquant que les objectifs pédagogiques font référence *aux atteintes en situation de formation* et les objectifs de formation ont des atteintes par rapport à la situation professionnelle. Les niveaux des objectifs peuvent aller de la macro ou microcosme. Une fois compris ces aspects, l'ingénieur pédagogique pourra décliner donc les objectifs de formation aux objectifs pédagogiques en utilisant plusieurs méthodologies. Dans ce mémoire de recherche, selon les auteurs indiqués, nous allons suivre la taxonomie de Bloom.

Selon la production de centre e-learning de l'université [UIZ \(2017\)](#) la taxonomie de Bloom est un dispositif, *une typologie basée sur des verbes d'action* qui permette aux enseignant.e.s de *développer une pensée critique et des habilités cognitives de haut niveau chez leurs apprenants*. Il était créé par Benjamin Bloom en 1956 et révisé par David Krathwohl en 2001 (Malassingne, 2020). Dans le cadre de cette recherche, nous pouvons l'utiliser pour bien formuler nos objectifs pédagogiques et structurer l'organisation d'un parcours de cours, ou d'un module, etc. Pour cela, il faut d'abord que l'éducateur ou l'éducatrice considère le niveau des élèves et leurs connaissances par rapport au cours pour faire une analyse de besoins. Une fois passé cette étape, nous pouvons utiliser la taxonomie de Bloom. Elle est catégorisée en six niveaux, comme nous pouvons le voir dans la figure au-dessus :

Figure 5 - La taxonomie de Bloom source Guide formateur conception des modules (2017)



Le premier est la connaissance et consiste à identifier une information *de façon basique*. Dans ce niveau, nous pouvons trouver des activités telles que définir, mémoriser, nommer, relier etc. Un exemple de cette catégorie peut être réciter un poème. Ensuite, nous avons le niveau deux. Comprendre en étant le mot-clé de ce niveau, l'apprenant est capable de travailler *en restituant ou reformulant* l'information donnée au premier niveau. Un exemple du niveau deux serait *écrire un résumé ou illustrer* une scène d'un dialogue. Le troisième niveau est basé sur l'application. En d'autres termes, l'apprenant à ce niveau peut *mettre en pratique les règles, les méthodes, les connaissances dans une situation ordinaire*. Comme exemple, nous avons : *réaliser une maquette, dessiner une carte*. Le niveau quatre discute sur l'analyse des facteurs qui composent le sujet *et comment ils fonctionnent*. *La réalisation d'une carte conceptuelle et la préparation d'un questionnaire* peuvent être des exemples des

activités faites à ce niveau. Le cinquième niveau est basé sur la création. Le Mooc UIZ sur la taxonomie de Bloom nous explique « *lorsque dans une situation spécifique, les règles et les méthodes habituelles ne fonctionnent plus, il faut rectifier les outils existants ou en proposer des nouveaux* ». Les exemples pour cela sont nombreux, la création d'une pièce de théâtre, la présentation d'une lecture scénique etc. Un autre exemple cohérent avec notre recherche serait d'exprimer qu'à la fin de la séance l'éducateur ou l'éducatrice serait capable d'organiser une séance de jeux théâtraux avec ses élèves. Comme dernier niveau, nous avons dans la taxonomie de Bloom l'évaluation. Il s'agit d'un exercice de *relever le jugement*. À partir certains *critères*, l'apprenant pourra faire des *hypothèses* et donner une qualité à la création faite pour lui, la formation et la création des autres stagiaires.

La fiche pédagogique est un autre élément essentiel pour la conception de la formation. Selon Martinez et Eisenberg, (2017, p. 38), la définition de fiche pédagogique est :

« Une formalisation du déroulement détaillé de chacune des séquences de la formation ; un *story board* constituant un guide pour le formateur ; une organisation du contenu en fonction des objectifs pédagogiques intermédiaires ; un document qui « cale » les contenus et les méthodes ; un document rédigé de manière à laisser une marge de manœuvre à chaque formateur qui appliquera le module. »
(Martinez et Eisenberg, 2017, p. 38)

La conception d'une fiche pédagogique matérialise l'organisation de la formation et garantit la qualité de la formation Martinez et Eisenberg, (2017, p. 41). Ce document, normalement, est décomposé en modules qui présentent les séquences cohérentes d'apprentissage. Cela par conséquent nous permettra d'accompagner la progression pédagogique. En résumé, la fiche pédagogique a comme objet central la finalité de répondre aux besoins qui ont été identifiés au début de processus de conception et la réponse élaborée est toujours liée à trois éléments qui sont entre si interdépendantes. Ils sont les objectifs, les contenus et les méthodes.

Pour revenir au sujet des modules, celui-ci peut être défini comme *l'assemblage d'une méthode pédagogique (par exemple, l'expose participatif), de supports, d'activités et d'une évaluation*. Malassingne (2020) explique les avantages de diviser la formation en modules. Il

affirme que cela permettra aux participantes de suivre uniquement la partie du cours qui leur est utile, aidera les apprenants à assimiler séparément les compétences et parce qu'une formation trop longue peut jouer sur la motivation des apprenant.e.s. En plus, la division en modules, permet à l'ingénieure pédagogique de détailler les attentes et les livrables, rendre la formation plus flexible en laissant un choix de parcours aux utilisateurs et cela permet aussi l'intervention de plusieurs intervenant.e.s dans la formation (en créant une certaine dynamique à la formation).

À la suite du formatage de la formation, selon Martinez et Eisenberg, (2017), il est recommandé de comprendre comment est composé le public qui le formateur va rencontrer lors de ses séances. Cela nous aidera aussi dans le processus de découpage en module. Pour mieux connaître son public, il est nécessaire de savoir si le public est hétérogène ou pas, s'ils ont le même niveau de formation, s'ils sont habitués à travailler avec des documents écrits ou plutôt avec la culture orale, leur niveau de concentration etc.

Le choix de méthodes de formation est un autre élément d'extrême importance selon Martinez et Eisenberg, (2017). Tous les aspects des méthodes choisies doivent être évalués afin de faciliter l'apprentissage. *Les rythmes de la formation, les théories que l'animateur ou l'animatrice va présenter, les suggestions de travail individuelles, par binômes ou en groupe,* sont des nuances à penser lors d'élaboration de la formation. Comme évoque bell hooks (1994), l'une des autrices présentées dans le chapitre sur l'éducation émancipatrice, ce ne sont pas que les enfants qui doivent trouver le plaisir d'apprendre lors de séances, les formateurs aussi. Donc *les variations entre les scénarios de formations et la variation entre les scénarios de formation* dont parle Martinez et Eisenberg (2017, p. 48) doivent être en équilibre pour tous les participants de la séance. Une des techniques que nous pouvons nous repérer lors de séances de jeux théâtraux pour améliorer l'expression orale des enfants issus de l'immigration est le travail en petits groupes, des exercices de discussion, les jeux de rôle, simulations, résolution de problèmes etc. Malassingne (2020) nous signale que pendant la création d'un dispositif nous devons nous guider par les objectifs généraux et spécifiques, le programme, les modalités d'accompagnement de l'apprenant et les modalités d'évaluation. Il ajoute encore, que nous devons également faire les choix sur les formats (stage, atelier par

exemple), sur le mode (présentiel, à distance ou hybride), sur des prérequis, sur des programmes, sur des méthodes pédagogiques.

En rappelant que ce mémoire de recherche n'a pas eu l'opportunité d'être testé sur le terrain, les contraintes de coût, qualité et délai n'ont pas été mesurés en réalité. Cela est mis dans le cahier de charges²¹ pour donner une réalité à l'hypothèse. Malassingne (2020) affirme que comme dans la méthodologie en cascade présente en Gestion de projets, ces aspects doivent être négociés auprès du demandeur de la formation.

Selon Martinez et Eisenberg, (2017, p. 52) l'élaboration des supports pour les participants de la formation doit être adaptée au public cible et au contenu exposé. Bien qu'il n'y ait pas une méthode qu'englobe toutes les pratiques existantes, il est recommandé que les concepteurs fassent attention aux aspects du *format (cahier, check-list, boîte à outils par exemple, de la structuration pour mieux présenter le contenu, de l'écriture, de l'illustration etc)*.

À la fin du Guide formateur conception des modules (2017) les auteurs suggèrent de réaliser l'évaluation de la formation. Cette évaluation peut être divisée en trois parties. Une partie d'auto-évaluation où le formateur va évaluer ses compétences de formateur et cela lui permettra d'améliorer et de mieux adapter la formation au public cible. La deuxième partie focalisée sur l'évaluation des individus qui ont été formés. La troisième partie qui consiste à l'évaluation de l'équipe de formation par les individus formés. Concernant le dernier type d'évaluation, il y a le format d'évaluation à « chaud » et évaluation à « froid ». L'évaluation à « chaud » consiste à faire un bilan ou répondre aux questions posées à la fin de chaque journée, de chaque séance et en fin de formation. Normalement, cette évaluation est faite à l'oral et chaque participant exprime son ressenti. L'évaluation à « froid » est faite lorsque toutes les participantes sont déjà dans leur quotidien de travail. Il est envoyé un message, et c'est à ce moment que nous pouvons observer si les participants ont vraiment acquis de savoirs ou non lors de la formation.

²¹ Qui sera présenté à posteriori dans ce mémoire.

D'autres auteurs qui ont participé à l'élaboration du matériel d'AsiFood (2017) déclarent que la dernière étape consiste en effet à un processus d'amélioration continue des formations. Après avoir fait l'évaluation à la fin de la formation, il est nécessaire d'effectuer une démarche de qualité. Cette démarche se constitue d'abord d'identification des pistes d'amélioration, c'est-à-dire, identifier les non-conformités et évaluer les performances.

5.1. La Formation

Après avoir vu l'ingénierie de formation et ses aspects de construction, pour cette mémoire de recherche, nous allons concevoir un dispositif pédagogique en suivant la méthode ADDIE de développement.

À travers les entretiens réalisés avec les enseignantes de l'association Herança Brasileira (HB). L'analyse des extraits nous montre que les professionnels de l'éducation n'utilisent pas les jeux théâtraux, car elles n'ont pas la connaissance. Elles ont montré l'envie de les utiliser, mais la méfiance et la non connaissance du sujet les a fait reculer devant cette démarche.

L'écart qui a été constaté est qu'actuellement le niveau des enseignantes est haut. Elles ont toutes des graduations supérieures dans le champ de l'éducation (cycle primaire, métier de l'histoire, langues). Le niveau désiré est donc que ces enseignantes puissent travailler soit dans les ateliers thématiques, soit dans les cours réguliers, de l'association Herança Brasileira en utilisant les jeux théâtraux pour améliorer l'expression orale de ses élèves.

D'autres formes d'intégrer les jeux théâtraux dans les pratiques l'association ont été évalués selon le tableau ci-dessous :

Formes de développer les compétences	Avantages	Inconvénients
Recrutement	<ul style="list-style-type: none"> • Nouvelles formes de travail • Amplitude de candidature 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût élevé • Plus de temps pour recruter des enseignantes
Formation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de rétention des collaboratrices • Développement des compétences de collaboratrices 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût de formation • Absence du local de travail
Apprentissage sur le tas ou <i>On the job training</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Renforcement d'un spirit de groupe • Augmentation de la motivation de la collaboratrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboratrices dédiées à l'apprentissage et non à un produit de travail.
Redéfinition des postes de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Valorise la collaboratrice • Plus économique 	<ul style="list-style-type: none"> • Peu de candidature • Nécessité de réajustement entre les postes
Accompagnement individuel	<ul style="list-style-type: none"> • Séances personnalisées • La communication est plus fluide entre les participant.e.s 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût élevé
Autoformation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmentation de l'autonomie de la collaboratrice 	<ul style="list-style-type: none"> • Coût réduit • Absence d'une relation formatrice/apprenante

- | | | |
|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Démocratiser l'accès à l'éducation | |
|--|--|--|

Tableau 1 - Avantages et Inconvénients de formes de développer les compétences

Selon la charte de développement d'une séance établie par HB²², les gestes font partie d'un principe basique de développement de la langue. Pour comprendre notre point de départ nous allons nous baser sur l'extrait de témoignage des collaboratrices qui ont relaté qu'il y a des enfants qui ne parlent pas portugais lors de séances d'atelier thématique. Le souhait de l'association HB est que tous les enfants s'expriment oralement lors d'une séance et pour cela, il y a une charte qui a été créée pour mieux guider l'animatrice pendant le processus de construction d'atelier. Dans notre étude d'analyse des besoins nous avons aussi constaté que les enseignantes n'ont pas la connaissance des jeux d'expression qui font partie de méthodes qui peuvent motiver les enfants à parler, ou à oser parler en portugais. Par rapport aux facteurs de l'environnement externe, en sachant que nous travaillons dans le contexte français, il y a une forte tendance à la [glottophobie](#)²³.

Les aspects juridiques, économiques et organisationnels ont été vérifiés et il n'existe pas de contraintes *insurmontables* dans la conception de cette formation.

Selon [Koudela \(2018\)](#), *au milieu de la crise de la fonction symbolique que nous voyons aujourd'hui, les ateliers de jeux théâtraux visent le développement progressif de l'attitude collaborative qui s'opère chez le joueur, en passant de la relation de dépendance à l'autonomie de la conscience.* Le besoin de formation de l'association Herança Brasileira dans ces termes devient un besoin universel où il est explicite *l'importance de développer des projets collectifs et collaboratifs, de comprendre l'évolution des perceptions dans l'espace d'apprentissage et de renforcer les relations entre l'individu et le groupe social.*

Pendant l'analyse des besoins, nous avons constaté qu'en plus de connaissance et savoirs pédagogiques, les enseignantes ont aussi les savoirs sur le contexte français et les cas pratiques de bilinguisme. Cela est un produit des formations qui ont été déjà réalisées par

²² Voir la charte dans le chapitre 5, item 5.1- Les jeux théâtraux.

²³ Aspect mieux expliqué dans le chapitre 4, item 4.2 Identité française.

l'association HB. Menées par Namíbia De Ana et Fernanda Consoni, ces formations peuvent être accédé sur lien suivante : <https://www.udemy.com/course/transmitir-plh-informal-p1/>

Des contraintes par rapport à la formation ont été trouvées lors de l'analyse de besoins. Les éducatrices ne sont pas toujours bien familiarisées avec les espaces virtuelles. En cas de (re)confinement provoqué par la pandémie de la Covid-19, nous devons réaliser de micro-ateliers pour l'utilisation de l'internet et outils numériques divers.

Devant le scénario présenté, une matrice **SWOT** a été construite dans le but de mieux guider les concepteurs dans le design de la formation :

Strengths / Forces	Weaknesses / Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Cohésion de groupe • Professionnels expérimentés de l'éducation • Mobilisation collective au tour des activités proposées 	<ul style="list-style-type: none"> • Les compétences au tour du numérique
Opportunities / Opportunités	Threats / Menaces
<ul style="list-style-type: none"> • Pionnières dans le portugais langue d'héritage en France • Support des organismes publics tels que l'ambassade du Brésil 	<ul style="list-style-type: none"> • Le confinement causé par la pandémie de la COVID-19

Tableau 2 - Matrix SWOT contexte de formation

Objectif pédagogique

Cette formation vise à fournir aux participantes des pratiques dans les jeux théâtraux et une meilleure compréhension de la fonction pédagogique des jeux théâtraux. *À l'issue de la formation, les éducatrices seront capables d'intégrer les jeux théâtraux au début de ses séances d'atelier thématique à l'association Herança Brasileira dans le but d'améliorer l'expression orale des participantes.*

La méthodologie ADDIE comme suggère Malassingne (2020), nous demande de comparer les formats de formation avec la taxonomie de Bloom sur des objectifs établis en amont. Cela a été fait avec les objectifs cognitifs et nous avons comme résultat le tableau suivant :

Taxonomie de Bloom sur objectifs cognitifs / formats de formation	Stage	Cours à distance	Atelier	Formation en situation de travail	Tutorat
Mémoriser	X	X	X	X	X
Comprendre	X	X	X	X	X
Appliquer	X		X	X	
Analyser	X	X	X		X
Évaluer	X	X	X		X
Créer	X	X	X	X	X

Tableau 3 - Taxonomie de Bloom appliquée aux formats de formation

Dans les possibilités qu'englobent nos besoins de formation, le format de stage mode présentiel a été choisi pour cette formation. Le stage sera de 4 jours et inclura la théorie et la pratique. Les 4 jours seront 4 samedis du mois de mai 2021 et l'application finale du planning sera durant les ateliers de vacances de l'association HB. Pendant le stage, il y aura aussi une expédition pédagogique sous la forme de visite au théâtre pour découvrir les jeux théâtraux avec les professionnels du terrain. La méthodologie choisie est centrée sur les personnes et constitue une méthodologie active où chaque participante choisira un centre d'intérêt dans sa propre formation.

CAHIER DES CHARGES

Adapté de l'auteur Malassingne (2020)

1. Introduction

L'association Herança Brasileira lance un appel à propositions pour une formation à **l'animation des ateliers culturelles et artistiques en portugais.**

2. Le contexte institutionnel

Herança Brasileira (HB) est une association de parents qui souhaitent transmettre le portugais langue d'héritage à leurs fils et filles.

Actuellement, l'association HB est composée de 5 unités : Fontenay-sous-Bois (94), Paris (75), Saint-Germain-en-Laye (78), Antony (92) et antenne virtuelle.

3. Objectifs de la demande

Prendre conscience de son expression corporelle et apprendre à mieux l'utiliser.
Analyser la perception de son corps dans le travail et l'efficacité de le mobiliser dans sa mission quotidienne.

Développer des jeux d'expression adaptés à l'enseignement de langue.

Permettre d'organiser et d'optimiser les ateliers thématiques et les cours de portugais adaptés à tous les niveaux de maîtrise de portugais.

Trouver des jeux d'expression adaptés à ses élèves.

4. Modalités pédagogiques

La formation devra être adaptée aux besoins professionnels des stagiaires et les exercices pourront se faire sur des situations professionnelles concrètes des participants.

Contenu indicatif de programme (liste non-exhaustive) :

- Diagnostic du bilinguisme chez les enfants dans le contexte français
- Lois, principes en France
- L'apprentissage du Portugais langue d'héritage
- Le chemin de l'expression - de la conception à l'attitude
- Les pratiques favorables des jeux théâtraux et outils pour devenir une animatrice
- Efficacité et bien-être
- Planifier et animer un atelier pour tous
- Discussion du planning

5. Public concerné

Tout public : parent(s), professeur(s), jeunes étudiants.

La formation sera organisée à partir d'un effectif minimum de 8 personnes.

6. Durée

4 jours

7. Dates et Lieux

- Lieux : une session dans les locaux de chaque antenne. Plus spécifiquement :
1^{er} jour : Fontenay-sous-Bois
2^e jour : Paris

3^e jour : Saint-Germain-en-Laye

4^e jour : Antony

- Dates : mise en œuvre souhaitée dans 6 mois.

8. Méthodes pédagogiques

Les méthodes pédagogiques mobilisées s'adapteront au format (stage présentiel de formation continue).

À titre d'information, les méthodes pédagogiques utilisées lors des stages des années précédentes étaient :

- mise en situation ;
- cas pratiques ;
- exposé participatif et exercice d'application.

9. Contenu attendu dans la feuille de route

Proposition comprenant :

- Les livrables tels que les supports pour le formateur et les stagiaires avec exercices et outils pédagogiques ;
- La durée de réalisation de chacun des livrables ;
- Le responsable de la production de chacun des livrables ;
- La planification de la production des livrables.

6. Considérations finales

Paulo Freire (1994) affirme dans ses écrits que l'éducation ne transforme pas le monde, mais elle transforme les êtres humains et enfin ce sont eux qui vont transformer le monde. Cette affirmation nous amène à réfléchir sur quel type de société nous voulons y vivre. C'est pourquoi nous avons décidé d'utiliser l'éducation émancipatrice comme guide de notre recherche. Avec Paulo Freire, bell hooks, Augusto Boal, entre autres auteurs nous avons trouvé des pistes pour construire une formation avec des éducateurs et éducatrices en s'appuyant sur quelques aspects :

- Les besoins de l'enfant de libérer sa parole dans la langue minoritaire;
- Le sentir comment levier où les enseignant.e.s peuvent rencontrer des outils pour provoquer la prise de parole;
- L'élargissement du réseaux de l'association Herança Brasileira peut permettre à une plus grande exposition des enfants à la langue portugaise. Cela comme conséquence impactera positivement dans l'apprentissage de l'enfant.

Notre objectif initial était de savoir dans quelle mesure la lecture scénique peut améliorer l'expression orale des enfants. Pour attendre cela nous avons interrogé les enseignantes et les directrices de l'association HB, nous avons étudié les facteurs internes et externes des enfants issus de l'immigration et nous avons créé un croquis de comment une formation devrait se dérouler.

6.1 Suggestion pour la recherche future

Les études relatives à l'accueil des enfants immigrants sont nombreuses et témoignent de l'intérêt des chercheurs au sujet et sous plusieurs aspects. Tout au long du développement de cette recherche, de nouveaux axes de recherche sont apparus qui pourraient contribuer à la compréhension du thème présenté. Ils sont :

- Identifier les influences externes et internes auxquelles les enfants immigrants sont exposés ;

- Comprendre le développement physiologique de l'enfant pour mieux comprendre ses besoins et sa capacité ;
- Nommer les freins que les éducateurs ont concernant les jeux théâtraux ;
- Discuter avec les enfants accompagner leur développement;
- Mettre en œuvre une formation pour les éducateurs éducatrices centrée sur les jeux théâtraux ;
- Rechercher quel sont les types des jeux qui vont promouvoir l'expression orale des enfants ;
- Établir des œuvres littéraires qui permettront appliquer les jeux théâtraux et explorer la gamme phonétique de la langue ciblée.

LISTE DE FIGURES

FIGURE 1 - SCHEMA ETAPES DU CHANGEMENT SELON KURT LEWIN (1947). SOURCE : DO CARMO, LEMONNIER, MOHABEER ET TIROLIEN, 2019, P.1.....	20
FIGURE 2 - DOCUMENTAIRE LA FORMATION DE LA PENSEE DE PAULO FREIRE - TV SESC 24'48"	23
FIGURE 3: DIAGRAMA ANIMANDO UM ATELIE ELABORADO POR DE ANA E CONSONI (2019)	54
FIGURE 4 - SCHEMA DISTINGUER LES FINALITES ENTRE OBJECTIFS DE FORMATION ET OBJECTIFS PEDAGOGIQUES. CREE PAR JEAN-YVES POITRAT, PROFESSEUR A L'ÉCOLE DES PONTS PARISTECH	64
FIGURE 5 - LA TAXONOMIE DE BLOOM SOURCE GUIDE FORMATEUR CONCEPTION DES MODULES (2017)	65

LISTE DE TABLEAUX

TABLEAU 1 - AVANTAGES ET INCOVENIENTS DE FORMES DE DEVELOPPER LES COMPETENCES	72
TABLEAU 2 - MATRIX SWOT CONTEXTE DE FORMATION	73
TABLEAU 3 - TAXONOMIE DE BLOOM APPLIQUEE AUX FORMATS DE FORMATION	74

Références bibliographiques :

Agopian, A. (2020, 30 octobre). Assassinat de Samuel Paty : un pédopsychiatre d'Amiens explique comment en parler aux enfants. *Francetvinfo*. <https://france3-regions.francetvinfo.fr/hauts-de-france/somme/amiens/assassinat-samuel-paty-pedopsychiatre-amiens-explique-comment-parler-aux-enfants-1888704.html>

Alves, R. (2014). *Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola*. Papyrus Editora.

Besse, A., Marec-Breton, N. & Demont, É. (2010). Développement métalinguistique et apprentissage de la lecture chez les enfants bilingues. *Enfance*, 2(2), 167-199. doi:10.4074/S001375451000203X. Consulté le 9 août 2020 sur Cairn.info : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-2-page-167.htm?contenu=article>

Boal, A. (1982). *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Editora Civilização Brasileira.

Borges, R. A. (2020) Chá de cartas – A leitura cênica de epístolas autobiográficas dans

Gomes, A. L. (org.), Magalhães dos Reis, M. G. (org.). *Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas*, 1 éd. Pontes Editores.

Cuq, J.-P. (Dir.), 2003. *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris, CLE International/ASDIFLE.

De Ana, N. P. (2020, juillet). *Transmitir português língua de herança em contexto informal* [présentation Prezi]. Udemu Online Courses. <https://www.udemy.com/course/transmitir-plh-informal-p1/learn/lecture/20575836#content>

De Ana, N.P., Consoni, F. (2019). *Oficina : Planejamento e Animação de Ateliês*. Association Herança Brasileira.

Do Carmo, A., Lemonnier, C., Mohabeer, V. et Tirolien, M. I. (2019). Étude cas : la résistance au changement. Maître Philippe Accard dans le Master 2 MOCA à l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.

Fiori, E. M. (1994). Préface. Dans Freire, P., *Pedagogia do Oprimido* 17e éd., vol. 21, p. 5-11). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez Editora, Editora Autores Associados. Consulté le 10 juillet 2020, sur Educacaointegral.org.br: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf

Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*, 17e éd., vol. 21, p. 5-11). Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2019). *Educação como prática de Liberdade*, 45e éd. Editora Paz e Terra.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge. (T.T.)

Interbational Organization for Migration. (2019). *International migration law: glossary on Migration*. (Publication no 34).

https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Les éditions de l'atelier.

Kamboucher, D. (2019). *Quelque chose dans la tête*. Flammarion.

Koudela, I. D. (2002). A nova proposta de ensino do teatro. *Sala Preta : revista do Departamento de Artes Cênicas*, 2, 233-239. Consulté le 16 août 2020, Revistas.usp.br sur :

<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57096/60084>

Lafleur, J.M., Bousetta, H. (2018, avril). *Migrations Internationales – Comment les mobilités transforment les sociétés ?* Consulté le 30 octobre 2020, sur fun-mooc.fr : https://www.fun-mooc.fr/asset-v1:ulg+108003+session01+type@asset+block/migration_objet_recherche.pdf

Lecucq, E. et Cardinaud, A. (1994). *Guide des pieces de théâtre à faire jouer aux enfants 7-13 ans*. Retz.

Magalhães dos Reis, M. G. (2008). *O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira*. [these de doctorat, Universidade de São Paulo]. Consulté le 30 mars 2020 sur teses.usp.br : <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>

Magalhães dos Reis, M. G. (2020). *Reflexões sobre o uso da máscara no teatro político: entre a resistência e o poder*.

Martins, F. (2018) *Educação para a diversidade linguística – práticas educativas de inserção curricular nos primeiros anos de escolaridade* dans Lima, R. (org.), Magalhães dos Reis, M. G. (org.), *Culturas e imaginários : deslocamentos, interações e superposições*. 1 éd. Editora 7 letras.

Pascolati, S. (2020) *Leitura dramática no ensino superior : um relato de experiência* dans Gomes, A. L. (org.), Magalhães dos Reis, M. G. (org.). *Encenar a Leitura: Relações Cênico-Midiáticas*, 1 éd. Pontes Editores.

Passos, L. A. (2015). *Lectura del mundo*. Dans Streck, D. R., Redin, E., Zitkoski, J. J. (Orgs.), *Diccionario Paulo Freire* (2e éd., p. 300-302) CEAAL.

Petit, M. (2009). *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Traduction : Celina Olga de Souza. Editora 34. 2^e édition.

Pinheiro, K. U. (2020). *Educação literária com teatro: leitura cênica de “Kantan” – Travesseiro dos sonhos, peça da obra “Kindainôgakushû” – peças de nô modern de Yukio Mishima* (mention de Doctorat). Universidade de Brasília.

Santos, B. (2016). *Teatro do Oprimido: Raízes e asas – uma teoria da praxis*. Ibis Libris.

Spolin, V. (2007). *Jogos Teatrais na sala de aula*. Traduction : Ingrid Koudela. Editora Perspectiva.

Streck, R.D., Redin, E., Zitkoski, J. J. (Orgs.) (2015) *Diccionario. Paulo Freire*. Traduction : Patricia Helena Gudiño. CEAAL.

Thievenaz, J. (2019). Éditorial. *Savoirs*, 51(3), 7-9. doi:10.3917/savo.051.0007.
https://www.cairn.info/revue-savoirs-2019-3-page-7.htm?ref=doi#xd_co_f=MjM3MjJkMmltODkwNi00YmFILTg3MTEtOTIjYzk2NmZjOTdj~

United Nations. (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. (Publication n° 001) https://unsdq.un.org/sites/default/files/2020-08/sq_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf

Venner, A-M (2007). À propos des jeux paradoxaux. *Revue EPS*, 135, 5-7. Consulté le 14 avril 2020 sur revue-eps.com : https://www.revue-eps.com/fr/questions-a-anne-marie-venner_a-9239.html

Vicente, J. et Magalhães Dos Reis, M. G. (2016). Leituras sobre África: Aya de Youpougon de Marguerite Abouet no ensino da leitura e da cultura africana no ensino fundamental -EJA. *Revista Letras Raras*, 5(2), 27-47. Consulté le 26 août sur le ch.revistas.ufcg.edu.br : <http://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/670>

Vincent Gerard, A. (2018). Nos enfants lisent-ils moins qu'avant ? *Bubble Magazine*. Consulté le 26 août sur le ipsos.com : <https://www.ipsos.com/fr-fr/nos-enfants-lisent-ils-moins-quavant>

Vincent Gerard, A., Poncet, J. (2019). *Les Français et la lecture 2019 – rapport complet*. Ipsos. Consulté le 25 août 2020, sur Ipsos.com : https://www.ipsos.com/sites/default/files/ct/news/documents/2019-03/les_francais_et_la_lecture_2019.pdf

Vincent Gerard, A., Vayssettes, B. (2018). Les jeunes adultes et la lecture. *Le Centre national du livre*. Consulté le 27 août sur centrenationaldulivre.fr : <https://centrenationaldulivre.fr/sites/default/files/2020-03/Les%20jeunes%20adultes%20et%20la%20lecture-2018-Etude%20compl%C3%A8te.pdf>

Table de Matières

LISTE DES ABRÉVIATIONS ET/OU SIGNES	5
1. Introduction	6
1.2 Objectifs de la recherche	8
1.3 Portée et pertinence de l'étude	9
2.2 Délimitation de l'étude	10
2. L'éducation émancipatrice	12
2.1 L'éducation comme pratique de la liberté : une construction de Paulo Freire et bell hooks.	14
3. L'enfant et le chemin de l'affirmation de soi dans le contexte de l'immigration	26
3.1 Immigration en France	26
3.2 Portugais Langue d'Héritage	30
3.3 L'association Herança Brasileira	34
4. A leitura cênica e os jogos teatrais	36
4.1 A leitura e a importância do ato de ler	37
4.1.1 Como incentivar a leitura?	45
4.2. Os jogos teatrais	47
4.2.1 Como funcionam os jogos teatrais?	51
5. L'Ingénierie pédagogique de formation – comment construire un dispositif pédagogique ?	55
5.1. La Formation	70
6. Considérations finales	78
6.1 Suggestion pour la recherche future	78
LISTE DE FIGURES	80
LISTE DE TABLEAUX	81
Références bibliographiques :	82
ANNEXES	86
Transcrição da entrevista realizada no dia 06 de agosto de 2020 – entrevistada: Fabiana Sodré	86
Transcrição da entrevista realizada em 09 de agosto de 2020 - entrevistada: Fernanda Góis de Brito	89
Transcrição da entrevista realizada no dia 08 de agosto de 2020 – entrevistada: Luciene Rodrigues Silva	92
Résumé en Français	95
Résumé en Portugais	96
Résumé en Anglais	97

ANNEXES

Transcrição da entrevista realizada no dia 06 de agosto de 2020 – entrevistada:
Fabiana Sodré

Você poderia me falar sobre a sua experiência enquanto educadora.

Eu sou professora de inglês, sou formada em Letras em Inglês pelo IPA em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Eu dava aula na escola pública no Estado do Rio Grande do Sul e no município, do Rio Grande do Sul. Depois eu comecei a dar aula no curso de idiomas somente com inglês. Em 2019, eu vim pra França, e deixei tudo no Brasil, e eu comecei a procurar várias associações, vários workshops e aí eu encontrei dentro de uma dessas associações, num evento sobre o dia da Mulher, a banca da Herança Brasileira, que estava lá expondo o seu trabalho e os livros de português e como trabalhar com crianças a Língua de Herança. Português, eu sei falar, e é minha língua de herança. Então foi muito bom ter encontrado essa associação. Eu comecei a participar como voluntária, participar dos cursos e dos eventos no Consulado, e vai fazer 1 ano em setembro (2020) que eu comecei na Herança como professora de Português Língua Estrangeira (PLE).

Enquanto educadora quais são seus projetos durante o processo de aquisição do português língua estrangeira e português língua de herança? Isso se difere no processo de aprendizado?

Eu confesso que eu ainda estou descobrindo, eu só tive contato com o português língua de herança pois nós nascemos no Brasil, ver o português como língua estrangeira foi somente aqui (em Paris) pois faz somente 1 ano que eu estou trabalhando com esse novo conceito de português como língua estrangeira. Mas é diferente sim porque na língua estrangeira a gente foca no aprender a falar desde o ABC. Nesse caso a criança ou a mãe, no caso da turma que nós trabalhamos não sabem falar nada, normalmente ela fala francês e ela quer aprender a falar português. É um outro conceito. É o idioma que é o foco: aprender a falar português. E a língua de herança, as crianças já sabem falar português, mas a gente traz a cultura. Na estrangeira, a gente traz um pouco de cultura, mas não é tão focado, não dá tempo de focar na cultura. Na língua de herança a gente foca na cultura, no que a gente viveu no Brasil, na nossa infância, os eventos, as datas comemorativas... Essa é a diferença.

Em relação aos ateliês temáticos, qual é a sua prioridade em relação aos estímulos das crianças? dentro das categorias produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita.

Acredito que o primeiro seja a compreensão auditiva e depois a fala, depois vêm a escrita e a leitura, ou a leitura e a escrita. Primeiro aprende a lê, depois escrever. Por último escrever.

E isso muda em relação ao curso de português (língua estrangeira) que você leciona?

Muda um pouco. Porque a gente tem que ensinar a eles como escrever primeiro e aí como pronunciar a palavra, e aí que eles vão falar. Na língua estrangeira, a gente traz vocabulário primeiro, eles aprendem a ler e a escrever. E depois eles vão produzir oral e aí então vão compreender. (Pois nesse momento) eles já conhecem a palavra, já conhecem o vocabulário, já conhecem o contexto.

Você conhece algum exercício de leitura cênica?

Eu vi que tem bastante no livro que a gente tem na HB, o « Brasileirinhos » traz bastante peças de teatro onde cada um têm um papel, e eles falam que uma pessoa tem que ser o narrador, quem vai ser o personagem principal..., Mas a gente nunca fez, até porque o tempo é muito curto. A aula é de uma hora e meia por semana, aí teria que ter uma aula só pra isso. Porque tem várias palavras e expressões que eles não conhecem, são brasileiras. Então a gente tem que explicar primeiro o que a gente vai ler, pra depois eles encenarem. E às vezes a gente tenta só ler e encenar com eles, mas se eles não sabem o que é a palavra eles já ficam presos naquilo. Por exemplo, nesses tempos, eles me perguntaram o que era xixi. Eu achei engraçado porque eles fizeram toda a leitura sem saber o que era aquilo. Foi uma coisa pequena que eu me lembrei agora, então a gente tem que lembrar disso. Se eles não entendem uma palavra, eles param e perguntam « ah o que é xixi », a gente tem que explicar. E foi um erro pois a gente sempre acha que todo mundo sabe o que é xixi, e eu achei engraçado. O livro Brasileirinhos o primeiro módulo está no drive da HB. Nesse momento estamos com 6 ou 8 módulos, e temos em pdf somente o primeiro. O restante que eu fui usando, eu tô escaneando. Então deve ter lá no drive, o 2 e o 3 porque eu escaneei. Esse é o livro de base das aulas. No livro tem só o texto pra interpretar e os

personagens. Cada um pode escolher o personagem que quer. Eles botam até a roupa, e se quiser montar o cenário, eles mandam separar o cenário. Por exemplo o « Chapeuzinho vermelho, tinha que ter uma cesta, um capuz vermelho... Eles montam o cenário e vem qual criança vai ser qual personagem e aí é pra ler o texto ali. Mas como a gente não tem experiência nessa área, e não tem tempo... é uma coisa que dá pra desenvolver, mas é uma aula só pra isso. Uma antes pra combinar o que vais ser e quem vai trazer o que do cenário e uma depois pra encenar. Seria lindo, imagina ia ser ótimo gravar, pra depois assistir.

Enquanto frequência ideal de um dispositivo pedagógicos com jogos teatrais

Eu acho que na colônia de férias seria o máximo, pois daria para combinar todos os dias o que seria feito. Daria pra montar com eles cada dia e no final poderia fazer a apresentação. Eu acho que nas aulas dá pra fazer, mas como um projeto. Separa um pouquinho em cada aula, a preparação da peça. Que nem na escola, na escola é assim. Ensaia cada dia um pouquinho, pro dia da apresentação tá todo mundo estar sabendo cantar, a sua fala, ou encenar. Então é um projeto maior. Todos os dias um pouquinho. Vai montando, ensaiando e quando chega no final, faz uma apresentação a cada seis semanas (por conta das férias escolares francesas). Uma peça a cada módulo, a cada sete semanas.

Transcrição da entrevista realizada em 09 de agosto de 2020 - entrevistada: Fernanda Góis de Brito

Você poderia me falar um pouco da sua experiência enquanto educadora?

Eu sou professora formada no Brasil na secretaria de estado de Minas Gerais e atuei 17 anos na educação nos anos iniciais da primeira à quarta série. Depois eu passei para o ensino fundamental, trabalhei com as crianças do quinto ao oitavo ano, que seria hoje do sexto ao nono ano, do ensino fundamental. Eu também trabalhei em alguns lugares nos anos finais do ensino fundamental, eu trabalhei com história e geografia e educação religiosa. Depois eu passei no concurso em 2005 da rede estadual de educação onde eu assumi como professora de sociologia do ensino médio. Cargo esse efetivo que eu tenho até hoje no Brasil. Em 2005, eu passei no concurso para sociólogo da Prefeitura Municipal de Governador Valadares e tomei posse na secretaria municipal de Educação enquanto eu trabalhava na coordenação de planejamento de projetos sociais dentro da secretaria de Educação. Lá, eu coordenei a *Escola Ativa*, coordenei o *Vale Juventude*, coordenei durante um bom tempo o programa do governo federal Bolsa Família, onde eu era responsável da coordenação das refeições escolares. E eu vim pra França, e aqui atualmente estou na Herança Brasileira trabalhando com as crianças como professora de língua de herança. Crianças de oito a doze anos. Eu comecei a trabalhar na Herança Brasileira em 2018.

E com a herança brasileira você trabalhou em quais atividades?

Eu trabalhei como professora de língua de herança e em alguns ateliê temáticos.

Quais são seus objetivos quando você pensa nesse processo de aquisição do português língua de herança pela criança? Qual é o seu objetivo enquanto educadora?

Meu objetivo inicial é que a criança possa se comunicar tendo como foco os seus familiares que estão no Brasil, que a criança possa se comunicar e se sentir membro da comunidade brasileira. Que ela possa conhecer a cultura, os valores, os traços da cultura brasileira, a história do Brasil, para que quando ela for passear ou mesmo morar no Brasil, ela possa se sentir parte, se sentir incluída no contexto brasileiro. E agora a gente tem foco também nessa nova turma de trabalhar com as crianças para que elas tenham condições de se

destacar lá dentro do *lycée* internacional dentro da área de português do Brasil. Quando a gente fala de destaque é que elas consigam se sobressair dentro da escola do *lycée* internacional. Porque o *lycée* internacional, que elas pretendem fazer, dentro da língua portuguesa vinculada ao Brasil. Então o nosso foco esse ano, eu pensei em trabalhar com eles pra que quando eles cheguem no *lycée*, eles cheguem com bagagem suficiente pra poder dali se adentrar cada vez mais no futuro e na vida brasileira. E as aulas do curso de português como língua de herança é uma vez na semana. O que torna muitas vezes pouco. E eles, lá no *lycée*, eles vão vivenciar mais coisas. Acredito que quando eles saírem do (curso) português língua de herança, eles vão permanecer principalmente no *lycée*. Então eles têm que ter essa base para poder permanecer por lá.

Você conhece os jogos teatrais? Você conhece a leitura cênica?

Não. Sinceramente eu nunca parei para poder pensar nem em como produzir isso nem como integrar isso na língua de herança. Para ser sincera, eu só mesmo vi esse termo vinculado a língua de herança, agora com você. No Brasil, eu vi sim, eu fiz uma formação. Na escola tinha as aulas de teatro, de artes cênicas, aulas de circo, porque a rede que eu trabalhava na minha cidade era escola em tempo integral então a gente conversava com todas essas artes. Mas eu, em si, não tenho conhecimento suficiente pra poder falar sobre artes cênicas nem dentro da língua de herança, nem de uma forma geral. Eu fiz sim a formação « educação através do olhar » e “a importância das artes na educação”. Mas dentro dessa arte cênica, eu não tenho conhecimento suficiente para opinar.

Em relação aos ateliês temáticos, qual é a sua prioridade em relação aos estímulos das crianças? dentro das categorias produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita.

No ateliê a prioridade é a expressão oral. A prioridade é a interpretação e a expressão oral. No ateliê, eu não consigo ver ainda a expressão escrita não.

E isso muda conforme o contexto? em relação ao curso de português (língua de herança) que você leciona?

No português língua de herança, no curso a gente começa com a prioridade inicial na parte oral. E se a criança consegue se expressar oralmente, compreender o português e se

expressar, aí sim a gente passa pra segunda etapa que é a parte escrita que muitas vezes ela vem junto com a parte oral. Mas a primeira também é a parte oral, interpretação porque a criança precisa compreender o contexto pra depois ela falar. E assim, logo em seguida, a gente passa para a parte escrita, mesmo porque a aula é uma hora e meia toda semana, a gente não tem um tempo maior para trabalhar a expressão escrita.

Quanto a frequência ideal de um dispositivo pedagógico com jogos teatrais

Se essa for a única atividade com a língua portuguesa de herança, eu acredito que uma vez semanal é bom. Mas se a criança tiver outras atividades além dessa, se a criança participa de ateliês, se a criança participa do curso de português, se a criança tem convívio, tem outras atividades, convívio com a comunidade... se ela tem outras atividades além dessa, eu acredito que possa ser de quinze em quinze dias ou até mensal, mas se essa for a única atividade da criança com o desenvolvimento da língua, se torna necessário ter mais vezes.

Transcrição da entrevista realizada no dia 08 de agosto de 2020 – entrevistada: Luciene Rodrigues Silva

Você poderia me falar sobre a sua experiência enquanto educadora.

Como educadora, eu sou formada desde 1994. Na HB, eu estou desde de fevereiro de 2019 que foi quando eu conheci a Fernanda Consoni, então eu entrei no ENCEJA e ela me convidou pra fazer parte da HB nos ateliês. Então eu comecei primeiro como animadora nos ateliês da HB de Paris e depois eu passei a assumir uma turma de português língua de herança dando aula de português junto com a Fabiana em Fontenay-sous-bois numa turma de pais, mães e filhos, uma turma mista.

Enquanto educadora quais são seus objetivos durante o processo de aquisição do português língua estrangeira e português língua de herança? Isso se difere no processo de aprendizado?

O meu interesse realmente chegando na França, o primeiro que eu procurei foi o ENCEJA por causa da minha formação de história e sociologia e porque já estava acostumada a dar aula no ensino médio. Então eu procurei o ENCEJA realmente por causa disso. Quando eu conheci o ateliê da HB de Paris, é que eu fui descobrir o português língua de herança e me interessou saber como funciona o bilinguismo. Pra mim foi novo, foi uma descoberta, eu não conhecia nada sobre isso, então foi bem interessante de saber como é que acontece, como é que as crianças que nasceram na França ou nasceram no Brasil e depois vieram pra cá, como é que acontece a aquisição do português, como é que ela se dá? (ver) todo o processo da criança mesmo foi o meu interesse, foi de conhecer como se dá o processo do português como língua de herança, como ele acontece. Foi esse o meu interesse na HB. Isso não difere muito, a diferença não é tão grande assim, mas tem uma diferença sim. Nessa sala de aula que eu e a Fabiana trabalhamos que tem as crianças que tem o português como língua de herança e as mães que é o português como língua estrangeira. Então você percebe que tem essa diferença. Não é a mesma coisa, tem uma diferenciação sim.

Em relação aos ateliês temáticos, qual é a sua prioridade em relação aos estímulos das crianças? dentro das categorias produção oral, produção escrita, compreensão oral e compreensão escrita.

A produção e a compreensão oral primeiro. Juntas. Talvez não, primeiro a compreensão antes da produção. Só o fato de eles compreenderem já me deixa bem feliz. Porque a gente ainda tem criança que você tá falando com eles em português e te respondendo em francês. Mas eles entenderam. Então primeiro a compreensão oral e depois a produção oral e aí sim a escrita.

E isso muda conforme o contexto? em relação ao curso de português (língua estrangeira) que você leciona?

Muda conforme a idade. No contexto do ateliê temático, no ateliê cultural é a questão da idade. Apesar de nós termos crianças de 9 anos que não é que não fala, é mais tímida mesmo. Talvez o contexto seja a idade.

Você conhece a leitura cênica?

Não como leitura cênica, mas como teatro. Sim.

E os jogos teatrais? Você tem familiaridade?

Alguns tenho. Eu já os usei no Ensino Médio, já usei. E já usei com o Sexto ano. Então já trabalhei sim na escola pública.

Quanto a frequência ideal de um dispositivo pedagógicos com jogos teatrais

A primeira coisa, quando você fala de leitura cênica e jogos teatrais, trabalhar com o cênico, primeiro o educador tem que querer, segundo ele tem que ter o embasamento teórico, porque eu já fiz sem o embasamento teórico. Então eu atingi um resultado, mas talvez não seja aquele que eu gostaria que fosse. Então, eu educadora, animadora tenho que querer, partir de mim, não basta ter uma imposição. Eu tenho que dizer: “Eu quero trabalhar com isso”. Segundo o embasamento teórico e terceiro, eu tenho que estipular, que tempo que eu vou fazer isso. Quanto eu vou me dedicar pra isso, quanto que a minha turma vai se dedicar pra isso. Eu sempre tenho na minha cabeça, e quando eu digo isso é pensando na questão da HB, no ateliê. Ah, eu gosto de trabalhar com livro, eu gosto de trabalhar com a música, eu

tenho a coisa do teatro na minha cabeça. Eu sempre acho que dá pra criar a coisa teatral. Isso que eu falo é bem cênico mesmo, eu acho que qualquer uma hora e meia dá pra fazer um carão. Aaaah... fizemos isso. Nem que seja pra fazer somente a arte, botar a carinha e fazer uma foto. Mas eu acho que tem essa coisa teatral sim. Acho que nós somos teatrais sim. Mas o animador precisa querer trabalhar com isso. Precisa ter uma veia pra isso. E eu não sei. Na HB, onde isso se encaixaria, mas sim, se eu fosse fazer na HB, eu trabalharia com uma hora e meia também, nos ateliês nos mesmos moldes. Uma vez por mês. Porque nós não temos essa disponibilidade dos pais para mais tempo. Essa turma que a gente já conhece. Agora claro que poderíamos tentar novas turmas. Sim. Mas essa turma que a gente já conhece, eu acho que rolaria de fazer uma vez por mês em uma hora e meia. E com muita intencionalidade.

Résumé en Français

La langue et la culture, en tant que facteurs interdépendants, sont essentielles pour l'intégration d'un individu au sein d'une société. Dans le cas de l'accueil d'un enfant immigré, nous pouvons penser à la position de cet être humain au sein de la société, tant de l'extérieur que de l'intérieur. Dans ce travail, nous essayons d'esquisser cette cartographie, illustrée par le travail de l'association Herança Brasileira, qui nous montre le défi de transmettre ou de partager le portugais comme langue de l'héritage. Pour cela, nous avons d'abord cherché les bases théoriques dans la construction de l'éducation émancipatrice de Paulo Freire et bell hooks. Par la suite, nous présentons quelques données sur l'enfant immigré dans le contexte français et le bilinguisme, plus spécifiquement centrées sur la langue portugaise de l'héritage. Ensuite, nous avons commencé à comprendre comment la lecture scénique développée à travers les jeux théâtraux peut améliorer l'expression orale de ces enfants qui acquièrent une nouvelle langue, même s'il s'agit de la langue minoritaire. Les trois aspects précédents contribuent à la construction du cinquième chapitre où nous aurons l'ingénierie de formation avec ses méthodologies nous aidant à structurer la formation des enseignants pour utiliser les concepts précédemment étudiés dans la pratique. Cette recherche contribue à la discussion sur l'accueil des enfants immigrés dans le contexte français, sans négliger les connaissances que l'enfant possède déjà et les influences extérieures qu'il peut subir.

Mots-clés : Éducation émancipatrice, Portugais Langue de l'Héritage, Jeux théâtraux.

Résumé en Portugais

A língua e a cultura como fatores interdependentes são essenciais para integração de um indivíduo de dentro de uma sociedade. No caso do acolhimento de uma criança imigrante, nós podemos pensar na posição desse ser humano dentro da sociedade tanto pelo olhar externo quanto pelo olhar interno. Nesse trabalho procuramos esboçar essa cartografia, exemplificada pelo trabalho da associação Herança Brasileira, que nos traz o desafio de transmitir ou compartilhar o português como língua de herança. Para isso inicialmente procuramos as bases teóricas na construção da educação emancipadora de Paulo Freire e bell hooks. Posteriormente apresentamos alguns dados sobre a criança imigrante no contexto francês e o bilinguismo, mais especificamente voltado para o Português Língua de Herança. Em seguida, partimos para a compreensão de como a leitura cênica desenvolvida através dos jogos teatrais podem melhorar a expressão oral dessas crianças que adquirem uma nova língua, ainda que a mesma seja a língua minoritária. Todos os três aspectos anteriores contribuem para a construção do quinto capítulo onde teremos a engenharia de formação com suas metodologias nos ajudando a estruturar uma formação para professores utilizarem os conceitos previamente estudados na prática. Essa pesquisa contribui para discussão sobre o acolhimento de crianças imigrantes no contexto francês, sem negligenciar os conhecimentos que a criança já tem e as influências externas que ela pode sofrer.

Palavras-chave: Educação emancipatória, Português Língua de Herança, Jogos teatrais.

Résumé en Anglais

Language and culture, as interrelated factors, are essential for the integration of an individual into a society. In the case of the reception of an immigrant child, we can think of the position of this human being within society, both outside and inside. In this work, we try to sketch this cartography, illustrated by the work of the association Herança Brasileira, which shows us the challenge of transmitting or sharing Portuguese as a language of heritage. For this, we first looked for the theoretical bases in the construction of the emancipatory education of Paulo Freire and bell hooks. We then present some data on immigrant children in the French context and bilingualism, more specifically focused on the Portuguese language. Then we started to understand how the stage reading developed through theater games can improve the oral expression of these children who acquire a new language, even if it is the minority language. The three previous aspects contribute to the construction of the fifth chapter where we will have training engineering with its methodologies helping us to structure the training of teachers to use the concepts previously studied in practice. This research contributes to the reflection on the reception of immigrant children in the French context, without neglecting the knowledge that the child already have and the external influences to which he or she may be subjected.

Keywords: emancipatory education, Portuguese heritage language, theater games.