

FOS e FOU na Universidade de São Paulo

Articulação entre Formação,
Ensino e Pesquisa

Heloisa Albuquerque-Costa
(Organização)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

A345f Albuquerque-Costa, Heloisa (org.).
Fos e Fou na Universidade de São Paulo: articulação entre Formação, Ensino e Pesquisa /
Organizadora: Heloisa Albuquerque-Costa. – 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
figs; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-579-3. Impresso

ISBN: 978-65-5637-626-4. Ebook

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

- 1. Educação. 370
- 2. Formação de professores – Estágios. 370.71
- 3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

FOS e FOU na Universidade de São Paulo

**Articulação entre Formação,
Ensino e Pesquisa**

Heloisa Albuquerque-Costa
(Organização)



C A P E S

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Copyright © 2022 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
Le FOS et le FOU à l'USP: actions de formation, d'enseignement et de recherche en coopération avec l'Université Lumière Lyon 2 en France	13
Heloisa Albuquerque-Costa	
O ensino do FOS no curso de Relações Internacionais da USP: um olhar para as ações de ensino e de autoria do professor de francês	37
Adalton Orefice Junior	
Aspectos metodológicos da concepção de atividades de interação oral em um programa de FOU na POLI-USP	64
Pricila Inácio Martins	
A concepção de um programa FOU para o duplo diploma PITES-Direito USP-LYON no contexto da mobilidade délocalisée	88
Fabiana Nassif Traldi Jorge	
Formação de professores para o contexto de internacionalização acadêmica: o ensino da Compreensão Oral em Francês para Objetivo Universitário (FOU)	112
Hyanna de Medeiros	
O ensino do fou na área das ciências exatas da usp: estratégias para compreender o discurso nas disciplinas de raciocínio matemático.....	134
Elizabeth Cristina Ykuno Kawano	

A formação docente para a leitura e o Francês para Objetivo Universitário (FOU) em diálogo..... 155

Mariza Pereira Zanini

Elaboration d'un programme de formation en Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo: de la collecte des données à l'enseignement à distance..... 182

Karine Bouchet

Elaborer un programme de Français sur Objectif Universitaire (FOU) à la FFLCH-USP sur la plateforme Moodle: enjeux et limites..... 209

Julie Vidal

Sobre os autores 228

APRESENTAÇÃO

O ensino e aprendizagem da língua francesa em contextos e públicos específicos é uma área que tem sido objeto de estudos, formações e pesquisas (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014; MOURLHON-DALLIES, 2008; ALBUQUERQUE-COSTA, 2015, 2016). As temáticas abordadas partem da natureza da demanda e dos procedimentos metodológicos que devem ser adotados para compreender os objetivos e necessidades de aprendizagem para a elaboração de programas, a coleta de documentos orais e escritos e para a definição das competências que o professor deve desenvolver para atuar na área.

Em escolas de línguas, a oferta de formações específicas em francês, voltadas a profissionais como economistas, advogados e aqueles que atuam na área do turismo, por exemplo, são feitas a partir dos materiais didáticos existentes no mercado editorial francês, uma vez que não existem¹, no Brasil, livros didáticos que atendam às demandas de públicos específicos para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas visando à comunicação oral e/ou escrita, na qual, em geral, estes profissionais estão envolvidos.

Nos Centros de Línguas das universidades brasileiras, com o processo crescente de internacionalização das instituições, as demandas mais recentes estão ligadas a situações muito específicas relacionadas à mobilidade discente e docente em várias áreas. Trata-se, nesses casos, de uma demanda ligada à formação linguística para a preparação aos

1 As publicações no Brasil, na área do turismo, por exemplo, são no formato de um Guia, como em ALVES, N. **Fale tudo em francês em viagens!** Um Guia completo para a comunicação em viagens. 1. ed. São Paulo: Disal Editora, 2019.

projetos de intercâmbio e, nesse sentido, cabe aos professores de línguas a concepção e realização de cursos e de material didático que estejam de acordo com as necessidades de cada caso.

Na Didática das Línguas, em particular, no ensino e na aprendizagem da língua francesa, a metodologia descrita por Mangiante e Parpette (2004) e denominada Francês para Objetivo Específico (FOS), orienta professores e pesquisadores para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos relativos à elaboração de programas de ensino para contextos específicos. No dizer dos autores, o FOS responde a demandas que se caracterizam como “caso a caso”, ou seja, está voltado às situações de comunicações que se referem, não a uma área profissional ampla, como o Turismo que englobaria diferentes profissões, mas à formação de cada profissional em particular, ou seja, um FOS para o guia de turismo, outro para a formação de funcionários de uma agência ou educadores de museus, entre outros casos. Isso ocorre porque para cada um, o desenvolvimento de competências orais e escritas está relacionado às situações que cada profissional tem em seu cotidiano. O professor/elaborador de um programa FOS se vê diante de cada demanda, contexto e público específico e teria como “tarefa” o desenvolvimento da “*démarche méthodologique*” proposta pelos autores para atender às necessidades de cada profissional em questão.

Em se tratando da internacionalização das universidades, as demandas advindas da preparação dos estudantes para programas de mobilidade acadêmica na Europa e em outros continentes e países estariam relacionadas ao desenvolvimento de competências orais e escritas próprias ao meio acadêmico, o que configuraria uma demanda em FOS, ou melhor, em Francês para Objetivo Universitário – FOU – sendo essa a denominação utilizada pelos autores para caracterizar esse programa específico (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

Essas demandas, cada vez mais frequentes, trazem para a realidade do professor de francês, a necessidade de criar espaços de formação e de pesquisa para a reflexão sobre a *démarche FOS* a partir de estudos de casos concretos.

É no âmbito dessas questões que o livro **FOS e FOU na Universidade de São Paulo: articulação entre formação, ensino e pesquisa** foi organizado, reunindo os trabalhos desenvolvidos na Universidade de São Paulo (USP). Essas reflexões se inserem, de modo mais amplo, no projeto de pesquisa *Discours et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones*, sob minha responsabilidade, na qualidade de professora doutora e pesquisadora na área, projeto esse desenvolvido em cooperação com a Profa. Chantal Parpette da Universidade Lumière Lyon 2, na França, desde 2010.

No primeiro capítulo do livro, intitulado *Le FOS et le FOU à l'USP: actions de formation, d'enseignement et de recherche en coopération avec l'Université Lumière Lyon 2*, eu, **Heloisa Albuquerque-Costa**, descrevo as ações de formação, de ensino e de pesquisa desenvolvidas em cooperação com a universidade de Lyon 2. Esse trabalho se deu de várias formas, como em encontros de formação de professores de francês na USP, na Graduação e na Pós-Graduação e, também pelo Brasil, pelo vínculo ao Programa Idiomas sem Fronteiras Francês (IsF-Francês), do qual sou a Coordenadora Nacional desde 2016. Assim, trago para a reflexão, as dimensões institucional, de formação e de pesquisa que o projeto adquiriu, ao longo 12 anos, e o impacto formativo que ele proporcionou no âmbito da formação de professores de francês nas universidades brasileiras. A articulação dessas dimensões demonstra a complexidade da área do FOS/FOU e o quanto ela é necessária nos dias de hoje, quando as demandas, para responder aos desafios de formação, informação e comunicação em língua estrangeira, no século XXI, estão cada vez mais específicas.

O segundo capítulo, de **Adalton Orefice Junior**, traz a reflexão sobre a autoria do material didático do professor em um curso de FOS como um elemento central. Sua pesquisa de mestrado se desenvolveu na área do ensino e aprendizagem da língua francesa no Curso de Relações Internacionais da USP. Em seu capítulo, intitulado *O ensino do FOS no curso de Relações Internacionais da USP: um olhar para as ações de ensino e de autoria do professor de francês*, o autor apresenta a *démarche FOS* aplicada ao seu contexto. Sua pesquisa possibilitou, para o professor/pesquisador, a experiência e a reflexão sobre o grande trabalho de autoria

que desenvolveu para a elaboração de material didático e de fichas pedagógicas específicas, às quais lhe forneceram, também, os dados de sua investigação sobre a problemática do papel do professor/autor em FOS.

Pricila Inácio Martins em *Aspectos metodológicos da concepção de atividades de interação oral em um programa de FOU na POLI-USP*, apresenta a temática de seu doutorado, um recorte de sua pesquisa, no qual ela discorre sobre os elementos linguístico-discursivos que estão em jogo quando da criação e implementação de atividades de interação oral. Tais atividades foram elaboradas pela professora/pesquisadora e desenvolvidas no módulo *O discurso científico na modalidade Travaux Dirigés (TD)*, da disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*, realizada na Poli-USP, no primeiro semestre de 2020.

O quarto capítulo traz a pesquisa de mestrado de **Fabiana Nassif Jorge Traldi**. A pesquisadora discorre sobre as particularidades de uma modalidade de mobilidade acadêmica pioneira na USP, denominada “*mobilité délocalisée*”. Em seu capítulo, *A concepção de um programa FOU para o duplo diploma PITES-Direito USP-LYON no contexto da mobilidade délocalisée*, a pesquisadora apresenta as particularidades dessa modalidade e os impactos que ela apresenta para a elaboração de um programa FOU voltado ao público específico, estudantes da Faculdade de Direito da USP. As etapas de pesquisa são descritas e, para a precisão das necessidades do público-alvo, a pesquisadora seguiu os procedimentos da *démarche FOS*, culminando, ao final, com a apresentação do programa de ensino FOU-DROIT-PITES.

Na sequência, **Hyanna de Medeiros** aborda em seu capítulo *Formação de professores para o contexto de internacionalização acadêmica: o ensino da Compreensão Oral em Francês para Objetivo Universitário (FOU)*, um dos aspectos centrais na mobilidade acadêmica, o desenvolvimento da compreensão oral de documentos autênticos. Em sua pesquisa de mestrado, seu objetivo principal era o de desenvolver estratégias para auxiliar professores em formação e professores experientes relacionadas à compreensão dos passos didático-metodológicos a serem adotados quando da didatização de documentos orais de áudio e de vídeo em língua francesa.

O capítulo *O ensino do FOU na área das ciências exatas da USP: estratégias para compreender o discurso nas disciplinas de raciocínio matemático*, de **Elizabeth Cristina Ykuno Kawano**, apresenta a problemática da formação em FOU na área das ciências exatas. A autora traz um recorte de sua pesquisa, apresentando os critérios que utiliza para identificar os marcadores discursivos que organizam o pensamento do raciocínio matemático. A partir da seleção de documentos orais e de sua análise pedagógica, seu objetivo é o de elaborar unidades didáticas que levem os estudantes a compreenderem os textos por meio da estrutura textual que os documentos apresentam e da mobilização de seus conhecimentos na área.

Marisa Pereira Zanini, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), professora, formadora de professores e pesquisadora na área do ensino e aprendizagem de francês traz, como objetivo central de sua pesquisa de pós-doutorado, realizada no Programa LETRA da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), o foco na formação do professor na área da leitura. Em seu capítulo *A formação docente para a leitura e o Francês para Objetivo Universitário (FOU) em diálogo*, a autora discute como se dá o desenvolvimento de competências leitoras em língua francesa. Seu foco principal é o da formação de professores, tendo como referência os estudos de especialistas, sua própria experiência docente e o diálogo com a área do ensino e aprendizagem do FOU.

Os dois últimos capítulos do livro, *Elaboration d'un programme de formation en Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo: de la collecte des données à l'enseignement à distance*, de **Karine Bouchet** e *Elaborer un programme de Français sur Objectif Universitaire (FOU) à la FFLCH-USP sur la plateforme Moodle: enjeux et limites*, de **Julie Vidal** são fruto da colaboração entre as universidades USP e Lyon 2. As duas autoras, atualmente doutoras e especialistas na área do FOU, contribuíram com a implementação do programa FOU na USP e, através de seus estágios de *Master*, realizados na FFLCH, sob a supervisão da Profa. Dra. Heloisa Albuquerque-Costa, participaram da construção de programas de ensino na FZEA (Faculdade de Zootecnia

e Engenharia Alimentar) e na FFLCH. As autoras apresentam as particularidades de cada estágio, seus objetivos e produtos finais, ou seja, o detalhamento dos programas FOU que foram elaborados. Todas as etapas da *démarche FOS* foram cumpridas e as reflexões realizadas contribuem para a formação de futuros professores na área.

O conjunto de textos reunidos no livro representa um marco na formação de professores de francês na USP, pois foi no espaço de formação e pesquisa na área do Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU) que foi possível trazer para a USP as questões relacionadas ao ensino de francês em contextos específicos, até então, ausente no Curso de Letras e na pós-graduação.

Mais amplamente, a contribuição desta publicação se dá para a área da didática das línguas estrangeiras, pois, à luz dos princípios teórico-metodológicos adotados pelos pesquisadores, é possível transferir as reflexões, competências e procedimentos metodológicos para outras línguas estrangeiras.

Importante destacar a cooperação internacional com a Universidade Lumière Lyon 2, com a professora Chantal Parpette, pesquisadora e especialista na didática do ensino do FOS/FOU, o que, certamente, foi um diferencial e um privilégio em todo esse processo.

Espero que a leitura abra caminhos de aprendizado, de pesquisas e de cooperação na área do ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU) entre colegas de todas as universidades brasileiras.

Boa leitura!

Heloisa Albuquerque-Costa
Organizadora da publicação

**Le FOS et le FOU à l'USP: actions de formation,
d'enseignement et de recherche en coopération avec
l'Université Lumière Lyon 2 en France**

Heloisa Albuquerque-Costa

INTRODUCTION

Depuis quelques années les universités du Brésil ont entrepris des actions pour rendre plus visibles leurs politiques d'internationalisation. Ces actions s'appuient sur des principes de coopération académique à travers la réalisation de projets de recherche, d'événements et missions scientifiques, parmi d'autres initiatives destinées à consolider les accords internationaux établis entre les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) brésiliennes et celles à l'étranger. Cela a eu un impact positif en termes d'investissement du personnel des Services de Relations Internationales des IES et aussi a permis une définition plus claire des projets académiques des départements pour projeter des actions visant l'internationalisation ce qui a impliqué l'engagement des enseignants/chercheurs dans des activités qui, en principe, ne faisaient pas nécessairement partie de leur quotidien professionnel.

Dans ce contexte l'Université de São Paulo (USP), l'université a renouvelé et établi des accords pour favoriser la coopération internationale parmi lesquelles celles liées aux projets de recherche et aux programmes de mobilité académique d'enseignants et d'étudiants. Dans le cas des

étudiants, par exemple, le Service de Relations Internationales de l'USP (AUCANI)¹ a mis en place une bourse d'études de six mois appelée « *mérito acadêmico* » pour les candidats sélectionnés dans les programmes d'échange avec les IES étrangères. Ceci a bénéficié plusieurs étudiants de tous les domaines de l'université. L'idée principale mise en place était le principe de la coopération qui dans ce cas pourrait bénéficier à la fois à l'USP et aux IES étrangères dans le cadre de mesures pour accueillir ces étudiants.

Dans le cas de la France, en particulier, les accords avec les IES françaises avec la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) ont permis entre autres de faire venir des spécialistes/chercheurs de plusieurs domaines pour assurer des Séminaires de Post-Graduation, de co-organiser des événements scientifiques.

Du côté des enseignants/chercheurs de l'USP, l'appui institutionnel est venu par le financement de nouveaux accords comme celui du double diplôme en Lettres Français/Portugais signé avec l'Université Lyon 2², premier accord de ce type à l'USP adressé aux étudiants de Lettres Français. Les enseignants impliqués ont reçu un appui financier pour aller à Lyon pour travailler sur place dans l'analyse des maquettes curriculaires de deux universités. Ceci a permis aux étudiants de candidater aux deux programmes d'échange à Lyon existants à la FFLCH-USP : aux études intégrées pour la validation des crédits en disciplines de leur choix et au double diplôme suivant la maquette curriculaire définie par les enseignants, professeurs responsables de l'accord de deux universités.

C'est dans ce contexte qu'avec Lyon, on présentera, dans ce chapitre le projet de recherche *Discours et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones* né de cette coopération USP-Lyon et aussi du constat de la croissante demande des étudiants de différentes filières de la FFLCH pour avoir des cours en français qui

1 AUCANI – Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional. Cette bourse a été suspendue lors de la pandémie (2020-2021) et a été reprise en 2022.

2 Pour d'autres informations sur le double diplôme en Lettres Français/Portugais de l'USP avec Lyon 2, consultez <https://ccint.ffi.ch.usp.br/duplo-diploma-com-universite-lumiere-lyon-2>. Accès : 11 janv. 2022.

pourraient mieux les préparer aux études universitaires en France et dans d'autres pays de langue française.

De plus, en 2013, la mise en place du Programme *Science sans frontières* (CsF)³ par le gouvernement fédéral auquel l'USP a participé aussi a été l'autre facteur qui a déterminé le besoin de réfléchir sur la formation linguistique des étudiants, non seulement pour la communication dans des situations du quotidien, mais, plus particulièrement, pour le développement des compétences linguistiques, discursives, académiques et socioculturelles dont ils auraient besoin lors de leurs études en milieu universitaire français. A partir des entretiens avec les étudiants rentrés des programmes d'échange, nous avons constaté qu'avant leur départ leur connaissance en langue française correspondait aux savoirs linguistiques et socioculturels acquis en Français Général (FG) et que les situations et discours spécifiques propres au contexte universitaire n'avaient pas fait objet d'un apprentissage. Leur témoignage sur les difficultés concernait des questions spécifiques comme la compréhension orale des *Cours Magistraux* (CM), la prise des notes de cours qui se faisait en portugais et/ou français, la préparation et présentation des exposés, les travaux écrits spécifiques de chaque discipline, les examens, entre autres. Tout cela correspond à ce qu'en Didactique des Langues on appelle « Enseignement du Français sur Objectif Universitaire (FOU) d'après les études et recherches menées dans le domaine (notamment MANGIANTE et PARPETTE, 2011).

La question de l'internationalisation de l'USP en ce qui concerne ce projet avec Lyon est à prendre dans toute sa complexité et pourrait se définir à partir de trois axes auxquels, en tant qu'enseignant/chercheur, on se trouve confronté à savoir : **l'axe institutionnel**, **l'axe de formation des enseignants de français**, associés aux recherches qui en découlent, et **l'axe de formation des étudiants** ceux-ci censés à suivre les modules FOU.

Notre point de vue est que les trois axes s'articulent et que les actions qui en découlent montrent la complexité du projet et de toutes

3 Le programme Science sans Frontières a été créé en 2011, mais il n'existe plus. Pour d'autres informations, consultez <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Accès : 11 janv. 2022.

les actions entreprises. Voici quelques questions de départ : Quelles démarches institutionnelles seraient nécessaires pour mettre en place une politique d'internationalisation cohérente à nos actions d'enseignement et recherche ? Quelle formation les enseignants de français devraient-ils avoir pour répondre aux besoins des étudiants qui candidatent aux programmes d'échange ? Quelles compétences discursives, linguistiques et socioculturelles les étudiants devraient-ils avoir pour leur adaptation et insertion en contexte universitaire français ?

Pour y répondre nous allons, d'abord, parler des actions et articulations institutionnelles avec les partenaires internes et externes à l'USP, en particulier avec Lyon, en ce qui concerne les formations FOU des enseignants de français des IES brésiliennes et à l'USP ; le deuxième point se réfère aux programmes FOU diffusés au sein d'IsF suivant les orientations didactiques et méthodologiques travaillées dans les formations FOU et, pour finir, ce qui est lié aux problématiques de recherche en FOU développées à l'USP. Pour les considérations finales, il faut retenir l'importance de l'articulation des IES, les programmes institutionnels, les partenaires francophones en vue de l'internationalisation.

1. Articulation entre partenaires internes et externes à l'USP

Dans un premier moment, j'évoquerai les actions qui sont développées en FOU avec les partenaires internes, c'est-à-dire, tous ceux qui sont impliqués dans la mise en place des formations FOU à l'USP, pour ensuite passer aux articulations externes à l'université.

1.1 Partenaires internes à l'USP

Dans le cadre du projet *Discours et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones* des actions ont été réalisées pour la formation des enseignants au Français sur Objectif Spécifique (FOS) et à sa déclinaison en FOU. L'invitation de spécialistes/chercheurs français dans le domaine a eu pour but d'insérer la probléma-

tique du FOS et du FOU dans le contexte d'enseignement et de recherche à l'USP. Il fallait comprendre la diversité de nos contextes, l'application de la méthodologie du FOS pour mieux cibler les besoins des étudiants candidats aux différents programmes d'échange de l'université (FFLHC, Ecole Polytechnique, Faculté de Zootechnologie et Agriculture, parmi quelques-unes) et aussi établir des actions de coopération.

Dans ce sens, une série de démarches institutionnelles ont été réalisées en vue de la formation des enseignants : trois séminaires de post-graduation proposé par le programme d'Etudes Linguistiques, Littéraires et de Traduction de la Chaire de Français. Et dans le cadre de la coopération côté Lyon-USP, en tant que professeur responsable de l'accord, j'ai reçu trois stagiaires de Master 2 de Lyon, venues à l'USP dans le cadre du projet mentionné ci-dessus.

- Trois séminaires assurés par l'enseignante/chercheuse de l'USP en partenariat avec les spécialistes français: **en 2010**, Chantal Parpette, de l'Université de Lyon et membre du Laboratoire de Recherche ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissage, Représentations) ; **en 2013**, Jean-Marc Mangiante, de Université d'Artois et membre du Laboratoire de recherche Grammatica et, **en 2016**, Catherine Carras, de l'Université de Grenoble Alpes et membre du Laboratoire de Recherche LIDILEM (Laboratoire de didactique et linguistique des langues étrangères et maternelles).
- Trois stages de Master 2 à l'USP (2011, 2012, 2013). L'encadrement de ces stages a reçu un important appui du Service de Relations Internationales de l'USP et de l'Université de Lyon. La tâche principale des stagiaires était d'analyser les besoins des étudiants et de collaborer à l'élaboration de programmes spécifiques de formation en FOU à la FFLCH, à l'Ecole Polytechnique (Poly-USP) et à la Faculté de Zootechnie et Ingénierie Agroalimentaire de l'USP (FZEA-USP).

Ce qui est important de retenir, c'est que ces initiatives ont entraîné une forte implication institutionnelle de l'enseignante/chercheuse à l'USP pour articuler l'appui financier, le programme des séminaires, le cahier de

charge et l'accompagnement des stagiaires et aussi les réflexions qui en découlaient pour la suite du travail FOU à l'université à court, à moyen et à long terme. Du côté des spécialistes, tout un travail de réflexion sur les travaux réalisés en FOS et en FOU a fait objet de partage avec les étudiants participants des séminaires.

Par la suite, le Centre Interdépartemental de Langues de la FFLCH (CIL-FFLCH) s'est intégré au projet, pour la mise en place des cours de FOU proposés aux étudiants des facultés suivantes :

- A la FFLCH – en 2011, l'élaboration et offre d'un module FOU aux étudiants de Sciences Humaines qui devaient partir en études intégrées dans les universités françaises (Lyon, Paris IV, etc.).
- A la FZEA – en 2013, l'élaboration et offre d'un module de FOU aux étudiants d'Ingénierie Agroalimentaire qui devaient partir en double diplôme (BRAFIAGRI-CAPES, Grandes Ecoles à Dijon et à Nantes).
- A l'Ecole Polytechnique⁴ – en 2014, l'élaboration et offre d'un module FOU intitulé « Mobilité France » qui est devenu, en 2016, une discipline optionnelle de leur cursus appelée « Francês para a mobilidade acadêmica da Engenharia » adressée aux étudiants qui devaient partir en double diplôme (BRAFIITEC-CAPES dans plusieurs Grandes écoles de France).

L'articulation USP-Lyon a eu des impacts au niveau des actions d'enseignement dans les facultés ci-dessus et aussi à l'intérieur des disciplines de Didactique du français à la FFLCH (*Acquisition et Apprentissage du Français et Activités de Stage de Français*) – réalisation des exposés sur la démarche FOS, réunions spécifiques avec des étudiants de la post-graduation discutant des problématiques de recherche qui pourraient émerger des contextes USP et des réunions de programmation FOU en vue de l'élaboration de programmes à partir des études de cas proposées par l'enseignante.

4 Le double diplôme a commencé à la Poly dans les années 2000 et les cours de français ont été offerts par un accord de coopération entre l'USP, la Poly et le CIL-FFLCH.

Ce dernier point d'élaboration de programmes FOU est celui qui a demandé beaucoup d'attention de la part des enseignants et sera objet de réflexion dans la prochaine section.

1.2 Partenaires externes à l'USP

Par rapport aux partenaires externes à l'USP, il nous a fallu considérer trois points : le lancement du programme « Science sans Frontières (CsF) » en 2011, sa transformation en « Idiomes sans Frontières », en 2014, et l'articulation institutionnelle établie entre ce programme et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour la mise en place d'un projet sur la formation en FOU en 2013. Compte tenu de l'ampleur du projet, il est devenu clair que cette articulation institutionnelle était nécessaire pour diffuser le FOU dans tout le Brésil.

1.2.1. Le projet *Etudier en Francophonie* – AUF

En 2013, l'AUF a pris l'initiative de constituer un comité scientifique international de professeurs spécialistes en didactique du Français sur Objectif Universitaire (FOU) pour créer le *site* intitulé *Étudier en francophonie/Estudar en Francofonia (EEF)* visant la création d'activités en ligne pour donner du matériel aux enseignants de FOU. Ce projet innovateur réunissait des spécialistes de la Belgique, du Canada, du Brésil et de la France pour répondre aux besoins d'un pays en plein développement de son internationalisation. On pourrait dire que cette initiative regroupant des spécialistes pour la coopération internationale en FOU a été la première au Brésil. Le projet a reçu l'appui de l'AUF jusqu'en 2019 et pendant tout ce temps des actions nationales, régionales et locales ont été mises en place. Les bénéficiaires concrets de ce projet étaient les étudiants qui préparaient des études pour partir en échange, mais surtout les enseignants de français dans la mesure où il s'agissait de leur premier contact avec la méthodologie du FOS et du FOU.

Tableau 1 : Equipe de spécialistes du FOU – projet AUF

- **Belgique** : Marie-Christine Pollet – Université libre de Bruxelles (Belgique)
- **Brésil** : Heloisa Albuquerque-Costa – Université de São Paulo (USP) – (coordinatrice Brésil), Selma Alas Martins – Université Fédérale du Rio Grande do Norte (UFRN), Maria Cristina Roveri Nagle – Université de l’État de Campinas (UNICAMP), Sandra Monteiro – Université Fédérale du Paraná (UFPR), Eloiza Alves (monitrice) – USP.
- **Canada** : Christiane Blaser – Université de Sherbrooke, Erika Simard-Dupuis – doctorante.
- **France** : Chantal Parpette – Université Lumière-Lyon 2 (coordinatrice partie francophone), Jean-Marc Mangiante – Université d’Artois, Catherine Carras – Université Grenoble 3, Julie Stauber Université Lumière-Lyon 2, Karine Bouchet – Université Lumière-Lyon 2 (gestion du *site*).

Source : Elaboration de l’auteur

L’équipe de spécialistes avait comme tâches, le suivant :

- établir un réseau de correspondants dans les centres de langues et départements de français du Brésil pour définir les besoins des étudiants brésiliens candidats au programme CsF (la grande diversité des contextes locaux des établissements d’origine des étudiants et de l’accès au français constituait un facteur déterminant du référentiel de formation);
- définir le modèle didactique-pédagogique qui serait mis en ligne et identifier les ressources technologiques nécessaires pour le faire – quelle plateforme et ressources;
- élaborer des activités à mettre sur la plateforme.

La mise en ligne des séquences, l’accompagnement de nouveaux utilisateurs, le règlement des problèmes divers sur la plateforme ont demandé un énorme travail d’organisation et de gestion. Les activités développées concernaient :

La gestion des inscriptions

- Export et relai des inscriptions vers l'équipe gestionnaire de Spiral⁵.
- Gestion des problèmes techniques : répondre aux dysfonctionnements ou questions de connexion (perte d'identifiant, problème d'accès à des séquences, etc.).

La gestion des ressources didactiques

- Stockage des vidéos montées sur YouTube.
- Stockage des ressources brutes sur Spiral (questionnaires, transcriptions, images, vidéos).
- Accompagnement méthodologique à la conception des séquences (validation des vidéos avant didactisation, rappel des formats des questionnaires : durées des vidéos, traductions, transcriptions).

La gestion du site

- Mise ligne des séquences didactiques sur le *site* (création de questionnaires).
- Adaptation de l'organisation/design du *site* (rubriques, liens, textes explicatifs, etc.) en fonction des ajouts de contenu (supports écrits, PDF à télécharger, etc.).

Le relai des statistiques globales

- Export des statistiques d'inscriptions sur spiral et des statistiques d'entrées sur Etudier en Francophonie.

Les activités élaborées par l'équipe de spécialistes ont été faites à partir des filmages et documents pris dans des contextes universitaires

5 Initialement, l'hébergement des activités élaborées a été fait sur la plateforme Spiral de l'Université de Lyon 1. Puis, cette plateforme a été remplacé par Carolyne, toujours de Lyon 1. Le projet avait une stagiaire de master de Lyon 2, responsable de la mise en ligne des activités et de la gestion des problèmes techniques. Aujourd'hui les sequences sont disponibles sur YouTube à l'adresse <https://studio.youtube.com/channel/UCd-M7coCLVej3NOMXgFP2FA/videos/upload?filter=%5B%5D&sort=%7B%22columnType%22%3A%22date%22%2C%22sortOrder%22%3A%22DESCENDING%22%7D>. Accès : 11 janv. 2022.

francophones. Les témoignages d'étudiants et enseignants ont demandé de la part de Lyon 2 un travail important concernant toutes les étapes pour arriver à la mise en ligne des séquences sur la plateforme – sélection et édition des vidéos, transcription et didactisation, mise en page sur la plateforme.

Le gros travail de collecte de données a été fait dans les pays francophones et du côté brésilien quelques activités ont été élaborées à partir des témoignages d'étudiants rentrés des programmes d'échange.

Les objectifs du projet considérant l'ensemble des étapes ont été les suivants :

- Prendre contact avec les interlocuteurs pour les filmages.
- Organiser le travail d'élaboration des activités – du filmage, édition, didactisation et mise en ligne sur la plateforme.
- Elaborer des fiches-enseignants pour guider les enseignants brésiliens dans leurs cours de français.
- Définir un programme de formation des enseignants en FOU (programmation, méthodologie et utilisation de séquences du *site* EEF à travers des vidéos réalisées par Chantal Parpette et Julie Stauber (Université de Lyon 2).
- Organiser des journées de formation dans les universités brésiliennes pour la diffusion du projet EEF (*site* et activités).
- Faire la mise en page du *site* – définir le menu et où les activités seraient disponibles.
- Assurer la gestion du *site* par l'étudiante de Master de Lyon 2, Karine Bouchet.

Le *site* a eu un total de 48 activités en FOU. Les enseignants avaient à leur accès des fichiers pdf des activités proposées pour qu'ils puissent les

travailler en présentiel. Ces activités ont aussi fait objet de discussions et réflexions dans les formations d'enseignants réalisées dans les universités brésiliennes. Etant donné qu'il s'agissait pour les enseignants en formation de leur premier contact avec le FOU, l'intérêt qu'elles portaient était surtout sur les démarches méthodologiques entreprises pour les élaborer.

Figure 1 : Page initiale du *site* EEF



Source : Page initiale du *site* EEF

C'est ce point, le travail méthodologique de conception des séquences qui sera traité dans la suite dans l'articulation du projet avec le programme Idiomes sans Frontières (IsF).

1.2.2. Le projet « Etudier en Francophonie » et son articulation avec Idiomes sans Frontières (IsF)

Le point central du projet a été l'intégration des séquences du *site* EEF dans les programmes FOU des universités impliquées dans le *Programme Idiomes sans Frontières-Français (IsF-F)*⁶, coordonné par la *Secretaria de Ensino Superior (SeSu)* du Ministère de l'Education du Brésil (MEC) et dont l'AUF est partenaire depuis 2014 par la signature d'un protocole de collaboration.

6 Le changement du nom Sciences sans Frontières (CsF) par Idiomes sans Frontières (IsF) est lié au fait que le premier était centré sur l'anglais et le deuxième intégrait officiellement par le Ministère de l'Education et de la Culture brésilien d'autres langues : allemand, anglais, espagnol, français, italien, japonais et portugais langue étrangère.

Il s'agissait en effet de montrer aux enseignants de français brésiliens que les séquences du *site* pouvaient être utilisées dans le programme dont l'orientation didactique était de concevoir des modules FOU du niveau A1 jusqu'au B2. C'était une tâche assez lourde qui a pris du temps dans la mesure où les enseignants n'étaient pas formés au FOU et que l'enseignement du français reposait jusqu'à présent sur le Français Général (FG).

Avec l'appui de l'AUF des missions ont été organisées au Brésil pour la formation des enseignants au FOU et la diffusion du *site* EEF dans les universités brésiliennes. Il est important de préciser que parmi les 38 universités brésiliennes qui intègrent le Programme IsF-Français, 14 sont membres de l'AUF, ce qui a demandé une articulation locale pour que les enseignants puissent participer au projet. Les universités, membres de l'AUF sont les suivantes:

- Université Fédérale de Pernambuco (UFPE)
- Université Fédérale du Pará (UFPA)
- Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG)
- Université de Campinas (Unicamp)
- Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Université Fédérale de Uberlândia (UFU)
- Université Fédérale Fluminense (UFF)
- Université de São Paulo (USP)
- Université d'Etat Paulista Julio de Mesquita (UNESP)
- Université Fédérale de la Paraíba (UFPB)
- Université de Brasília (UnB)
- Université Fédérale de Pelotas (UFPeI)
- Université Fédérale du Paraná (UFPR)
- Université Fédérale du Rio de Janeiro (UFRJ)

D'autres universités au Brésil, non membres de l'AUF, se sont servies aussi du *site* EEF à travers la simple inscription (gratuite) au *site*.

- Université Fédérale de Bahia (UFBA)
- Université Fédérale du Rio Grande do Norte (UFRN)
- Université Fédérale du Rio Grande (FURG)
- Université Fédérale du ABC (UFABC)
- Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC)
- Université Fédérale du Piauí (UFPI)
- Université Fédérale de Viçosa (UFV)
- Université Fédérale du Amazonas (UFAM)

Tout cela nous a fait constater de l'intérêt pédagogique aux formations mais aussi la fragilité de ressources pour les multiplier dans toutes les universités.

Donc, il a fallu entreprendre plusieurs actions institutionnelles pour les réaliser: i) justification du besoin de la formation ; ii) élaboration d'un formulaire d'inscription et réponse à un questionnaire profil ; iii) appui financier pour le déplacement des enseignants dans les locaux de formations ; iv) élaboration et photocopie du matériel à être utilisé dans les cours ; v) réservation de salles et des dispositifs multimédia pour les séances et vi) évaluation de la formation et projection du travail dans chaque IES. Le tableau ci-dessous montre l'ensemble des formations réalisées.

La coordination des formations était sous la responsabilité de la coordination du IsF-Français, Heloisa Albuquerque-Costa en partenariat avec le professeur local e/ou régional quand il s'agissait des plusieurs IES d'une même région et aussi des spécialistes comme Chantal Parpette et Julie Stauber de Lyon 2. Les formations ont eu lieu de 2013 à 2019 et ont regroupé plus 150 participants.

Le tableau ci-dessous présente les objectifs de la formation, les IES participantes, le public visé.

**FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA**

Tableau 2 : Formation des enseignants de français au FOU – EEF-AUF

Objectifs	Participants et IES impliquées
<p>S'approprier de la démarche FOU à travers des études de cas formulés par les IES. Se familiariser avec l'usage de la plateforme Etudier en Francophonie. Réfléchir sur une méthodologie d'utilisation des modules FOU de la plateforme dans les cours en présentiel et en autonomie. Définir une stratégie de diffusion du <i>site</i> dans les IES. Se familiariser avec l'élaboration de ressources pour la plateforme. Elaborer de nouvelles séquences FOU – contenus transversaux et spécifiques pour les étudiants d'ingénierie des programmes BRAFITEC et BRAFAGRI (CAPES).</p>	<p>En 2013 20 participants du IsF-F pour chaque région (enseignants et étudiants de la Licence ès-Lettres-Français/Portugais): Natal (UFRN), Belo Horizonte (UFMG), Rio Janeiro (UFRJ), São Paulo (USP), Porto Alegre (UFRGS).</p>
	<p>En 2014 38 participants 1^{ère} Rencontre nationale du IsF-F pour la présentation officielle du projet EEF. 38 enseignants des universités brésiliennes du <i>Programme IsF-F</i>.</p>
	<p>En 2015 20 participants – Coordinateur IsF, lectrice belge à l'UFMG et étudiants/stagiaires du Centre de Langues (UFMG) « Comment faire la didactisation des documents FOU ? ».</p>
	<p>En 2016 5 participants – Formation de la lectrice belge placée à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG) réalisée à Brasília. 20 participants environ pour chaque IES. <u>Journées régionales</u> dans les universités fédérales du Brésil : Université Fédérale Fluminense (UFF), Université Fédérale de Uberlândia (UFU), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) et UnB – Brasília (UFPE e UPA sont venues à Brasília). 20 participants – <u>Rencontre lecteurs/français</u> – partenariat MEC – Ambassade de France – AUF.</p>
	<p><u>En 2017 – Rencontre à l'USP</u> 30 participants – enseignants et étudiants : Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), Université Fédérale du Pará (UFPA), Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), Université Fédérale du Pará (UFPA), Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), Université de Campinas (Unicamp), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Université Fédérale de Uberlândia (UFU) , Université Fédérale Fluminense (UFF), Université Fédérale de Pernambuco (UFPE), Université Fédérale du Pará (UFPA), Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG), Université de Campinas (Unicamp), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Université Fédérale de Uberlândia (UFU) ; Université Fédérale Fluminense (UFF). **** Lancement du livre "Français sur Objectifs – Universitaires : méthodologie, formation des enseignants et élaboration de programmes". Ed. Heloisa Albuquerque-Costa et Chantal Parpette.</p>
	<p>En 2018 20 participants – Formation à la Didactique de l'oral en FOU – Séminaire post-graduation USP Enseignants des universités et enseignants de français Université Fédérale de Pelotas (UFPel), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), Université du Rio Grande (FURG), enseignants de français de l'USP.</p>
	<p>En 2019 25 participants – Université Fédérale de Uberlândia (UFU) – Formation des enseignants au FOU – pour élaborer des programmes d'enseignement et des activités destinées aux étudiants d'Ingénierie candidats aux programmes de mobilité académique – BRAFITEC et BRAFAGRI. 20 participants – Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) – Formation des enseignants au FOU – pour élaborer des programmes d'enseignement et des activités utilisant les séquences d'EEF. 30 participants – 1 Journée d'études sur l'enseignement de langues en contextes professionnels et universitaires. Université de São Paulo (USP), Université Fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS), Université du Piauí (UFPI), Étudiants de Lettres Françaises de l'USP et enseignants du Programme IsF.</p>

Source : Elaboration de l'auteure

La dimension institutionnelle et nationale de ce travail en FOU est fort importante dans la mesure où c'est à partir de ces articulations qu'enseignants, responsables de départements et gestionnaires ont pu constater ce dont les IES ont besoin en termes d'internationalisation, plus particulièrement, pour former des enseignants de français qui pourraient assurer des modules de préparation à la mobilité. Le bilan des formations a été donc très positif. Voici quelques remarques faites lors de l'évaluation :

- L'appui de l'AUF pour l'organisation de ces formations a permis de réunir des enseignants/formateurs de départements de français des IES brésiliennes pour bien comprendre ce qu'est le FOU. En plus, il a été possible de renforcer l'importance de départements de français et les futures actions avec l'AUF et aussi le partenariat avec le *Programme Idiomes sans Frontières-Français (IsF-F)* ;
- L'élaboration des programmes FOU s'est montrée complexe et nécessaire du fait du manque de formations dans ce domaine dans les universités. L'implication des enseignants/formateurs des formateurs était fondamentale pour qu'ils puisse passer d'une logique en FG à la logique du FOS/FOU. En 2017, l'élaboration du module « **Aspects culturels présents en contexte universitaire de pays de langue française** », élaboré par trois enseignants du IsF –Français a été faite à partir des séquences du site EEF – *Etudier en francophonie – J'améliore mon français*. Ceci a été le premier module fait sur la démarche FOS/FOU et est devenu un point de référence pour favoriser la formation des enseignants et l'élaboration d'autres programmes.
- Le rapprochement entre les enseignants brésiliens des universités a été positif. Il n'est pas courant d'avoir cette possibilité étant donné l'étendue du pays.
- L'autonomie des enseignants/participants dans l'application de la démarche FOU a été favorisée dans les formations. L'effet de diffusion et multiplication de la démarche dans chaque IES était gagné. Le nécessité d'avoir des ressources dans les IES et au sein du Programme

IsF⁷ s'est montrée essentiel pour continuer à réaliser des formations d'enseignants de français au FOU dans le Brésil.

- L'importance de la prise de contacts entre les IES et les partenaires francophones d'IsF⁸ a été fondamentale pour la mise en place du programme et la diffusion et formation au FOU.

Il est important de souligner que l'AUF a aussi appuyé la publication du livre **Français sur Objectif Universitaire** : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes (ALBUQUERQUE-COSTA ; PARPETTE – éditrices), sorti en 2016, dans la Série *Enjeu* du Programme de Post-Graduation en Etudes Linguistiques, Littéraires et de Traduction en Français de l'Université de São Paulo. Ce livre discute de la démarche FOU et fait référence au projet *EEF* ce qui permet la transmission de ce qui a été fait auprès des universités brésiliennes et francophones⁹. Il faut préciser que depuis le début du projet en 2013 ce travail a demandé un financement important de l'AUF pour le développement de toutes ces actions ce qui renforce l'importance du partenariat dans le cadre des projets d'internationalisation.

Du point de vu institutionnel, cela a rendu possible aux IES brésiliennes acquérir une vision plus globale de l'internationalisation et des mesures ont été prises au niveau de l'enseignement, de la recherche et des actions extra-curriculaires. Conséquence de ce travail, nous avons pu constituer le réseau de spécialistes d'enseignants/chercheurs en FOU des 38 universités du Brésil chargé de la formation de leurs enseignants participants d'IsF aux contenus de formations en FOU et du *site* EEF.

-
- 7 La contribution du projet AUF est reconnue par les enseignants du IsF-F ainsi que par les autorités de la Secretaria de Ensino Superior (SeSu) du Ministère de l'Education du Brésil (MEC), en particulier par la présidente du programme IsF qui utilise ce qui est proposé et réalisé en FOU comme référence pour le travail de formation des autres langues étrangères.
- 8 Il faut mentionner que le Programme IsF a eu un partenariat avec l'Ambassade de France (Programme de lecteurs) et avec le Consulat de la Belgique. (lectrice à l'Université Fédérale de Minas Gerais (UFMG).
- 9 Deux autres publications sont appuyées par l'AUF: « Ensino e Aprendizagem de Línguas em contexto universitário: metodologia, formação de professores e programas de ensino » (Editora Humanitas, SP), publié en 2021 et la deuxième « O programa IsF-Francês – ações de ensino e aprendizagem em FOU » (Editora Humanitas, SP), à paraître en 2022.

Il est important de remarquer aussi que cette mobilisation autour du FOU dans les IES et le développement du Programme IsF a eu comme conséquence positive le renforcement des Licence ès-Lettres – Français dans tout le pays.

2. Programmes FOU au sein du Programme IsF-Français : actions de formation et d’enseignement

Les formations FOU développées dans les IES ont fourni des références méthodologiques pour l’élaboration de programmes d’enseignement au sein du Programme IsF-F.

Les points à respecter par les enseignants/concepteurs des programmes FOU concernaient l’application de la démarche FOS (MANGIANTE ; PARPETTE, 2004) dont sa déclinaison est le FOU, pour bien connaître chaque contexte et ainsi faire la proposition des modules adaptés à chaque cas. Il a été conseillé à chaque enseignant de faire un cahier de charges avec des informations précises sur les accords internationaux existants dans son IES, les modalités d’échange académique et les domaines d’études concernés.

L’identification et l’analyse des besoins ont montré que dans toutes les IES il y avait une demande importante en français, mais pas nécessairement liée à un projet de mobilité. Ainsi, au sein d’IsF, les enseignants ont travaillé avec des programmes dont les thématiques et contenus portaient du A1 jusqu’au B1 et plus rarement en B2. Est-ce que des programmes A1/A2 étaient considérés comme des programmes FOU ? Ils ne seraient plutôt considérés comme Français Général ? Ces questions ont alimenté beaucoup de réflexions et discussions lors des formations. Quelques réponses ont été données :

- Pour les niveaux débutants, il s’agirait plutôt de traiter des thématiques et situations de communication du contexte universitaire comme par exemple, « se présenter en contexte universitaire », « présenter son université d’origine ». Ceci implique des actes langagiers qui sont

propres à ces niveaux de langue. On pourrait même parler des contenus à visé « académique ».

- Un programme FOU peut avoir une approche transversale (toutes les disciplines confondues) ou disciplinaire (seulement une discipline, comme l'ingénierie). C'est le contexte de mobilité qui va déterminer quelle sera l'approche adoptée.

Figure 2 : IsF-Français au Brésil



Source : Elaboration de l'auteur

- Les savoir-faire communicatifs, linguistiques et socioculturels devaient être listés par rapport au programme de cours défini. Cela rassurait les enseignants parce qu'ils mobilisaient des compétences du métier. Il fallait les comprendre et les détailler par rapport aux situations cibles.
- Le produit final, le catalogue IsF-Français¹⁰, ci-après, montre la diversité de programmes proposés. Ceci est dû aux différentes demandes dans tout le Brésil et aux appellations que les intitulés devaient avoir. Dans le tableau il y a des titres qui portent sur le développement de compétences et d'autres qui annoncent la thématique qui sera traitée. Ceci est l'un des sujets que les équipes d'enseignants discutent de manière continue et est objet de formations au sein du IsF.

10 Le catalogue d'IsF réunit tous les programmes d'enseignement du FOU élaborés par les enseignants de français des IES brésiliennes.

Figure 3 : Cours FOU du catalogue IsF-Français

Cursos A1	Cursos A2	Cursos B1	Cursos B2
Comunicação oral: apresentar-se em francês - A1 16h	Aprender a redigir uma lettre de motivation - A2 16h	Projeto de mobilidade em países de língua francesa: preparação e apresentação oral - B1 32h	
Introdução à mobilidade acadêmica em país de língua francesa - A1 32h	Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa - A2 16h	Preparação ao DELF B1 16h	Preparação do DELF B2 – 16h
Primeiros passos em francês - A1 48h	Compreensão oral em contexto acadêmico: as aulas expositivas - A2 16h	Conversação em francês – temas sócio-culturais – B1	
O estudante brasileiro na universidade francófona: alojamento, transporte e outros serviços e atividades.- A2 – 16h	Plano de estudos em língua francesa: produção escrita e apresentação oral - A2 16h	Compreensão oral em meio acadêmico: técnicas de anotação - a prise de notes – B1 – 16h	
	Direito - Iniciação à leitura de textos de diferentes gêneros – A2 – 16h	Direito - Leitura de textos acadêmico-científicos – B1 – 16h	
		Francês para engenharia - apresentação de seminários (<i>exposés</i>) – B1 – 16h	
		Apresentações orais em meio acadêmico – seminários (<i>exposés</i>) – B1 - 16h	
Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa - A1 16h	Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa - A2 16h	Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa – B1 16h	Pronúncia, ritmo e entonação em língua francesa – B2 16h

Source : Elaboration de l'auteur

Dans le cas de l'USP, qui faisait partie d'IsF aussi, on avait des demandes plus spécifiques à savoir, à l'Ecole Polytechnique, pour la préparation des étudiants ingénieurs au double diplôme, et d'autres plus générales, concernant une thématique en particulier, comme le développement de la compréhension orale comme stratégie de d'apprentissage dans tous les cours. Dans les deux cas, il s'agissait des étudiants qui avaient déjà un projet de mobilité ou étaient en vue de poser leur candidature.

Du catalogue IsF-F, quatre programmes sont réalisés à l'USP :

- *Chegando na universidade: primeiras interações em língua francesa* – A2 16h (1er et 2ème semestres de 2018).
- *Aprender a redigir uma Lettre de Motivation* (carta de motivação) – A2 16h.
- *Plano de estudos em língua francesa: produção escrita e apresentação oral* – A2 16h.
- *Compreensão oral em contexto acadêmico: as aulas expositivas* – A2 16h.

En général, les étudiants inscrits avaient le niveau A2 acquis ou B1 en acquisition (ALBUQUERQUE-COSTA ; MEDEIROS, 2019).

Pour revenir à la coopération entre l'USP et Lyon, il faut mentionner quatre actions réalisées dans le cadre du Projet *Discours et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones*:

- La reformulation du programme FOU de l'Ecole Polytechnique de l'USP suivant les orientations méthodologiques des formations réalisées. A partir de 2016, c'est le programme *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia* offert à tous les étudiants candidats au double diplôme avec validation de crédits dans leur relevé de notes¹¹.
- Le Post-doctorat de Heloisa Albuquerque-Costa – Programme de la CAPES, réalisé dans le laboratoire ICAR, en 2017, sous la direction de Chantal Parpette.
- Le doctorat « sandwich » de Hyanna de Medeiros – Programme de la CAPES-Print, réalisé dans le laboratoire ICAR, en 2020, sous la direction de Chantal Parpette.
- Le doctorat « sandwich » de Pricila Inácio Martins – Programme de la CAPES-Print, réalisé dans le laboratoire ICAR, en 2022, sous la direction de Chantal Parpette et Sophie Dufour.

Toutes les actions décrites dans cette partie mettent en relief les enjeux auxquels enseignants/chercheurs sont confrontés lors de la conception et mise en place de modules FOU dans le contexte d'internationalisation des IES et l'importance du travail de coopération entre IES.

Conséquence de tout ce travail, l'axe recherche s'est développé davantage au sein de l'USP ce qui sera présenté dans la suite.

11 Les modules proposés par le CIL-FFLCH-USP étaient considérés comme des cours extra-curriculaires. La création de la discipline a changé le *status* de la formation des étudiants au double diplôme. Ceci a rendu plus visible la spécificité du module par rapport aux besoins effectifs des étudiants de la Poly-USP.

3. Actions de recherche en FOS et en FOU à l'USP

Toutes les actions présentées jusqu'à maintenant ont montré une forte articulation entre les IES et leurs programmes d'internationalisation, les programmes gouvernementaux, les institutions partenaires francophones, les formations FOS/FOU réalisées et les projets de recherche.

À l'USP, en Master et Doctorat, des problématiques de recherche ont été formulées à partir des vraies études de cas c'est-à-dire des questionnements qui émergeaient des contextes d'enseignement et d'apprentissage liés aux FOS/FOU, à des demandes de cours pour la mobilité académique des étudiants, comme le montre le tableau ci-dessous¹² :

Tableau 3 : Recherches dans le domaine du FOS/FOU à l'USP

Nom du travail	Auteur(e)	Référence
Francês para Relações Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico	Adalton Orefice Junior	OREFICE, Adalton. Francês para Relações Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico. DOI: 10.11606/D.8.2019.tde-29072019-142432. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019. Dissertação de Mestrado em Língua e Literatura Francesa.
A produção escrita universitária "à la française": preparação dos alunos de Letras da FFLCH USP que vão estudar na França.	Regina Teresa dos Santos Machado	MACHADO, Regina Teresa dos Santos. A produção escrita universitária "à la française": preparação dos alunos de Letras da FFLCH-USP que vão estudar na França. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: 10.11606/D.8.2013.tde-13082013-132412.

12 Le travail complet de chaque auteur(e) est disponible sur le *site* Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP à l'adresse <https://www.teses.usp.br/>. Accès : 11 janv. 2022.

FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA

<p>Ensino de português para objetivo universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP.</p>	<p>Carolina Fernandes Madruga</p>	<p>MADRUGA, Carolina Fernandes. Ensino de português para objetivo universitário: desenvolvimento da expressão oral para estudantes franceses em intercâmbio na Poli-USP. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. DOI: 10.11606/D.8.2014.tde-06052015-174217.</p>
<p>O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo.</p>	<p>Hyanna Carollyne Dias de Medeiros</p>	<p>MEDEIROS, Hyanna Carollyne Dias de. O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/D.8.2017.tde-07082017-194408.</p>
<p>Formação para mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao <i>commentaire linéaire</i> francês.</p>	<p>Anna Carolina Antunes Moraes</p>	<p>MORAES, Anna Carolina Antunes de. Formação para mobilidade acadêmica na França na área de Letras: da leitura literária ao <i>commentaire linéaire</i> francês. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. DOI: 10.11606/D.8.2016.tde-05082016-124836.</p>
<p>Representações culturais de estudantes brasileiros sobre a França no programa de Duplo Diploma da Poli-USP.</p>	<p>Camila Amaral Souza</p>	<p>SOUZA, Camila Amaral. Representações culturais de estudantes brasileiros sobre a França no programa de Duplo Diploma da Poli-USP. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/D.8.2015.tde-16092015-153056.</p>

<p>O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário.</p>	<p>Fabiana Nassif Jorge Traldi</p>	<p>TRALDI, Fabiana Nassif Jorge. O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.8.2019.tde-26112019-110957.</p>
<p>Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo.</p>	<p>Gisele Gasparelo Voltani</p>	<p>VOLTANI, Gisele Gasparelo. Avaliação e certificação em francês língua estrangeira para a mobilidade internacional de estudantes da Universidade de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/D.8.2015.tde-22122015-121201.</p>

Source : élaboration de l’auteur

La diversité de recherches développées à l’USP et les résultats atteints montrent qu’il y a encore plusieurs travaux à développer tout en considérant le contexte d’internationalisation de l’université, en particulier, du FOU dont la formation linguistique occupe une place centrale.

Le travail de coopération avec Lyon 2 a sûrement fait avancer le domaine du FOU à l’USP mais, aussi, dans tout le Brésil.

CONSIDÉRATIONS FINALES

Ce chapitre a montré comment le développement du projet *Discours et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones* est complexe et intéressant dans la mesure où toutes les actions sont articulées et, d’une certaine manière dépendent les unes des autres.

De ce long travail de coopération institutionnelle et de formation didactique on peut dire que la place du FOS et du FOU s'est étendue dans le pays et en particulier à l'USP où l'on a pu rendre visible ce qui concerne les trois piliers de l'université : l'enseignement, la recherche et les cours d'extension universitaire.

Un autre constat est lié aux réponses de formation en Licence et en Post-Graduation que le projet a donné aux étudiants de français. En Licence, il n'y a pas de formation à la Méthodologie du FOS/FOU ce qui fait éclater le besoin de reformulation curriculaire qu'on pourrait mettre en place. Dans la Post-Graduation, on a recours aux disciplines assurées par les enseignants du Département de Lettres Modernes avec la contribution des spécialistes comme a été le cas des enseignants de Lyon, d'Arras et de Grenoble.

Il est sûr que les bénéficiaires de toutes les actions sont effectifs au-delà de l'USP et la suite du travail devrait continuer dans cette perspective de collaboration et coopération pour la diffusion de la langue française, la formation de futurs enseignants et le développement de recherches dans le domaine du FOU mais aussi dans les champs associés à l'internationalisation et aux politiques plurilingues dans le pays.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBUQUERQUE-COSTA, H; PARPETTE, C. (ed.). **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2016.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MEDEIROS, H. D. O Programa Idiomas sem Fronteiras Francês na Universidade de São Paulo: ações de internacionalização para a mobilidade acadêmica. In: **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 269-283, maio/ago. 2019. ISSN 1983-3857.

MAGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette, 2004.

MAGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Paris : PUG, 2011.

O ensino do FOS no curso de Relações Internacionais da USP: um olhar para as ações de ensino e de autoria do professor de francês

Adalton Orefice Junior

INTRODUÇÃO

A profusão de tecnologias digitais é uma marca de nossos dias e se coloca no horizonte de todo professor, expandindo as possibilidades e potencialidades de suas práticas profissionais. Mais recentemente, com a pandemia, essas tecnologias avançaram em consonância com uma significativa expansão da oferta de diferentes modalidades de ensino (por exemplo, uma parte do programa sendo proposta a distância e outra parte presencialmente, ou uma parte em autonomia e outra com o professor, ou ainda um mesmo programa desenvolvido simultaneamente para aulas em sala presenciais e em sala virtual).

Para o professor de línguas estrangeiras (LE), esse cenário se mostra propício não apenas para aperfeiçoar novas habilidades tecnológicas, mas também, e sobretudo, para ressignificar aspectos concernentes à dimensão autoral que constitui seu trabalho. Afinal, muitos somos a indagar: Como o professor pode se apropriar de tantos recursos? Quais são as práticas de ensino que o professor pode desenvolver que sejam autorais para além desta ou daquela metodologia? Para responder a tais questionamentos, é necessário refletir sobre o papel do professor no sentido de ampliar a noção de professor-autor em LE. E, uma melhor compreensão acerca de suas ações de ensino pode, com efeito,

contribuir para uma valoração positiva de sua identidade e de seu protagonismo enquanto profissional.

Essas indagações estiveram presentes durante a pesquisa que realizei junto ao programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, intitulada *Francês para Relação Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em um programa de Francês para Objetivo Específico* (OREFICE JUNIOR, 2019). Nesse trabalho, a reflexão sobre o papel do professor-autor, no contexto de um curso de Francês para Objetivo Específico (FOS), esteve em foco e me permitiu aprofundar a descrição e a reflexão acerca das minhas próprias práticas de ensino desenvolvidas no contexto de um minicurso que concebi e implementei junto a graduandos em final de formação no Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI-USP).

Partindo do princípio de que se tornar professor-autor é algo que por si só deve ser almejado por todo professor de LE, como compreender esse papel? E o que pode significar ser professor-autor no âmbito do FOS, especialmente em contexto em que o francês não é língua oficialmente adotada, como é o caso do Brasil?

Buscando apontar algumas perspectivas e caminhos para tais indagações, tenho como objetivo, no presente capítulo, apresentar algumas considerações sobre as relações existentes entre o trabalho do professor-autor no contexto do ensino de Francês Geral (FG) e suas “ações de ensino” para, em seguida, problematizá-lo à luz das particularidades do ensino e aprendizagem do FOS.

Para tanto, num primeiro momento, serão evocados alguns estudos que tratam da dimensão autoral do trabalho do professor de francês, estudos estes que carecem de maiores reverberações na área da linguística aplicada e da didática das línguas estrangeiras; num segundo momento, discutirei sobre o modo pelo qual a autoria do professor de francês emerge no contexto do FOS; e, ao fim, recorrei à experiência advinda da referida pesquisa para ilustrar alguns aspectos práticos relativos ao desenvolvimento da autoria do professor do FOS.

Nas considerações finais, retomarei a importância da realização da pesquisa no contexto de futuras ações de formação na área do FOS.

1. Ações de ensino e autoria do professor em um programa de Francês Geral (FG)

Evidentemente, ser autor é algo inerente à prática docente. Todo professor quando entra em sala de aula faz emergir sua autoria, cujas marcas são explícitas em seu planejamento, na elaboração das atividades de aula, na sua forma de explicar, de interagir e de avaliar, entre outros exemplos.

Segundo Alves e Leffa (2020), é possível pontuar que o papel do professor-autor é considerado a partir de duas perspectivas: aquela de quem publica textos (o professor autor de livro didático, de pesquisas, de textos ficcionais etc.) e aquela de quem elabora atividades próprias (o professor autor de fichas pedagógicas, sequências didáticas, atividades mais pontuais para aulas ou curso que ministra etc.). Essa última, voltada para a criação didática, tem sido objeto de alguns estudos dedicados a analisar, refletir e estimular o papel do professor-autor inserido no contexto de ensino de língua (ALVES; LEFFA, 2020; KREWER; SILVA; FONTANA, 2021). Ainda sobre essa perspectiva, a criação de atividades baseadas em Recursos Educacionais Abertos (REA) constitui um espaço privilegiado para o exercício desse papel. A esse respeito, Alves e Leffa (2020, p. 191-192) assinalam o seguinte:

[...] a possibilidade de implementação de práticas abertas de autoria mediadas pelas tecnologias digitais torna mais viável ao professor assumir o protagonismo da criação didática, tomando decisões inclusive com relação ao uso do LD (adaptar seu conteúdo, não utilizá-lo na íntegra, alterar a ordem das unidades, substituir textos etc.).

Esse protagonismo, a ser assumido pelo professor-autor, suscita uma certa postura face às tecnologias digitais (e ao livro didático, como vere-

mos) e converge com as considerações tecidas em Albuquerque-Costa, Mayrink e Oliveira (2020). Ao refletirem sobre as tecnologias digitais no ensino de LE à luz dos aportes teóricos do pós-método e das metodologias ativas, as autoras sublinham a necessidade de que o professor passe por uma formação “aprofundada e consistente” para que ele tenha condições de “construir suas ações pedagógicas de forma fundamentada, que lhe proporcione oportunidades de desenvolver o hábito de refletir constantemente sobre as ações que têm lugar em sua prática, avaliá-las e buscar alternativas, quando necessário” (ALBUQUERQUE-COSTA; MAYRINK; OLIVEIRA, 2020, p. 194).

Essa postura adotada pelo professor pode ser designada de “postura autoral”, o que faz compreender uma espécie de *savoir-être*, do professor em relação ao seu *métier* haja vista que ela demanda uma determinada atitude, um determinado comportamento engajado com práticas de ensino que sejam não apenas eficazes, mas também que lhe sejam próprias, logo, autorais.

Ainda no que se refere ao trecho de Alves e Leffa (2020) citado anteriormente, podemos entrever que a dimensão autoral do trabalho do professor de língua perpassa também a relação que ele estabelece com o livro didático. Isso é ressaltado por outros autores (PICCARDO; YAÏCHE, 2005), uma questão, aliás, bastante cara ao domínio da didática das línguas estrangeiras.

O que é importante destacar é a reflexão sobre a não primazia ou a “idealização” do livro didático como um fim em si mesmo. Dito de outro modo, é preciso combatê-lo como sinônimo de programa, como regente primeiro da prática docente. Afinal, do ponto de vista da realidade do ensino de LE em sala de aula, é o professor que, ao assumir essa a postura autoral, se define como autor do(s) suporte(s) didático(s) de que faz uso; esse(s), mesmo que concebido(s) por terceiros, estará sempre condicionado às ações daquele. Numa palavra, o professor-autor de LE é sempre autor de sua aula.

Por esta razão, a pura eficácia de suas práticas não basta para a evidência e consciência do que é ser professor-autor. Faz-se necessário que

elas estejam apartadas de “receitas prontas”, de instruções institucionais generalizantes e de práticas “engessadas”. Ademais, meras repetições, automatismos, ações irrefletidas terminaram por minar qualquer possibilidade de autoria, de identidade e de profissionalização.

Tanto mais o professor de língua constitui-se como autor, mais sua autoria emergirá e contribuirá para a reflexão sobre o desenvolvimento de sua postura autoral. Isso implica compreender e fazer uso de tecnologias, como o livro didático ou outros recursos, não como fins em si mesmos, mas como ferramentas a serem constantemente lapidadas, adaptadas, apropriadas para responder aos objetivos pedagógicos que se quer atingir.

O termo apropriação é a palavra-chave para alargar o entendimento quanto à dimensão autoral do trabalho do professor de LE, dado que sua autoria, em sentido amplo, reside na apropriação que ele faz das tecnologias, do material/livro didático, da metodologia ou da abordagem de ensino que lhe serve de referência.

Uma das formas de se analisar essa apropriação – logo, a autoria do professor-autor –, é partir de seu produto final (a atividade criada, o livro publicado etc.). Outra forma seria por meio da análise centrada no processo que ele desenvolve para essa apropriação que pressupõe, por exemplo, conscientizar-se de todas as ações que realiza para chegar aos diferentes “produtos” presentes na sua prática profissional (planos de aula, fichas pedagógicas, entre outros).

O registro e análise dessas ações colocam em evidência as maneiras pelas quais o professor se constitui/se forma como professor-autor, visto que suas ações trazem imbricadas em si uma série de escolhas, suas marcas autorais. Daí, emerge o que lhe é próprio, individual, característico, em contraponto a automatismos protocolares e prescritivos. Portanto, o registro e a análise crítico-reflexiva das ações de ensino de um professor configuram-se como modos privilegiados para se apreender a dimensão autoral de seu trabalho (OREFICE JUNIOR, 2019).

Em sentido amplo, as ações de ensino podem ser definidas pelas ações conscientes e refletidas que um professor realiza com vistas a se apropriar de recursos (tecnologias digitais, livros didáticos etc.) e da pró-

pria abordagem ou metodologia de referência para contexto educacional em que ele está inserido. Elas não se confundem com os automatismos cotidianos, nem com preconizações institucionais generalizantes; elas abrangem tanto as ações de natureza mais metodológica, vinculadas ao planejar e ao implementar, quanto as ações de natureza mais didática, vinculadas ao elaborar fichas pedagógicas (atividades), ao interagir e ao avaliar, que são próprias a cada professor e que estão, necessariamente, articuladas com os objetivos da aprendizagem do público-alvo. Isso significa que as ações de ensino podem, por vezes, representar adaptações, modificações, atalhos, apropriações, enfim, elas são exigidas pela realidade do contexto e dos objetivos elencados para o ensino e aprendizagem com os quais o professor se depara.

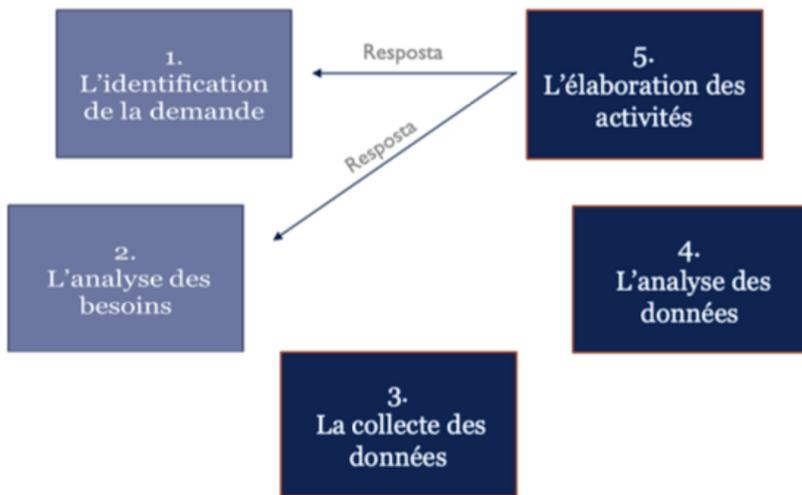
A ampliação da noção de autoria no trabalho do professor de LE passa, portanto, pela explicitação das práticas que constituem a complexidade de seu *métier*. E a descrição e análise crítico-reflexiva de suas ações de ensino é condição para isso.

2. Ser professor-autor em FOS

No caso do ensino e aprendizagem da língua-cultura francesa, segundo os procedimentos metodológicos desenvolvidos para a concepção de um curso de FOS (LEHMANN, 1993; MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011; CARRAS *et alii*, 2007; MOURLHON-DALLIES, 2008; ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016), entendemos que a reflexão sobre suas peculiaridades favorece sobremaneira o desenvolvimento do papel de autoria do professor. Por se tratar de uma abordagem voltada para contextos específicos, ou seja, uma abordagem que lida com a concepção e implementação de programas de formação feitos sob medida (*à la carte*) para atender, em curto prazo, demandas pontuais e específicas de públicos profissionais e acadêmicos, o FOS tende a abrir um espaço significativo para que o professor adote uma postura autoral, realizando, assim, ações de ensino que o coloquem mais conscientemente em seu papel de professor-autor.

Pensemos no caso hipotético de um professor que inicia os seus primeiros passos para desenvolver um programa de ensino em um contexto específico de FOS, para responder a uma demanda de um determinado perfil de alunos atrelados a uma área profissional cujas especificidades ele não domina. Adotando a “*démarche méthodologique*” do FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), suas ações de ensino compreenderiam, identificar a demanda; analisar as necessidades do público-alvo; coletar dados/documentos autênticos; analisar esses dados/documentos; elaborar o programa de ensino e as atividades. Essas ações encontram-se ilustradas na figura abaixo.

Figura 1: Ações de ensino da démarche FOS



Fonte: Elaboração própria (baseada em Mangiante e Parpette (2004))

Para esse professor em incursão no FOS, suas ações de ensino estão baseadas, num primeiro momento, em ações de natureza mais metodológica: analisar o perfil e as necessidades ligados a uma área que não domina ou ainda, estabelecer critérios e selecionar documentos orais e escritos (impressos e/ou digitais) que lhe são, em geral, inabituais a depender do contexto profissional de referência do público-alvo da formação. Essas

ações de ensino correspondem a um conjunto de ações mais específicas que podem ser, assim, decompostas:

- Elaborar questionário(s) e/ou entrevista(s).
- Estabelecer critérios de seleção de documentos orais e escritos.
- Justificar a seleção dos documentos em relação aos objetivos do programa de ensino.
- Elaborar um programa de ensino.
- Elaborar um cronograma de aulas.

Vale ressaltar que, nessa parte mais metodológica do percurso, coletar dados autênticos a serem posteriormente didatizados é a ação de ensino central a ser realizada pelo professor, pois o intuito é sempre o de responder à demanda e às necessidades de aprendizagem identificadas nas primeiras etapas:

A coleta dos dados é provavelmente a etapa mais específica para a elaboração de um programa FOS. Ela é de certo modo o centro de gravidade da démarche. Por um lado, porque ela confirma, completa e até mesmo modifica amplamente a análise das necessidades feita pelo elaborador, a qual permanece hipotética enquanto não é atestada pelo contexto. Por outro, porque ela fornece as informações e discursos a partir dos quais será constituído o programa de formação linguística (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 46-47)¹.

Num segundo momento, as ações de ensino desenvolvidas são de natureza didática, ou seja, à luz dos objetivos e do programa de ensino, o professor passa à etapa de didatização dos documentos, da elaboração de planos de aula e dos instrumentos avaliativos que vai utilizar. Da

1 Tradução nossa. Texto original : « La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique ».

mesma forma, essas ações de ensino poderiam ser compreendidas como um conjunto resultante de ações mais pontuais, por exemplo:

- Redigir enunciados;
- Definir competências a serem priorizadas;
- Elaborar fichas pedagógicas (atividades+suportes);
- Elaborar avaliações.

Embora conceda ao professor uma relativa liberdade de criação, essa fase propriamente didática deve estar pautada em alguns princípios metodológicos que orientem sua atuação em sala de aula para que não perca de vista os objetivos da formação e as necessidades específicas do público-alvo. Esses princípios foram sintetizados por Magiante e Parpette (2016), como segue abaixo:

As atividades estão a serviço da análise das necessidades sendo ela mesma realizada em função das situações de comunicação identificadas; a elaboração didática se efetua em ligação estreita com as informações originadas da análise dos dados coletadas; ela procede da metodologia comunicativa (documentos autênticos, comunicação natural dentro do grupo); ela supõe uma participação máxima dos alunos e apagamento do professor (MANGIANTE; PARPETTE, 2016, p. 20-21)².

Nesse momento, é preciso que se tenha em mente a coerência entre as ações de ensino de natureza metodológicas e aquelas de caráter mais didático.

Outro aspecto, particularmente importante, diz respeito ao segundo ponto elencado acima, e se refere à correspondência entre os dados

2 Tradução nossa. Texto original: « Les activités sont au service de l'analyse des besoins elle-même réalisée en fonction des situations de communication identifiées; • l'élaboration didactique s'effectue en lien étroit avec les informations issues de l'analyse des données collectées; elle procède de la méthodologie communicative (documents authentiques, communication naturelle dans le groupe); • elle suppose une participation maximale des apprenants et le retrait de l'enseignant ».

coletados e as necessidades da formação, de modo que os documentos didatizados façam parte de uma composição didática bem articulada, bem “*costurada*”, com propósitos/objetivos para cada documento. Associa-se a esse trabalho o conceito de estratégias de ensino e aprendizagem e as modalidades de trabalho que serão propostas para cada aula. Isso não é previamente dado ao professor, mas é construído por ele em um curso FOS.

Assim, conforme exposto, a *démarche* FOS favorece a emergência da autoria do professor na medida em que o professor dela se apropria. A realização de todas as ações de ensino explicitadas acima termina por elevar o professor a um patamar autenticamente autoral que se diferencia do seu trabalho com o livro didático, realizado nas escolas e centros de línguas.

O quadro abaixo detalha algumas das principais produções que definem a autoria do professor de FOS:

Quadro 1: Professor-autor em FOS

Professor-autor em FOS	
Autoria metodológica	Autoria didática
Professor-autor de: <ul style="list-style-type: none">• questionário (perfil e necessidades)• termo de consentimento (coleta de dados <i>in situ</i>)• dossiê de documentos autênticos• programa de ensino (objetivos, conteúdos, unidades etc.)• cronograma das aulas	Professor-autor de: <ul style="list-style-type: none">• ficha pedagógica do aluno• ficha pedagógica do professor (correções)• plano de aula• instrumento avaliativo 1 (aprendizagem dos alunos)• instrumentos avaliativo 2 (<i>feedback</i> sobre a formação)

Fonte: Elaboração própria

Como visto acima, se é verdade que a *démarche* FOS mostra-se exigente se comparada ao ensino do Francês Geral (FG) desenvolvido nas escolas e centros de línguas com o livro didático, ela constitui um terreno rico para o desenvolvimento do papel do professor-autor. Em

FOS, o professor é instado a adotar uma postura autoral ao longo de todas as etapas da *démarche*, culminado na realização de uma série de “produtos” autorais, documentos de coleta de dados e documentos didáticos. Nessa incursão, ele se torna um verdadeiro elaborador de material didático (*concepteur de matériel*).

Ademais, às elaborações de programa de ensino e atividades – desenvolvidas em cada etapa da *démarche* – podem ser congregados os aspectos discutidos no início deste capítulo, como a apropriação de tecnologias digitais educacionais que acrescentam à reflexão outras problemáticas relacionadas ao papel do professor e do aluno.

Tendo em vista esses aspectos, fica claro o potencial formativo da aplicação da *démarche* FOS para professores em formação e o interesse de incluí-la como disciplina na formação de professores de licenciatura nas Graduações em Letras-Francês no Brasil.

Com vistas a tratar da autoria do professor de FOS na prática, apresento, na sequência, a experiência advinda da minha pesquisa de mestrado, como já foi mencionado. A pesquisa teve como fonte de dados a oferta de uma formação na área do ensino do francês para Relações Internacionais, cujos desdobramentos serão apresentados nas linhas que se seguem.

3. A pesquisa no Curso de Relações Internacionais da USP

Tendo-se consolidado a partir do ano 1990 no Brasil, a formação universitária em Relações Internacionais (RI) é relativamente recente no país se comparada a outras formações já consideradas tradicionais nas Ciências Humanas (VIGEVANI; THOMAZ; LEITE, 2014). Ela é pautada, fundamentalmente, por intersecções de saberes, nas áreas da Ciência Política, do Direito, da História e da Economia, entre outras áreas correlatas.

Assim, o perfil do profissional de RI, o internacionalista, revela-se como um perfil bastante desafiador para o professor de FOS. Tal perfil caracteriza-se por ser de “amplo espectro”, tanto do ponto de vista das

bases que sustentam sua formação universitária quanto do ponto de vista das áreas em que ele pode atuar no mercado de trabalho.

Quanto às áreas de atuação do internacionalista, há um leque de opções, igualmente amplo, consequência natural da diversidade de saberes constitutiva da formação: diplomacia, direito, jornalismo de especialidade (geopolítica, por exemplo), consultoria estratégica, dentre outras áreas.

É, nesse contexto, que a língua-cultura francesa parece atuar como um recurso adicional, um componente a mais a ser inserido no currículo, língua essa que terá maior ou menor uso de acordo com o contexto no qual o profissional vai atuar e com as tarefas profissionais que vai desempenhar.

Ainda no caso do internacionalista oriundo de um contexto linguístico não francófono, como o Brasil, o a língua francesa tende a ser um elemento agregador para o seu perfil que já é, por natureza plurilíngue. Não se trata, portanto, de um aprendizado isolado que se somaria a outras línguas já adquiridas, mas se insere em um conjunto de competências e habilidades em LE que o profissional já possui.

No que concerne à pesquisa desenvolvida junto aos estudantes de Relações Internacionais da USP, tratou-se de elaborar e implementar uma formação de FOS para RI que partiu das seguintes indagações: *1. Quais são as ações de ensino que o professor deve desenvolver para elaborar e implantar um programa FOS-RI? 2. Quais as relações entre as ações de ensino e as ações de aprendizagem em um programa FOS-RI com foco na comunicação oral em contexto profissional?*

Para tanto, foi constituído um grupo de seis graduandos do Instituto de Relações Internacionais (IRI) da USP inscritos no módulo IV (último módulo) dos Cursos de Francês para Internacionalização para Relações Internacionais (CFI-IRI) do Centro Interdepartamental de Línguas da referida universidade (CIL-USP)³. Organizados em quatro módulos semestrais de cerca de sessenta horas, os cursos do CFI-IRI tinham por objetivo levar os estudantes a obter, no mínimo, o nível de língua B2, de

3 O Centro Interdepartamental de Línguas da USP (CIL-FFLCH) encerrou a oferta de cursos de francês para RI no semestre seguinte ao término da pesquisa por determinação da reitoria.

acordo como o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001).

O CFI-IRI estava inserido em um projeto maior de formação de francês coordenado pela área de Francês do CIL-USP, no qual eu atuava ministrando aulas e elaborando material didático. Além de formar professores da licenciatura em Letras-Francês, segundo a abordagem do FOS, os cursos tratavam de temáticas específicas da língua-cultura francesa, sobretudo aquelas voltadas para a mobilidade acadêmica em instituições francesas com as quais o Curso de IRI mantinha acordos de cooperação internacional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, concebi o *Minicurso Francês para Relações Internacionais* com o objetivo de desenvolver competências orais pontuais e específicas, a fim de preparar os participantes da pesquisa para a realização de entrevistas de emprego em francês relacionadas às diversas áreas de atuação em que um internacionalista pode atuar.

O trabalho com competências orais mais voltado para a inserção profissional caracterizou a formação como uma formação em FOS-RI. Não se tratava de uma formação para a mobilidade acadêmica internacional, uma vez que, para esse público foram identificadas, como necessidades prioritárias as questões ligadas ao contexto profissional. Além disso, por se tratar de estudantes inscritos no último dos quatro módulos do CFI-IRI e, por já terem concluído, em sua maioria, mais da metade da graduação, o que se colocava como premente era sua inserção no mercado de trabalho em RI. Essas necessidades foram corroboradas, posteriormente, com os dados obtidos do questionário aplicado antes do início do minicurso.

Quanto à situação profissional dos participantes, cinco já estavam realizando estágios remunerados em áreas de RI e um estava fazendo iniciação científica na área, razão pela qual os contextos profissionais de referência para um internacionalista com domínio da língua-cultura francesa foram privilegiados na formação.

Uma síntese da metodologia de pesquisa, assim como os principais resultados obtidos, relacionados com as ações de ensino e autoria do professor de FOS, serão trazidos a seguir.

3.1. Metodologia de pesquisa

A pesquisa em questão teve caráter qualitativo e os dados foram coletados por meio de vários instrumentos (MARTINS, 2004). A análise e interpretação dos dados seguiram os pressupostos crítico-reflexivos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Em se tratando de um programa de FOS concebido de forma específica para o IRI-USP e, considerando que não havia material didático prévio que atendesse à especificidade das necessidades de aprendizagem dos alunos-participantes, pautei-me na *démarche* FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) para a orientação das etapas a serem desenvolvidas.

Foi, então, necessário que eu desenvolvesse não planos de aulas, mas todo um programa, ou melhor, um *projeto* de formação linguístico-cultural-profissional que culminou na formação proposta, nomeada “*Minicurso FOS-RP*”. Assim, grande parte da pesquisa compreendeu a descrição e análise de todo esse processo que foi registrado em um diário docente reflexivo virtual (caderno de notas da plataforma *Evernote*⁴).

Ao proceder à análise do registro dessas ações realizadas ao longo do referido minicurso, pautei-me nos pressupostos do método de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003) e nos estudos de natureza etnográfica (CRINON *et alii*, 2002). As fases de concepção e implantação do Minicurso foram as seguintes:

• Fase 1: Identificação e análise de necessidades

Na primeira fase, eu apliquei, aos alunos e ex-alunos do CFI ainda vinculados ao IRI-USP, um questionário com onze questões. O objetivo desse instrumento foi o de obter informações detalhadas sobre o perfil dos alunos do CFI-IRI, características do curso de RI na USP, além da identificação de suas necessidades específicas em relação à aprendizagem do francês em contextos profissionais. As perguntas propostas foram as seguintes:

4 Evernote é uma plataforma organizacional disponível para Android, iPhone (iOS), Windows Phone, Windows, MacOS e Web. Sua função é coletar, organizar e anotar informações anotadas no seu computador, celular, ou até mesmo através do website, e sincronizar tudo isso com um banco de dados virtual só seu.

Quadro 2: Questionário IRI-USP

Questão 1: Você aceita participar deste questionário de caráter anônimo sobre o perfil de estudantes do IRI-USP?

Questão 2: Qual o seu ano de ingresso no IRI-USP?

Questão 3: A graduação em Relações Internacionais é a sua primeira graduação?

Questão 4: Se já possui outra(s), por favor especifique qual(is). (Apenas para quem respondeu “Não” na questão anterior.)

Questão 5: Você tem conhecimentos em qual(is) língua(s) estrangeira(s)?

Questão 6: Qual(is) dessa(s) língua(s) você acha que um internacionalista utiliza em seus locais de trabalho (nacional e internacional)?

Questão 7: Você já realizou intercâmbio?

Questão 8: Se sim, em qual país e por quanto tempo? (Apenas para quem respondeu “Sim” na questão anterior.)

Questão 9: Se você fosse participar de uma formação em língua francesa voltada para atuação de um internacionalista em contextos profissionais, quais habilidades seriam necessárias?

Questão 10: Na sua opinião, qual o enfoque dado pelo curso do IRI-USP em geral? (economia, direito, sociologia, história, política, etc.)

Questão 11: Na sua opinião, quais são as principais áreas de atuação de alguém recém-formado em RI? Cite pelo menos as 2 principais.

Questão 12: Na sua opinião, qual o mercado de trabalho para RI em contexto nacional e internacional (instituições públicas, privadas, empresas e outros)?

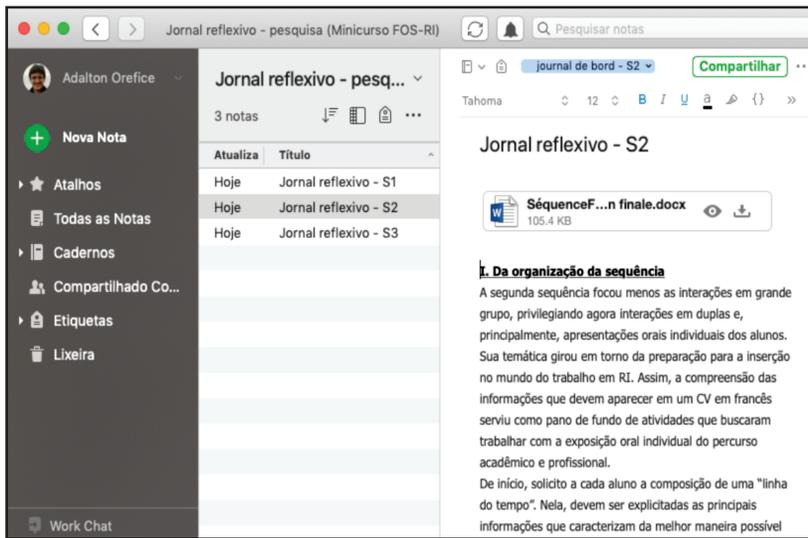
Fonte: Elaboração própria

Posteriormente, para confirmar as hipóteses iniciais, os dados obtidos foram ainda refinados por meio de conversas (por e-mail e presenciais) com os seis alunos inscritos no módulo semestral do CFI que aceitaram participar do minicurso enquanto alunos-participantes da pesquisa (identificados dessa maneira daqui em diante).

• Fase 2: Constituição do diário reflexivo virtual e coleta de dados

Tendo em mãos, os dados relativos ao perfil e às demandas de aprendizagem do público-alvo, constituí um diário reflexivo na plataforma Evernote, na seção caderno, no qual passei a registrar o que é denominado de “notas” (denominação de cada publicação no *Evernote*) ligadas à pesquisa. Além disso, registrei, também, reflexões acerca das minhas ações enquanto professor-pesquisador. A opção por um caderno de notas virtual foi tomada pela facilidade de coletar e compilar dados de pesquisa de natureza distintas, como notas de pesquisa, fichas pedagógicas e gravações das produções orais dos alunos-participantes.

Figura 2: Nota 1 do diário docente reflexivo – *Evernote* (captura de tela)



Fonte: Elaboração própria

O conjunto das notas redigidas, durante a realização da pesquisa, terminaram por registrar todo o percurso do professor de FOS, incluindo o antes, a aplicação das etapas previstas na *démarche*; o durante, ou seja, a realização do minicurso e o depois da formação proposta, com a avaliação e a sistematização dos dados para a pesquisa.

O diário reflexivo foi alimentado ao longo de todo o processo, inclusive com minhas impressões quanto à pertinência das atividades, eventuais ajustes a serem feitos, além de registro sobre o engajamento e *feedback* dos alunos-participantes. Essa “memória didático-metodológica” permitiu que, posteriormente, eu organizasse os dados para a análise e reflexão sobre a minha própria prática, especialmente no que diz respeito às ações ligadas ao desenvolvimento do meu papel enquanto professor-autor de um curso FOS.

• Fase 3: Elaboração do programa de ensino do Minicurso FOS-RI

A formação foi designada “*Minicurso FOS-RI*” e o seu programa de ensino foi estabelecido em três partes, quais sejam:

- I. Objetivos para a formação linguística-discursiva dos alunos e objetivos para a pesquisa com especificação da produção de dados para análise;
- II. Quadro de competências e conteúdos, distribuídos em “*Savoir-faire/ savoir-agir*”; “*Lexique*”, “*Grammaire*”, “*Interculturel*”; “*Supports*” (documentos autênticos didatizados);
- III. Fichas pedagógicas (do aluno e do professor).

Como mencionado anteriormente, os critérios para seleção dos documentos e a definição das competências e conteúdos foram definidos com base na análise do perfil e necessidades do público-alvo, obtidos pelo questionário. Para a coleta e seleção de documentos autênticos orais e escritos, procedi a uma seleção de *sites* que estão direta ou indiretamente relacionados à área de RI, ou seja, *sites* oficiais de instituições francesas de RI públicas e privadas, como *sites* de organismos internacionais (ONU,

UNICEF), *sites* de jornal especializado (*Le monde diplomatique*), *sites* de universidades com graduação em RI (Brasil e países francófonos), *site* da *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF), *sites* de relações governamentais e diplomáticas (União Europeia, Mercosul, embaixadas) e *sites* de empresas multinacionais.

Uma vez selecionados os documentos, elaborei três fichas pedagógicas (F1, F2 e F3), na forma de sequências didáticas:

- F1 – *Compétences académiques et professionnelles en RI*
- F2 – *Présentation du profil RI*
- F3 – *Entretien d'embauche en RI*

As três fichas tinham por objetivo, num primeiro momento: oferecer subsídios para que os alunos-participantes ampliassem sua compreensão sobre as competências acadêmicas e profissionais do internacionalista (ficha F1); em seguida, a ficha F2, iria apresentar o perfil do profissional de RI; e, por fim, a ficha F3, visava propor uma tarefa final, na qual os alunos-participantes tinham que mobilizar saberes e competências exigidos do internacionalista em situação de entrevista de emprego.

Dois instrumentos avaliativos foram, ainda, elaborados e utilizados: o primeiro, para que o professor avaliasse as ações de aprendizagem dos alunos-participantes e o segundo, para que esses últimos dessem, por meio de sua expressão livre, um *feedback* sobre a formação proposta.

• Fase 4: Implantação do *Minicurso FOS-RI*

O *Minicurso FOS-RI* foi realizado como um submódulo, do Módulo 4 do CFI-IRI⁵, no qual os alunos estavam inscritos. Como as aulas do CFI-IRI tinham duas horas de duração, realizei 7 (sete) intervenções de cerca de uma hora de duração, perfazendo aproximadamente 8 (oito) horas no total. As intervenções obedeceram ao cronograma abaixo:

5 Esse modelo foi pré-acordado com a professora do CFI-RI, responsável pelo módulo 4 do Curso CFI-RI do CIL-FFLCH.

Quadro 3: Síntese das atividades de cada intervenção

Intervenção/ Ficha pedagógica	Síntese das atividades de cada intervenção
1 ^a	Apresentação do professor-pesquisador e da proposta do minicurso para obter consentimento dos alunos.
2 ^a / F1	Atividades 1 e 2: vídeo Universidade de Genebra (CE) + discussão sobre as competências do profissional de RI (EO) e depoimentos de estágios da escola de RI ILERI (CE e EO).
3 ^a / F1	Atividade 3: discussões sobre as competências em RI e a formação do IRI-USP (EO) + síntese por escrito das discussões (EE).
4 ^a / F2	Atividade 1: discussão em duplas sobre as informações relevantes a selecionar e elaboração da linha do tempo do perfil acadêmico e profissional (EO e EE).
5 ^a / F2	Atividades 2, 3 e 4: apresentação oral da linha do tempo e respostas às perguntas dos colegas (EO) + trabalho com a nominalização (gramática).
6 ^a / F3	Atividade 1: discussão para definição do roteiro + redação do roteiro das entrevistas de emprego (EE e EO).
7 ^a / F3	Atividade 2: simulação das entrevistas de emprego (2 duplas) (EO) + orientações para envio de <i>feedback</i> sobre o minicurso (mensagens de áudio – WhatsApp ao professor-pesquisador).

Fonte: Elaboração própria

O registro das intervenções foi realizado por meio de gravador de voz, o que permitiu coletar as produções relativas à expressão oral dos alunos. Esses dados foram, posteriormente, transcritos, gerando o *corpus* de análise da pesquisa.

Considerando que o presente capítulo enfoca a dimensão autoral do trabalho do professor de FOS, na próxima seção serão apresentados alguns dados sobre determinadas ações de ensino em FOS para enfatizar o papel de autoria realizado.

3.2. O trabalho autoral do professor

Para proceder à análise do registro das ações de ensino que realizei ao longo do *Minicurso FOS-RI*, apoiei-me nos pressupostos do método pesquisa ação (THIOLLENT, 2003) e nos estudos de natureza etnográfica (CRINON *et alii*, 2002).

A designação do meu papel na pesquisa teve o nome de professor-pesquisador-elaborador. Isso se justificou pelas seguintes ações: i) elaborador de um programa de ensino para contexto específico em FOS-RI (*concepteur*); ii) executor do programa e das atividades em sala de aula, como professor (*enseignant*) e, a terceira, iii) pesquisador em situação de ensino e aprendizagem para coletar dados e responder às perguntas de pesquisa sob uma ótica distanciada e crítico-reflexiva (*enseignant-chercheur*).

Os dados oriundos do diário reflexivo virtual do professor-pesquisador-elaborador evidenciaram a realização de uma série de ações de ensino de natureza metodológica e didática que fizeram emergir sua autoria. Tais ações resultaram em todas as produções autorais descritas no quadro que foi apresentado na segunda seção deste capítulo.

Assim, no planejamento das ações, minha reflexão apontou a necessidade de definir três ações de ensino:

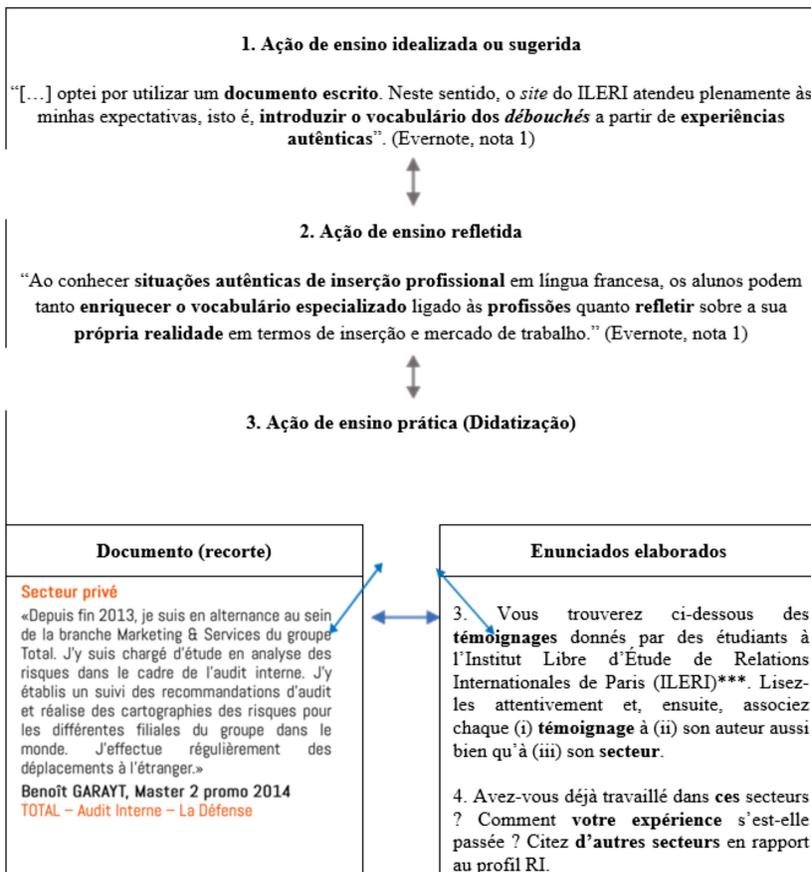
- Ação de ensino idealizada ou sugerida
- Ação de ensino refletida
- Ação de ensino prática (didatização)

A primeira, a *ação de ensino idealizada ou sugerida*, corresponde somente a uma ideia genérica sobre uma determinada atividade; a segunda, a *ação de ensino refletida*, corresponde a uma racionalização da ideia inicial, buscando justificar sua pertinência; e a terceira, a *ação de ensino prática (didatização)*, se traduz pelo ato de articular a ação de ensino refletida com a elaboração da atividade propriamente dita. No exemplo apresentado abaixo, trata-se da didatização de um depoimento de estágio

na área de análise de riscos de uma empresa francesa, extraído do *site* do Instituto Livre de Relações Internacionais e Ciências Políticas – ILERI.

Para uma maior compreensão da articulação desses momentos, apresento a figura abaixo.

Figura 3: Relações entre ação de ensino idealizada, ação de ensino refletida e ação de ensino prática no Minicurso FOS-RI (exemplo da atividade 3 da F1)



Fonte: Elaboração própria

É perceptível que essas ações de ensino fazem parte do cotidiano do trabalho do professor, mas ao elaborar o quadro houve, da minha parte, uma conscientização da passagem de algo que seria automático,

para algo refletido. Isso, no caso do FOS, é extremamente relevante, pois a autoria do programa e do material didático segue a *démarche* FOS (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), ou seja, os procedimentos metodológicos que permitem identificar e analisar necessidades do grupo, coletar documentos orais e escritos que correspondam aos objetivos elencados, para didatizá-los visando a torná-los suportes para a aula e, por último, elaborar as atividades.

Além de todos estes aspectos que concernem à autoria do professor-pesquisador-elaborador, foi possível constatar que essas ações incidiram positivamente nas ações de aprendizagem empreendidas pelos alunos-participantes, na medida em que a análise das produções realizadas indicou a aquisição de boa parte dos saberes e elementos linguístico-discursivos específicos para RI trabalhados no minicurso. Isso foi igualmente corroborado pelo *feedback* positivo dado pelos alunos-participantes.

A título de exemplo, apresento a seguir, a terceira parte de uma das fichas de minha autoria que foi utilizada no *Minicurso FOS-RI*:

Figura 4: Segunda parte da Ficha 1 do Minicurso FOS-RI

II. À la découverte des débouchés en RI

3. Vous trouverez ci-dessous des témoignages donnés par des étudiants à l'Institut de Relations Internationales de Paris (IRELP)*. Lisez-les attentivement et, ensuite, associez chaque (i) témoignage à (ii) son auteur aussi bien qu'à (iii) son secteur.**

« J'ai eu la chance d'effectuer mon stage de fin de 1ère année de Bachelor au sein de la Représentation permanente de [...]. J'y ai côtoyé des diplomates spécialistes en droit, sécurité, économie, langues, etc. Les enseignements reçus à l'ILERI y étaient directement mis en pratique. Mes missions allaient de la préparation de réunions à la rédaction de compte rendus, en passant par la gestion des relations entre les ambassades. »

« Au cours de mon Master 2 Sécurité Internationale et Défense à l'ILERI, j'ai effectué mon stage de fin d'études à [...], en tant qu'analyste junior. Durant ces six mois, de nombreuses missions variées m'ont été confiées, allant de la veille stratégique et sectorielle du Moyen-Orient à la réalisation de monographies pour le compte de clients institutionnels. Au-delà de m'avoir apporté une crédibilité sur le terrain, auprès des clients et une expérience de premier ordre dans un [...], ce stage m'aura permis de réaffirmer ma vocation de devenir consultant en [...]. »

« Au cours de mon stage au sein du Service de presse et de communication de [...], c'est au cœur de la diplomatie publique que j'ai travaillé pendant quatre mois. Revues de presse, suivi de l'actualité en direct, organisation de rencontres entre les principaux intervenants de la politique publique, échanges avec les grandes agences de presses du pays, élaboration et transmission d'éléments de langage pour les décideurs français... »

« Depuis fin 2013, je suis en alternance au sein de la branche Marketing & Services du groupe [...]. J'y suis chargé d'étude en analyse des risques dans le cadre de [...]. J'y établis un suivi des recommandations [...] et réalise des cartographies des risques pour les différentes filiales du groupe dans le monde. J'effectue régulièrement des déplacements à l'étranger. »

Axelle JULIN, Master 2 Promo 2013
 Consultant en stratégie

Lucile DUSSOUBS Bachelor 3 promo 2014
 Ambassade de France à Moscou

Benoît GARAYT, Master 2 promo 2014
 TOTAL – Audit Interne – La Défense

Cathy PAYE, Bachelor 1 promo 2013
 Représentation permanente de la Francophonie aux Nations Unies

Diplomatie

Institutions internationales

Secteur privé

Cabinet de conseil



4. Avez-vous déjà travaillé dans ces secteurs ? Comment votre expérience s'est-elle passée ? Citez d'autres secteurs en rapport au profil RI.

. . .

. . .

. . .

Fonte: Elaboração própria

A segunda parte da ficha (atividades 3 e 4) se refere ao documento sobre relatos escritos extraídos de uma página do *site* do *Institut Libre de Relations Internationales de Paris* (ILERI). O documento selecionado veicula depoimentos curtos de internacionalistas da instituição, inseridos no mercado de trabalho por via de estágios profissionais, relacionados a diversas áreas em RI. A principal tarefa foi proposta segundo uma abordagem mais lexical, exigindo dos alunos-participantes uma associação entre os depoimentos e seus devidos autores e áreas de atuação (*débouchés*), conforme pode ser visto no enunciado proposto (atividade 3): *Vous trouverez ci-dessous des témoignages donnés par des étudiants à l'Institut de Relations Internationales de Paris (IRELP). Lisez-les attentivement et, ensuite, associez chaque (i) témoignage à (ii) son auteur aussi bien qu'à (iii) son secteur.*

Considerando este enunciado, a didatização do documento demandou algumas intervenções de minha parte nos relatos de estágio que ele trazia. Estas intervenções foram de três ordens: supressão das instituições mencionadas no corpo do texto de cada relato, visto que elas já apareciam embaixo do nome de seus respectivos autores, modificação de algumas palavras e desmembramento das três partes que compunham cada relato (o relato propriamente dito, seu autor e seu setor de atuação) para tornar possível a tarefa de associação exigida pelo enunciado que propus para a atividade em questão.

Finalmente, a última atividade desta segunda parte da ficha abarcou o último *savoir-agir* visado pelo quadro de competências e conteúdos (*Témoigner d'un stage en RI ou d'autre expérience professionnelle*), o que demandou dos alunos-participantes um compartilhamento, pela expressão oral – que foi gravada –, de suas próprias impressões e experiências e/ou impressões e experiências conhecidas de outros colegas inscritas no domínio das RI. Para isso, propus um enunciado articulado com os depoimentos que eles haviam acabado de ler: *4. Avez-vous déjà travaillé dans ces secteurs? Comment votre expérience s'est-elle passée? Citez d'autres secteurs en rapport au profil RI.*

O resultado do trabalho de elaboração/concepção das fichas demandou a revisitação das práticas didáticas com as quais estava habituado, mas também, acrescentou ao meu perfil de professor um aperfeiçoamento das minhas ações de ensino no que diz respeito à definição de objetivos, seleção e análise pré-didática de cada documento oral e escrito, elaboração das fichas do professor e do aluno, assim como, a definição de instrumentos de avaliação coerentes com o que foi definido no programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento presente, os estudos que se referem aos modos pelos quais o professor de LE configura-se como professor-autor contribuem para fortalecer a sua identidade e o seu protagonismo enquanto profissional da educação.

Seguindo nessa mesma direção, o conceito de ações de ensino, conforme exposto na reflexão aqui desenvolvida, objetiva alargar a compreensão das especificidades de autoria do professor de LE, em particular do professor de francês, ampliando-a por meio de outros olhares e perspectivas.

No caso do ensino do francês para contexto específico, em particular, o ensino do FOS se mostrou como uma abordagem privilegiada, não apenas do ponto de vista da eficácia da *démarche méthodologique* para atender a necessidades específicas de aprendizagem de um determinado público a curto prazo, mas, igualmente, do ponto de vista de seu caráter formativo para professores de francês.

Nessa perspectiva, considerando o lugar que a língua-cultura francesa ocupa no Brasil e a perspectiva de ampliação dos programas e modalidades de ensino, os Centros de Línguas, vinculados às universidades brasileiras, desempenham papel preponderante para antecipar de modo mais ativo as demandas específicas de aprendizagem abrindo, assim, caminhos de ensino, formação e pesquisa para que estudantes em formação e professores possam experienciar as potencialidades formativas da abordagem do FOS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; MAYRINK, M. F.; OLIVEIRA, R. D. de. Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas. *In: Revista Intercâmbio*, v. XLV: 187-212, São Paulo: LAEL/PUCSP, 2020.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (ed.). **Français sur Objectif Universitaire**: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2016.

ALVES, C. F.; LEFFA, V. J. Professor-autor de recursos educacionais abertos: uma identidade em construção. *In: Revista eletrônica Interfaces*. 2020. ISSN 2179-0027. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6668/4980. Acesso em: 12 nov. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CARRAS, C. *et alli*. **Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Paris: Didier, 2001.

CRINON, J. *et alli*. Introduction. *In: LEGROS, D.; CRINON, J. Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin, 2002. p. 11-18.

KREWER, E.; SILVA, A. F.; FONTANA, M. V. L. Professor autor e promotor da tecnologia no contexto educacional: uma experiência com realidade aumentada. *In: Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER)*, 2, e1/01-17, 2021.

LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F. O prazer da autoria na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas. *In: FINARDI, K. R.; TÍLIO, R.; BORGES, V.; DELLAGNELO, A.; RAMOS FILHO, E. (org.). Transitando e transpondo n(a) Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 267-297.

LEHMANN, D. **Objectifs spécifiques en langue étrangère**. Paris: Hachette, 1993.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifiques**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. *In: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (ed.). Français sur Objectif Universitaire*: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2016. p. 15-27.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.

MARTINS, H. L. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago. 2004.

MOURLHON-DALLIES, C. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris: Didier, 2008.

OREFICE JUNIOR, A. **Francês para Relações Internacionais**: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico. 2019. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.8.2019.tde-29072019-142432.

PICCARDO, E.; YAÏCHE, F.S. Le manuel est mort, vive le manuel! : plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *In: Éla. Études de linguistique appliquée*, n. 140, n. 4, p. 443-458, 2005.

SANTOS, J. B. V. A produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no Brasil: propostas, objetivos e autoria. *In: Pesquisas em Discurso pedagógico*, n. 2, p. 1-16, 2015.

THIOLLENT, N. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁRIOS autores. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Paris: Les Éditions Didier, 2001.

VIGEVANI, T.; THOMAZ, L.; LEITE, L. B. As Relações Internacionais no Brasil: notas sobre o início de sua institucionalização. *In: Inter-Relações*, v. 14, n. 40, p. 5-11, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115359>. Acesso em: 12 nov. 2021.

VILAÇA, M. L. C. A Elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *In: Cadernos do CNLF (CiFEFil)*, v. XVI, p. 51-60, 2012.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. *In: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio*, v. VII, n. XXX, jul./set. 2009.

Aspectos metodológicos da concepção de atividades de interação oral em um programa de FOU na POLI-USP

Pricila Inácio Martins

INTRODUÇÃO

Os cursos de Francês como Língua Estrangeira (FLE) em escolas de idioma e as habilitações de FLE presentes em algumas graduações de Letras no Brasil propõem como programa de ensino da língua o que na Didática das Línguas Estrangeiras (DDL) é denominado ensino do Francês Geral (FG), segundo Cuq e Gruca (2005). Os objetivos comunicativos desse tipo de ensino são definidos de modo a abranger uma série de situações de comunicação recorrentes na vida cotidiana e, assim, atender às expectativas de públicos variados. Poucos são os cursos de FLE que se concentram em públicos específicos no Brasil.

No caso do público universitário, por exemplo, um dos programas que mais tem respondido a demandas específicas de formação é o Programa Idiomas sem Fronteiras¹, criado em 2012, pelo Ministério da Educação (MEC). Esse programa visa a preparar o estudante universitário para o contexto de internacionalização, o que implica a oferta de programas para estudantes que queiram realizar uma parte de seus estudos em um país estrangeiro, entre outros.

1 Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/historico>. Acesso em: 23 maio 2020. O programa Idiomas sem Fronteiras substituiu o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF).

No contexto de internacionalização da Universidade de São Paulo (USP), os programas de mobilidade acadêmica para estudantes da graduação existem há muito tempo e são divididos em três modalidades: duas relacionadas à escolha de disciplinas que são validadas como disciplinas obrigatórias, eletivas ou optativas quando do retorno dos alunos e uma terceira modalidade que é o acordo de duplo diploma (DD). Acordos de DD existem entre a Escola Politécnica da USP (Poli-USP) e as escolas de engenheiros francesas desde 2001 (ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2016, p. 29-51) e, em 2017, a França foi o país mais procurado pelos alunos da Poli-USP, à frente da Itália, Portugal e Alemanha².

Diferentemente do que acontece, em geral, nas universidades e nas escolas de engenheiro francesas, onde os alunos devem estudar uma língua estrangeira (LE) durante a graduação e podem fazê-lo na própria Instituição de Ensino Superior (IES) inscrevendo-se em uma disciplina, o aluno da Poli-USP tem à sua disposição apenas uma disciplina optativa com foco no ensino de uma LE para a mobilidade acadêmica. Trata-se da disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia*³, idealizada e oferecida por uma professora do curso de Letras da FFLCH desde 2016, para atender às necessidades dos alunos da Poli-USP em preparação para mobilidade acadêmica na França. Para frequentar essa disciplina, recomenda-se que o aluno tenha, no mínimo, o nível B1 do *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conselho da Europa, 2001) em francês. No entanto, eles não precisam confirmar essa informação, o que gera uma certa heterogeneidade de nível de proficiência em francês entre os membros das turmas.

No primeiro semestre de 2020, o módulo “O discurso científico em TD” foi oferecido aos alunos da Poli-USP no âmbito dessa disciplina. Seu foco era levar os alunos a simularem um tipo de interação que pode ocorrer durante as sessões de *travaux dirigés* (modalidade de aula na qual o aluno aplica o conteúdo das aulas teóricas por meio da resolução de exercícios), ou seja, a discussão em duplas ou em pequenos grupos

2 Disponível em: https://www.poli.usp.br/wpcontent/uploads/2021/08/Apresentac%CC%A7a%CC%83o-Edital-DD-2021-v2-10_08_2021.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

3 Ementa da disciplina disponível em: https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgl_dis=FLM0199&verdis=1. Acesso em: 29 jun. 2020.

em torno da resolução de exercícios de engenharia. 18 alunos-Poli acompanharam a disciplina naquele semestre, dentre os quais: 7 alunos cursavam Engenharia Ambiental; 3, Engenharia Mecânica; 4, Engenharia de Produção; 1, Engenharia Mecatrônica; 1, Engenharia Química; 1, Engenharia Civil; e 1, Engenharia Elétrica. A disciplina foi oferecida na modalidade remota devido à pandemia de covid-19. Cinco das 15 aulas do curso foram dedicadas ao módulo “O discurso científico em TD”.

Embora os *travaux dirigés* (TD) representem uma carga horária significativa no currículo das graduações científicas na França e, portanto, no currículo das escolas de engenheiro francesas (LIU, 2019, p. 23; CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 28), e, embora a problemática da comunicação dos alunos com seus pares na universidade já tivesse sido citada na obra seminal do Francês para Objetivo Universitário (FOU) (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 52), existem ainda poucas pesquisas em FOU que se concentrem na preparação linguística e cultural do aluno de engenharia para essas situações de comunicação: “Os TD e os TP⁴, tipos de aula muito presentes nas habilitações científicas e, portanto, nas escolas de engenheiro, ainda são o objeto de pesquisa de poucos trabalhos no campo do FOU” (CARRAS, 2016, p. 2)⁵.

A principal pesquisa em FOU que se detém nessa problemática é a tese de Liu (2019), fruto de um longo trabalho de coleta de dados representativos das interações entre alunos de engenharia chineses e franceses durante sessões de TD e TP na Escola Central de Lyon. Sua pesquisa teve por objetivo analisar os dados coletados de modo a transformá-los em suportes de um curso de FOU para alunos de engenharia chineses em preparação para a mobilidade acadêmica na França. De acordo com a autora, tal objetivo não foi alcançado em razão da dependência estreita entre os dados coletados e seus contextos de produção e, conseqüentemente, da impossibilidade de transferi-los para a sala de aula sem sérios danos para a sua compreensão pelos alunos. Apesar das dificuldades encontradas por

4 Tipo de aula que, no caso da Engenharia, acontece em laboratórios, ao longo da qual os alunos realizam experiências em grupo (CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 25).

5 Tradução nossa. Texto original: «Les TD et TP, types de cours très présents dans les filières scientifiques, et donc dans les écoles d'ingénieur, n'ont quant à eux encore fait l'objet que de très peu de recherches dans le domaine du FOU».

Liu (2019) na concepção do programa desejado, sua tese contribui para o campo ao se questionar sobre os preceitos metodológicos do Francês para Objetivo Específico (FOS) (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) e sobre a sua aplicabilidade no tratamento das interações entre alunos de engenharia durante os TD e os TP.

Carras (2016) também trata das interações durante os TD da engenharia, mas seu escopo são as interações entre professores e alunos. A partir da análise de seis horas de filmagem de sessões do TD *Eletroquímica* do Instituto Nacional Politécnico de Grenoble, a pesquisadora destrincha os rituais interacionais (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2002, p. 509) que estruturam o desenvolvimento dos TD analisados e identifica as rotinas de linguagem dessas trocas (TRAVERSO, 1996, p. 41, *apud* CARRAS, 2016, p. 6), ou seja, as marcas discursivas privilegiadas por meio das quais os rituais interacionais se manifestam.

Tendo em vista a problemática assim colocada, propomos, no presente texto, uma reflexão acerca dos elementos que estiveram em jogo na criação e implementação das atividades de interação do módulo “O discurso científico em *travaux dirigés*” na disciplina *Francês para Mobilidade Acadêmica para Engenharia* no primeiro semestre de 2020. Para tanto, retornaremos à concepção de “situação de comunicação” adotada em FOS/FOU e às implicações dessa concepção para a aplicação da *démarche* padrão do FOS/FOU em contextos não francófonos. Em seguida, abordaremos as razões que nos levaram a escolher um determinado formato para as atividades de interação propostas.

1. Concepção de situação de comunicação em FOS/FOU

Na DDL, do ponto de vista teórico-metodológico, é a abordagem comunicativa que se concentra na análise das necessidades específicas dos públicos visados pelas formações e é o campo do FOS que se ocupa da concepção de programas de ensino do francês para fins específicos por meio, grosso modo, da coleta de dados representativos das situações de comunicação visadas pelas formações e da análise de discursos autênticos

produzidos no âmbito dessas situações para definição das competências linguageiras visadas e para a produção de material didático. O FOU é a declinação do FOS e diz respeito à preparação linguístico-discursiva dos públicos universitários para as situações de comunicação inscritas em contexto universitário.

Chomsky (1965, p. 4, *apud* HYMES, 1972, p. 271) já havia se referido à noção de situação de comunicação ao tratar da gramática gerativa. No entanto, como seus objetivos de pesquisa estavam relacionados à descrição da estrutura cognitiva subjacente à capacidade humana de comunicar, ele não deu à noção de situação de comunicação o “estofa” conceitual que Hymes (1972) e a abordagem comunicativa do ensino das LE lhe dariam alguns anos mais tarde.

De acordo com Hymes (1972), o ganho em se considerar as situações de comunicação reais nas quais se inscrevem as *performances* individuais de uso das línguas é a inclusão, no conjunto dos objetos de estudo da Linguística, os fatores sociais que estão em jogo nos eventos comunicativos:

A noção de interferência sociolinguística é da maior importância para a relação entre teoria e prática. Antes de mais nada, observe que uma teoria da interferência sociolinguística **precisa começar pelas situações** heterogêneas, cujas dimensões são tanto sociais quanto linguísticas (Enquanto uma teoria estreita parece separar-se de tais situações, ela [a teoria] deve ser usada, com certeza, para **lidar com elas** [as situações] [...]) (HYMES, 1972, p. 288, grifo nosso)⁶.

Adotando uma perspectiva similar, Widdowson (2005) comenta o seguinte diálogo fictício entre um aluno e um professor de LE para analisar a relação entre forma gramatical e uso comunicativo da língua:

6 Tradução nossa. Texto original: «The notion of sociolinguistic interference is of the greatest importance for the relationship between theory and practice. First of all, notice that a theory of sociolinguistic interference must begin with heterogeneous situations, whose dimensions are social as well as linguistic. (While a narrow theory seems to cut itself off from such situations, it must of course be utilized in dealing with them [...]) ».

A: O que está na mesa?

B: Um livro.

A: Onde está a bolsa?

B: No chão.

Mesmo nessa forma, entretanto, a língua não pode ser vista necessariamente como demonstradora de uso apropriado. Para verificar se a afirmação procede, temos de nos indagar: ‘Por que A faz essa pergunta?’ Se observamos que há um livro na mesa e uma sacola no chão, e se todos se dão conta da localização desses objetos, então por que é preciso que A faça a pergunta? Se há um livro na mesa à frente de toda a classe, então, como apontamos acima, a pergunta é contextualizada na medida em que ela se refere a algo fora da língua e não simplesmente a uma manipulação da língua em si. Mas também pelo mesmo raciocínio, o fato de haver um livro na mesa, à vista de todos, torna extremamente artificial o indagar se ele está lá. Assim, a colocação de uma situação pode se afastar da forma por um lado, mas refluir à mesma forma por outro. A pergunta sobre a localização da sacola terá um caráter de uso natural somente se os alunos souberem que o professor não está vendo a sacola e se procura de fato encontrá-la (WIDDOWSON, 2005, p. 19).

O diálogo apresentado acima tem uma forma apropriada segundo as regras linguísticas do português, mas o uso apropriado dependerá de fatores que vão além da forma e que compõem o que o autor chama de situação comunicativa (ou situação de comunicação, termo que adotamos aqui). Nesse sentido, para que o uso de um sistema linguístico seja funcional ou apropriado, questões como as que se seguem devem ser respondidas: Quem são as pessoas que interagem? Qual é a relação entre elas? O que umas sabem sobre as outras? Quais são as suas motivações para dizerem essas frases? Em que espaço elas interagem? O que há nesse espaço? etc.

Essas questões passaram a ganhar força no campo da DDL graças ao desenvolvimento concomitante de instrumentos de análise de discursos na área da Linguística Aplicada.

De acordo com Charaudeau (2008, p. 69), a situação de comunicação “se refere ao ambiente físico e social do ato de comunicação”. Ao mesmo tempo em que é “externa” ao ato de linguagem, ela “constitui as condições de realização desse ato” (*ibid.*). Numa tentativa de descrever em detalhes os elementos em jogo nas situações de comunicação, o pesquisador divide esses elementos em três grandes categorias – “características físicas”, “características identitárias dos parceiros” e “características contratuais” – que resumimos no quadro abaixo (adaptado de CHARAUDEAU, 2008, p. 70-71):

Quadro 1: Como descrever uma situação de comunicação?

	Perguntas para identificar as características de uma situação de comunicação
Características físicas	<ul style="list-style-type: none"> • “[os parceiros] estão <i>presentes</i> fisicamente um ao outro ou não?” • “[eles] são <i>únicos</i> ou <i>múltiplos</i>?” • “[eles] estão <i>próximos</i> ou <i>afastados</i> um do outro, e como estão dispostos um em relação ao outro?” • “[o canal de transmissão] é <i>oral</i> ou <i>gráfico</i>?” • “é <i>direto</i> ou <i>indireto</i>? (telefone, mídias)” • “que outro <i>código semiológico</i> é utilizado? (imagem, grafismo, sinais, gestos etc.)”
Características identitárias	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é a idade dos parceiros? Qual é o sexo dos parceiros? Qual é a classe social dos parceiros? • Qual é a ocupação profissional dos parceiros? • Como é a personalidade dos parceiros e qual é o estado de espírito deles no momento da comunicação? • Qual é a relação entre eles?
Características contratuais	<ul style="list-style-type: none"> • A troca entre os parceiros é permitida (“situação de comunicação <i>dialogal</i>”) ou inadmissível (“situação <i>monologal</i>”)? • Como se deve estabelecer contato com o interlocutor? (“rituais de abordagem”) • Quais papéis espera-se que os parceiros assumam durante as trocas? (“papéis comunicativos”)

Fonte: elaboração própria adaptado de Charaudeau (2008)

Tendo em vista que no FOS as situações de comunicação visadas são oriundas do mundo do trabalho ou do mundo universitário, poderíamos adicionar duas questões à lista de Charaudeau (2008), a saber: Quais ações e tarefas os sujeitos estão realizando ou devem realizar através da situação de comunicação analisada? Parpette (2019) sugere:

Estabelecer as situações de comunicação de um *métier* consiste em responder às questões seguintes: em quais lugares, com quem, com quais objetivos o aluno de FOS será levado a dialogar na sua atividade profissional ulterior? Sobre quais assuntos? Oralmente ou por escrito? Em quais formas discursivas? (PARPETTE, 2019, p. 4)⁷.

Quase cinquenta anos após a publicação do texto de Hymes (1972) e na continuidade do desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem das LE baseadas nos preceitos da abordagem comunicativa, poderíamos considerar evidente, em nossa época, o trabalho de ensino de LE a partir de situações de comunicação. De fato, algumas versões da abordagem comunicativa deram lugar de prestígio em seus programas às situações de comunicação. No entanto, apesar da longa história que a noção de situação de comunicação possui dentro da DDL – história tão longa quanto a própria abordagem comunicativa, conforme vimos –, há uma diferença significativa nos primeiros métodos de FLE da abordagem comunicativa e no FOS de Mangiante e Parpette (2004).

As situações de comunicação nas primeiras expressões da abordagem comunicativa na França são bastante estereotipadas e apresentam clichês sobre a realidade. Sem entrar no mérito dos valores veiculados por tais clichês e das motivações que levam à escolha de alguns traços da realidade em detrimento de outros, é compreensível a necessidade dos autores de manuais de LE *grand public* de se servirem de imagens estáticas, generalizadoras e duradouras da realidade social para falar

7 Tradução nossa Texto original: « Etablir les situations de communication d'un métier consiste à répondre aux questions suivantes: dans quels lieux, avec qui, avec quels objectifs l'apprenant de FOS sera-t-il amené à échanger dans son activité professionnelle ultérieure? sur quels sujets? oralement ou par écrit? dans quelles formes discursives? ».

sobre as situações de comunicação mais passíveis de serem vivenciadas por um estrangeiro num país.

A metodologia do FOS, no entanto, adota um outro procedimento ao colocar o aluno em contato com imagens mais específicas da língua em uso. Conforme vimos na introdução do presente texto, o FOS tem como principal etapa a coleta *in loco* de amostras dos discursos que são produzidos nas situações de comunicação que o aluno vivenciará após a formação. Há, portanto, um grau maior de autenticidade e imprevisibilidade dos documentos que comunicam sobre as situações de comunicação visadas e que servirão de material de aula para o professor a cargo da preparação em FOS/FOU.

Além dessas amostras dos discursos circulando nas situações de comunicação visadas pela formação, o professor de FOS/FOU é encorajado a solicitar informações complementares sobre os discursos coletados para compreender melhor os componentes das situações de comunicação que porventura não tenham ficado claros. São os chamados “dados solicitados” (DUFOUR; PARPETTE, 2018). É o caso, por exemplo, das “características identitárias” descritas por Charaudeau (2008, p. 70) e que podem não ser facilmente acessadas a partir de uma gravação de áudio ou vídeo, necessitando, assim, esclarecimento posterior por parte dos participantes da pesquisa de campo.

1.1 A noção de documentos autênticos em FOS/FOU

O acesso a situações de comunicação autênticas e aos discursos que nelas circulam parece ser a etapa mais dificultosa da metodologia do FOS para o conceptor de programas de ensino atuando em contexto não francófono (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 25). Essa etapa requer, muitas vezes, o deslocamento desse professor e a parceria e o envolvimento de outros atores sociais que deverão, por exemplo, autorizar a sua entrada em ambientes profissionais ou se colocar à disposição para serem entrevistados com vistas a gerar dados de análise:

Será necessário, em seguida, coletar dados que correspondam às situações que serão tratadas: exemplos de trocas, discussões dentro dos hotéis, dentro dos hospitais, documentos escritos para ler ou redigir etc. Esses dados, na quase totalidade dos casos, não são acessíveis diretamente, posto que ninguém dispõe de gravações dessas situações orais. Isto supõe, então, uma fase indispensável e, por vezes, longa, de negociações com os atores dos meios concernidos: explicar para eles o procedimento, convencê-los a serem gravados e a fornecerem documentos escritos (PARPETTE, 2002, p. 20)⁸.

Emerge, portanto, uma questão central para a elaboração de programas de FOS/FOU: o conceitor de programas de ensino residente em contexto não francófono dispõe, em geral, de tempo e incentivos financeiros suficientes para realizar a etapa da coleta de dados?

A disponibilização de material de ensino do FOU também esbarra na barreira do difícil acesso aos discursos que devem ser analisados. Essa dificuldade é apresentada logo no início da obra de 2004 (p. 25) e retomada na obra de 2011, dedicada unicamente ao FOU:

Pouquíssimos estudantes, por ora, parecem fazer uma formação específica preparatória para o contexto universitário. Além do caráter recente das formações FOU, essa situação se explica pela ausência de algumas categorias de recursos, como as gravações de aula, as provas, as entrevistas de professores, os depoimentos de alunos etc. (PARPETTE, 2014, p. 3).

8 Tradução nossa. Texto original. « Il lui faut ensuite collecter les données langagières correspondant aux situations à traiter: exemples d'échanges, discussions dans les hôtels, dans les hôpitaux, documents écrits à lire ou rédiger etc. Ces données, dans la quasi-totalité des cas, ne sont pas directement accessibles, personne ne disposant d'enregistrements de ces situations orales. Cela suppose donc une phase indispensable, et parfois longue, de négociations avec les acteurs des milieux concernés: leur expliquer la démarche, les convaincre d'accepter d'être enregistrés, de fournir des documents écrits. »

Em razão dessas dificuldades, contextos não francófonos de pré-mobilidade como o nosso têm recorrido a outras possibilidades de coleta de dados, o que é previsto dentro dos preceitos teórico-metodológicos do FOU.

As fontes do professor são diversas para estabelecer [o inventário das competências linguageiras requeridas e o conjunto de saberes e *savoir-faire* associados]: seu próprio conhecimento e experiência do contexto universitário, as informações fornecidas pela instituição universitária (diretores de faculdades, professores-pesquisadores das disciplinas concernidas, secretarias), e o questionamento dos próprios estudantes sob forma de depoimentos de antigos alunos que já retornaram para seus países ou de alunos realizando seus estudos de intercâmbio (MANGIANTE; PARPETTE, 2011, p. 50)⁹.

Além desse tipo de solução, Mangiante e Floch (*In*: ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE (org.), 2016, p. 179-219) falam em uma “maneira transversal de proceder” na proposição de programas de ensino do FOU. Nessa abordagem, o conceptor do programa escolhe tratar de competências e conteúdos que possam satisfazer às necessidades de qualquer estudante universitário (por exemplo, ensinar aos alunos como solicitar ajuda nas secretarias das universidades). Como se trata de situações de comunicação mais gerais e menos atreladas a um grupo específico com objetivos bastante específicos, torna-se mais fácil coletar dados autênticos extraídos das situações de comunicação visadas pela formação.

Para chegar ao formato das atividades de interação aplicadas no módulo “O discurso científico em TD”, no primeiro semestre de 2020, nosso objetivo inicial era encontrar registros audiovisuais de interações

9 Tradução nossa. Texto original: « Les sources de l'enseignant sont diverses pour établir cet inventaire: sa propre connaissance et expérience du contexte universitaire, les informations fournies par l'institution universitaire (directeurs d'UFR, enseignants-chercheurs des disciplines concernés, secrétariat), et le questionnement des étudiants eux-même, sous forme de témoignages d'anciens étudiants de retour dans leur pays, ou d'étudiants en cours d'études. »

entre alunos durante sessões de TD da engenharia para, em seguida, analisar as competências implicadas na recepção e produção de exemplos de discursos que são produzidos no decorrer dessas situações de comunicação. No entanto, conforme pontuamos na introdução, o alto grau de dependência desses discursos aos contextos de produção, bem como as dificuldades técnicas envolvidas na gravação audiovisual de interações entre alunos na sala de aula durante os TD (LIU, 2019) dificultam a coleta desses dados em campo.

Posto isso, duas estratégias parecem ser pertinentes para a concepção de atividades do tipo visado: (i) em vez de coletar exemplares das interações de TD, coletar dados *sobre* essas interações; (ii) coletar exemplares de interações entre estudantes disponíveis em *corpora* de interações orais disponíveis na internet.

• **Dados *sobre* as interações de TD**

Dentro da primeira categoria (dados *sobre* as interações), gostaríamos de listar os trabalhos de Liu (2019), Carras, Gewirtz e Tolas (2014) e Carras (2016), além de eventuais entrevistas que podem ser realizadas com alunos em mobilidade, assim como com professores e alunos franceses que trabalham com alunos brasileiros em mobilidade nas escolas de engenheiro.

Podemos ler em Liu (2019) que as principais atividades que tipicamente solicitam a interação entre estudantes nas aulas das escolas de engenheiro francesas são a redação de relatórios (LIU, 2019, p. 118) e a realização de manipulações no laboratório (*ibid.*, p. 117) durante os TP. Os alunos interagiram pouco quando resolvem os exercícios, mesmo estando repartidos em pequenos grupos (*ibid.*, p. 121-122). Alguns TD, porém, podem demandar mais interações entre os alunos, como é o caso de um dos TD descritos por Liu (2019, p. 119), no qual os alunos deveriam simular a criação e gestão de uma empresa em uma plataforma digital. Ainda segundo a pesquisadora, os principais *savoir-faire* requeridos nessas situações são: saber dividir as tarefas entre os membros de um grupo (*ibid.*, p. 113), saber argumentar para

defender seu ponto de vista (*ibid.*), observar fenômenos (*ibid.*, p. 117) e apreender noções (*ibid.*).

Por outro lado, a partir dos vídeos que compõem a obra *Réussir ses études d'ingénieur en français* (CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014), podemos depreender algumas características do desenvolvimento rotineiro dos TD nas escolas de engenheiro francesas. Normalmente, na primeira aula de um TD, o professor ou monitor responsável apresenta os conteúdos que serão tratados naquele TD, a forma de trabalhar que será adotada e o formato da avaliação final (CARRAS; GEWIRTZ; TOLAS, 2014, p. 69). Em um dos vídeos recolhidos na obra supracitada (*ibid.*, vídeo 11), vemos que, antes de deixar os alunos resolverem os exercícios propostos, o professor lê e parafraseia o enunciado dos exercícios diante da turma toda. Em seguida, ele deixa os alunos resolverem os exercícios em autonomia. No momento da correção, o professor a conduz, sempre fazendo perguntas para os alunos.

Outra estratégia metodológica que pode ser adotada pelo professor responsável por uma formação em FOU é a realização de entrevistas com os atores envolvidos nas situações de comunicação visadas. No nosso caso, entrevistamos sete alunos-Poli em mobilidade na França na fase de elaboração das atividades com foco em interações de TD em 2019. As perguntas feitas aos entrevistados foram:

Quadro 1: Roteiros das entrevistas

1. Por que você escolheu realizar o seu intercâmbio na França?
2. Como você se preparou linguisticamente para estudar durante dois anos na França? Você já sabia francês antes de se candidatar ao duplo diploma na França? Em que contexto você estudou o francês antes de partir para o intercâmbio (escola de língua; aulas particulares; etc.)?
3. Você teve algum contato com a linguagem acadêmica em francês antes do intercâmbio?
4. Quais eram as suas expectativas em relação ao uso da língua francesa antes do início do intercâmbio?
5. As situações em que você teve de usar a língua francesa durante o intercâmbio correspondiam às suas expectativas?
6. Quais foram as dificuldades que você sentiu para usar a língua francesa no contexto acadêmico? Como você superou essas dificuldades?
7. Em que situações você teve de interagir oralmente com seus professores?
8. Em que situações você teve de interagir com seus colegas durante a aula?
9. Quais dificuldades você sentiu durante essas interações? Como você fez para superar essas dificuldades?

Fonte: Elaboração própria

A partir das entrevistas, chegamos à elaboração do quadro sintético a seguir¹⁰. Na primeira coluna, listamos os objetivos comunicativos e os *savoir-faire*¹¹ languageiros que, segundo os respondentes, levam à interação oral com os pares franceses na escola de engenheiro. Na segunda coluna, listamos os atos de linguagem citados pelos entrevistados. Na terceira coluna, os componentes da competência linguística citados. Já na última coluna, listamos os componentes da competência sociocultural citados.

10 Como se trata de um estudo qualitativo de abordagem etnográfica (GINÉ, 2003), não temos por objetivo generalizar essas respostas.

11 À diferença dos simples objetivos de comunicação, a noção de *savoir-faire* languageiro em FOS e em FOU pressupõe que o indivíduo está mobilizando os recursos languageiros necessários para levar a cabo ações profissionais ou acadêmicas.

Quadro 2: Síntese das entrevistas com os alunos-Poli na França ou que já retornaram da França

Objetivos comunicativos ou <i>savoir-faire</i> linguageiros	Atos de linguagem	Componentes da competência linguística	Componentes da competência socio-cultural
Conhecer colegas no contexto acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar-se. 		
Ter uma conversa trivial com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever seu país de origem; • Iniciar uma conversa; • Fazer perguntas sobre um lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem informal, gírias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percursos de formação do aluno de engenharia na França; • Gostos musicais dos franceses jovens.
Resolver um exercício de <i>travaux pratiques</i> em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Impor-se numa discussão; • Tomar o turno de fala; • Argumentar; • Perguntar o significado de um termo técnico; • Tirar uma dúvida; • Corrigir; • Pormenorizar um pensamento; • Coordenar uma discussão em grupo; • Pedir algo emprestado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem informal, gírias; • Abreviações em mensagens por aplicativo de mensagem instantânea. 	<ul style="list-style-type: none"> • A relação dos alunos franceses com os prazos de entrega dos trabalhos; • A cooperatividade dos alunos franceses com seus pares internacionais.
Resolver um exercício de <i>travaux dirigés</i> em dupla ou em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar; • Explicar; • Pedir ajuda; • Discutir sobre um cálculo ou um raciocínio matemático; • Expor um raciocínio matemático; • Expor as bases de uma teoria; • Coordenar uma discussão em grupo; • Pedir algo emprestado (as anotações de alguém, por exemplo); • Descrever as partes de um aparelho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico da engenharia. 	
Realizar um projeto ou escrever um relatório em grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conectores lógicos; • Léxico da engenharia. 	

Fonte: Elaboração própria

Para a ampliação desses dados, teria sido interessante, também, entrevistar estudantes e professores franceses acerca das suas impressões sobre as interações com os estudantes brasileiros durante os trabalhos em grupo na escola de engenheiros.

• **Dados abertos de interações entre estudantes na França disponíveis na internet**

Na segunda categoria elencada anteriormente – (ii) coletar exemplares de interações entre estudantes disponíveis em *corpora* de interações orais disponíveis na internet –, podemos listar alguns *corpora online* que disponibilizam gravações de interações entre estudantes franceses e estudantes estrangeiros em situações próprias ao contexto universitário, bem como em situações periféricas a esse contexto. O site *Fleuron (Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques)*¹² apresenta alguns vídeos nos quais estudantes interagem para realizar tarefas de comunicação da vida cotidiana. É o caso, por exemplo, dos vídeos “*Faire une liste de courses à plusieurs*”, “*Commander des sandwiches*”, “*Demander à sa voisine de réceptionner un colis*” e “*Hébergement d’une amie et organisation*”. Dois outros vídeos, no mesmo site, mostram estudantes francesas explicando para estudantes estrangeiras em intercâmbio na França o sentido das palavras “*raclette*” e “*machin*” em francês¹³. No entanto, a maior parte dos vídeos que exibem interações entre estudantes dão exemplos de conversação ordinária.

Outra plataforma interessante do ponto de vista de vídeos de interação é a plataforma CLAPI-FLE (*Corpus de Langues Parlées en Interaction*)¹⁴ do laboratório ICAR (*Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations*), na Universidade de Lyon. Nela pudemos encontrar dois vídeos nos quais arquitetos discutem a respeito das

12 Disponível em: <https://fleuron.atilf.fr/index.php?lg=fr>. Acesso em: 12 jan. 2022.

13 Disponível em: https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=262&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=3&idprofil=0&motcle=. Acesso em: 12 jan. 2022. https://fleuron.atilf.fr/ressources_media.php?lg=fr&idressource=251&categorie=23&pageencours=/ressources_list.php&refpage=4&idprofil=0&motcle=. Acesso em: 12 jan. 2022.

14 Disponível em: <http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/accueil.php>. Acesso em: 12 jan. 2022.

vantagens e desvantagens de um projeto, “*Évaluer les pour et les contre, valider un projet*”¹⁵ e “*Nuancer ses propos : proposer des changements, exprimer ses idées*”¹⁶. Esse tipo de interação pode ser comparado, devido às ações de linguagem principais (“*Argumenter – Confirmer – Demander – Expliquer – Proposer – Répondre à une demande*”)¹⁷, às interações de TD que levam os alunos a realizarem simulações de projeto em grupo.

1.2 As tarefas em TD na Poli-USP

Tendo em vista a falta de exemplares das interações entre estudantes que de fato podem ocorrer durante um TD da engenharia, optamos por propor *tarefas* que, acima de tudo, promovessem e favorecessem o recurso à competência interacional por meio da resolução de exercícios de engenharia trazidos pelos próprios alunos.

No quadro dos estudos interacionistas, Nussbaum (1999) remete a origem do interesse pela modalidade *tarefas em grupo* nas práticas de ensino/aprendizagem às “pedagogias progressistas dos anos 60 (Freinet e Freire, por exemplo)” (NUSSBAUM, 1999, p. 36) e pontua que o seu reaparecimento no âmbito do ensino baseado em tarefas data dos anos 1980. As principais contribuições dessa metodologia para o campo particular do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras podem ser assim resumidas: (i) é comum encontrarmos sequências de conversa ordinária em qualquer trabalho em grupo e “[...] a conversa ordinária pode ser considerada o modelo de base da interação verbal” (ORLETTI, 2000, p. 102, tradução nossa); (ii) a tarefa oferece aos alunos a possibilidade de regularem e levarem a cabo uma ação por meio da construção conjunta do discurso (NUSSBAUM, 1999, p. 38); (iii) através das tarefas, é possível aproximar a atividade da sala de aula das interações verbais da vida real;

15 Disponível em: clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=102&extrait_encours=102. Acesso em: 12 jan. 2022.

16 Disponível em: clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=101&extrait_encours=101. Acesso em: 12 jan. 2022.

17 Disponível em: clapi.ish-lyon.cnrs.fr/FLE/affiche_contexte.php?affiche_extrait_encours=101&extrait_encours=101. Acesso em: 12 jan. 2022.

(iv) tendo em vista os itens i, ii e iii, o engajamento dos aprendizes em tarefas reuniria as condições necessárias para o processo de aquisição. “Estudos mostram que, quando os alunos estão empenhados na realização de atividades em dupla que oferecem a oportunidade de empregar a língua estrangeira em situações as mais próximas possíveis daquelas vividas fora do contexto da aula, eles terão a oportunidade de desenvolver o saber interacional total, linguístico e cognitivo que é exigido pela conversação comum” (FERRONI; ORTALE, 2016, p. 79).

No caso da concepção de atividades de ensino do FOS/FOU, o aproximar-se da realidade dos estudantes significa, também, adotar uma perspectiva disciplinar na concepção das atividades pedagógicas (FLOCH; MANGIANTE, 2016) e propor tarefas que levem os alunos a mobilizarem os saberes conceituais e procedurais da sua área de estudo (no caso do nosso público, os saberes ligados à engenharia de cada aluno).

Assim sendo, parece não haver conteúdos a serem trabalhados para desenvolver a competência de interação para a sala de aula (nome dado por Walsh [2011] para a capacidade do aluno de se engajar com interesse na construção colaborativa dos discursos durante as atividades da aula de língua estrangeira), mas sim certas condições que as atividades podem estabelecer e que as aproximam das interações naturais e que favorecem a aquisição (WALSH, 2011, p. 164).

Nesse sentido, as atividades foram concebidas em respeito aos seguintes princípios:

- Permitir que os alunos escolhessem os exercícios que poderiam resolver em grupo para viabilizar a interação e para levar cada grupo a mobilizar um léxico próprio à habilitação predominante entre os membros do grupo.
- Focalizar os atos de fala citados pelos alunos-Poli em mobilidade na França entrevistados por nós em 2019 e reiterados por Liu (2019): esclarecer dúvidas, dividir tarefas entre os membros de um grupo, discutir sobre a resolução.

- Estimular continuamente a participação de todos os membros do grupo.

No total, propusemos três atividades de simulação de interações próximas a interações de TD, posto que dispúnhamos de seis aulas e que precisaríamos dedicar algumas dessas aulas para as atividades de *feedback* com foco na competência linguística dos alunos. Apresentamos, a seguir, os enunciados das atividades. Em relação à primeira (1^a) tarefa, o enunciado foi o seguinte:

Quadro 3: Enunciado da primeira tarefa aplicada

Simulation d'une interaction de Travail Dirigé (1)

En petits groupes, choisissez un problème de votre filière que vous allez résoudre ensemble.

- discuter comment résoudre le problème
- proposer des solutions
- partager les tâches, définir qui va rédiger la résolution de l'exercice
- définir les étapes de résolution
- résoudre le problème

Il faut:

- utiliser le tableau de signes
- utiliser quelques expressions comme : « soit... on obtient », « supposons que... alors », « si on admet que...alors », « quand... on dit que »
- utiliser le présent

Fonte: Elaboração própria

Em relação à orientação da segunda (2^a) tarefa, foi proposto, o seguinte:

Quadro 4: Enunciado da segunda tarefa aplicada

Simulation d'une interaction de Travail Dirigé (2)

Solutionner à nouveau le problème que vous avez utilisé le 15 avril. Étapes:

1. Partagez les tâches, définir qui va rédiger la résolution de l'exercice.
2. Définissez les étapes de résolution.
3. Solutionnez le problème.

Vous êtes obligés de:

- utiliser le pronom ON
- discuter au présent de l'indicatif
- faire, au moins, trois hypothèses du type si + présent + présent/futur simple pour faire avancer le discours
- commencer la lecture des équations par *on a... on a...*
- utiliser d'autres mots ou expressions pour exprimer son accord, comme:

Points de vigilance:

- la prononciation des lettres de l'alphabet
- la prononciation des nasales
- le genre des mots

Fonte: Elaboração própria

Em relação à orientação da terceira (3^a) tarefa, foi proposto, o seguinte:

Quadro 5: Enunciado da terceira tarefa aplicada

Simulation d'une interaction de Travail Dirigé (3)

Ouvrez sur votre ordinateur:

1. Lire des équations (WhatsApp)
2. Le devoir Dire les symboles mathématiques en français
3. La carte mentale du groupe (devoir)
4. La liste de verbes (devoir)
5. Un dictionnaire en ligne portugais-français

<https://dictionnaire.reverso.net/francais-portugais/>

<https://www.linguee.fr/francais-portugais>

Discutez sur comment résoudre ce problème sur les piles à combustibles.

Une personne doit rédiger la résolution et me l'envoyer par WhatsApp.

Tout le monde doit parler.

Exercice n°16 : Dimensionnement d'une pile à combustible PEMFC

Dimensionner une pile à combustible PEMFC, pour alimenter un groupe électrogène d'une puissance de 5 kW. Chaque cellule élémentaire (300 cm²) étant montée en stack.

1°) Déterminer la surface d'électrode de type B 0,20 mgPt/cm² nécessaire et le nombre de cellules élémentaires empilées. Proposer une architecture.

2°) Calculer les flux d'hydrogène (100 % d'utilisation) et d'air (75 % d'utilisation) consommés par la pile à combustible ainsi que le flux d'eau produit (en L/min dans les conditions TPN). En déduire le stockage d'hydrogène pour une autonomie de 7 jours.

3°) Sachant que $\Delta_rH = 285,6 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1}$ pour la réaction correspondant à 1 mol de H₂, calculer la quantité de chaleur à évacuer par le système.

Courbe tension de cellule en fonction de la densité de courant pour une PEMFC. (Électrode 20 % Pt/Pt + C – diamètre moyen des particules de platine 3,4 nm)

Fonte: Carras, Gewirtz e Tolas (2014, p. 73)

Fonte: Elaboração própria

Propor momentos de *feedback* se justifica na medida em que permitem direcionar o olhar do aluno para os fatos da língua. Griggs (1998, p. 208-209) enfatiza que as interações em sala de aula devem cumprir ao menos duas condições para que possam levar os alunos à aquisição: os alunos devem negociar informações visando a uma finalidade comunicativa e devem prestar atenção em *problemas de códigos*.

No caso do módulo “O discurso científico em TD”, não se tratou apenas de levar os alunos a lidarem de maneira bem-sucedida com as interações geradas a partir das tarefas propostas. Era importante, também, que

esses alunos – em preparação para a mobilidade acadêmica nas escolas de engenheiro francesas, onde terão seu nível de língua constantemente avaliado pelos pares e pelos professores – tivessem interesse em regular suas produções linguísticas, mesmo sabendo que eventuais erros poderiam não atrapalhar o desenvolvimento das tarefas propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a *démarche* padrão do FOS/FOU preconize o recurso a exemplares dos discursos coletados nas situações de comunicação-alvo, outras estratégias metodológicas para concepção das atividades didáticas podem viabilizar a oferta desse tipo de curso em contextos nos quais os conceptores dos programas de ensino não possam acessar facilmente esses dados. Dentre essas estratégias, abordamos, no presente texto, a utilização de dados *sobre* as situações de comunicação visadas e de *corpora* disponíveis na internet.

No caso do módulo “O discurso científico em TD”, que concebemos no primeiro semestre de 2020, optamos por proceder de maneira transversal, focalizando em alguns atos verbais citados por Liu (2019) e pelos alunos entrevistados na etapa de elaboração do curso de modo a favorecer o desenvolvimento da competência interacional dos alunos. Procuramos, para tanto, promover discussões, em pequenos grupos e em francês, sobre a resolução de exercícios da Poli-USP trazidos pelos próprios alunos, o que conferiu um grau maior de disciplinaridade aos discursos produzidos. Essa foi uma maneira de lidar com a heterogeneidade de formação dos alunos que compunham a turma e com a indisponibilidade de registros audiovisuais de interações em TD nas escolas de engenheiro francesas. Vale salientar que, naquele momento, não havíamos explorado os *corpora* disponíveis na internet, o que nos teria levado a trazer para a sala de aula ao menos alguns exemplos autênticos de interações entre estudantes na universidade.

Estratégias diferenciadas de concepção de programas e atividades de ensino do FOS/FOU em contextos de pré-mobilidade têm permitido

que os públicos concernidos frequentem formações mais específicas do que aquelas inscritas no ensino do FG e podem levar os alunos a se engajarem mais nos processos de ensino-aprendizagem por compreenderem a importância de antecipar, tanto quanto for possível, o que está em jogo na mobilização da língua francesa em situações de comunicação bastante específicas às suas áreas de formação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRAS, C. Rituels langagiers des interactions enseignant/apprenants lors de Travaux Dirigés en Ecole d'Ingénieur. Quelles difficultés pour les étudiants allophones? *In: Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, n. 13 (13-2), 2016.

CARRAS, C.; GEWIRTZ, O.; TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.

CUQ, J.-P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble: PUG, 2005.

DUFOUR, S.; PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique: la notion d'authentique revisitée. *In: ILCEA. Revue de l'Institut des Langues et Cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie*, n. 32, 2018.

FERRONI; ORTALE, 2015 Perspectivas metodológicas para a análise da interação na sala de aula de língua estrangeira *In Revista Horizontes de Linguística Aplicada* · Abril, 2016. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/332959019_Perspectivas_metodologicas_para_a_analise_da_interacao_na_sala_de_aula_de_lingua_estrangeira Acesso em: 20 mar. 2020.

FLOCH, L.; MANGIANTE, J.-M. Démarche disciplinaire et démarche transversale en Français sur Objectif Universitaire: l'exemple des filières littéraires et des sciences de l'ingénieur. *In: ALBUQUERQUE-COSTA, H; PARPETTE, C. Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. São Paulo: Paulistana; Humanitas. 2016.

GINÉ, M. C. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.

GRIGGS, P. Cómo tratan los aprendientes adultos los problemas de lengua en tareas comunicativas efectuadas en pareja. *In*: PUJOL BERCHE, M.; NUSSBAUM, L.; LLOBERA, M. (org.). **Adquisición de lenguas extranjeras**: perspectivas actuales en Europa. Madrid: Edelsa, 1998. p. 207-218.

HYMES, D. On communicative competence. *In*: **Sociolinguistics**, p. 269-293, 1972.

LIU, N. **Sensibiliser les étudiants ingénieurs chinois au travail en équipe**: réflexions autour de l'élaboration d'un programme de Français sur Objectif Universitaire pour des étudiants en préparation à la mobilité académique en France. Tese (Doutorado) – Université Lumière Lyon 2: 2019.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.

MANGIANTE, J. M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

NUSSBAUM, L. Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *In*: **Langages**, v. 134, n. 1, p. 35-50, 1999.

ORLETTI, F. *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci, 2000.

PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**: quelles compétences pour les enseignants? *In*: Иновације у настави, XXXII, 2019/2, стр. 1-12 UDK 81'242(=133.1) DOI: 10.5937/inovacije1902001P, 2019. Disponível em: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-2334/2019/0352-23341902001P.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PARPETTE, C. Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires: légitimité et limites de la démarche. *In*: **Atos do colóquio Langues de spécialité**. República Tcheca: Universidade Bohême de l'Ouest, 2002. p. 19-27.

TRAVERSO, V. **L'analyse des conversations**. Paris: Armand Colin, 1996.

VÁRIOS autores. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. Paris: Les Éditions Didier, 2001.

WALSH, S. **Exploring classroom discourse**: Language in action. London; New York: Routledge, 2011. p. 158-181.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

**A concepção de um programa FOU para o duplo diploma
PITES-Direito USP-LYON no contexto
da mobilidade *délocalisée***

Fabiana Nassif Traldi Jorge

INTRODUÇÃO

No contexto de internacionalização das universidades brasileiras, diversos acordos de mobilidade acadêmica são estabelecidos, ocasionando uma procura crescente por cursos de línguas estrangeiras que são oferecidos por escolas ou centros de línguas. A oferta destes cursos está baseada no desenvolvimento das quatro competências para a comunicação no cotidiano em geral – compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita – e não envolvem, necessariamente, as competências linguísticas, discursivas, acadêmicas e socioculturais necessárias para a adaptação, inserção e desempenho dos estudantes no meio universitário estrangeiro, no caso desta pesquisa, francófono.

No contexto internacional, os acordos de mobilidade acadêmica estabelecidos entre as universidades brasileiras e as estrangeiras podem ser de duas modalidades: a primeira, denominada **estudos integrados** (*études intégrées*) ocorre quando os estudantes se inscrevem para cursar um conjunto de disciplinas à sua escolha cujos créditos serão validados em seus históricos escolares como disciplinas optativas e, em alguns casos, disciplinas obrigatórias da grade e, a segunda modalidade, a de **duplo**

diploma (*double diplôme*), onde há um conjunto de disciplinas previamente selecionadas pelos responsáveis dos acordos das universidades envolvidas que deve ser cumprido para a obtenção dos dois diplomas.

É nesse contexto que a especificidade de cursos de língua para a preparação linguística, acadêmica e sociocultural dos estudantes se coloca como um diferencial que determina a mudança de postura do professor, pois esse não segue mais um livro didático que a escola ou centro de línguas adota, mas deve elaborar um programa próprio e específico para o ensino no qual está envolvido. Tais programas de natureza bem específica (MANGIANTE; PARPETTE, 2004) inserem-se na área da didática das línguas estrangeiras como programas de ensino de línguas para contextos específicos, nos quais o conteúdo a ser desenvolvido não está previamente definido.

No caso da pesquisa de mestrado que desenvolvi (TRALDI, 2019), a problemática de investigação foi formulada a partir da identificação das especificidades do programa de duplo diploma PITES¹ (Parceria Internacional Triangular de Ensino Superior) entre a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP) e Universidade de Lyon, (UdL) na França – em vista da identificação das competências linguísticas, discursivas, acadêmicas e socioculturais que os estudantes deveriam desenvolver para o acompanhamento das disciplinas previstas no acordo. Isso determinou uma postura de investigação também muito particular, pois adotei procedimentos teórico-metodológicos que determinaram conhecer precisamente a realidade de ensino e aprendizagem do contexto dos estudantes da FD-USP participantes do PITES.

Assim, o referencial teórico da pesquisa teve como base os estudos de Mangiante e Parpette (2004, 2011), Carras *et alii* (2007), Mourlhon-Dallies (2008) e Albuquerque-Costa (2015, 2016) no que se refere à discussão sobre as etapas metodológicas que devem ser desenvolvidas quando da elaboração de um programa de ensino

1 O Programa PITES está em desenvolvimento na USP desde 2014. Esse programa é caracterizado como um duplo diploma, pois, ao final do ciclo de graduação brasileiro e, após cumprir todas as exigências acadêmicas do PITES, os estudantes da USP recebem o diploma de Lyon. Até 2021, o programa recebeu 560 inscritos.

FOU e, conseqüentemente, a elaboração de atividades didáticas a ele relacionadas. Nesse contexto, o pesquisador realiza procedimentos que o levem a conhecer o perfil do público-alvo, suas necessidades linguísticas, discursivas, acadêmicas e socioculturais para, posteriormente, passar à coleta de documentos e a didatização do que vai compor seu programa de ensino e aprendizagem FOU. No caso da pesquisa que desenvolvi, os dados apontaram para o desenvolvimento de competências ligadas à compreensão e à produção de dois tipos de texto demandados para esse público: o comentário curto e o comentário argumentativo de textos jurídicos, o que me fez considerar como base teórica os estudos sobre a noção de gênero (BAKTHIN, 1997) e os trabalhos na área realizados por outros pesquisadores (BRONCKART, 1999; LOUSADA, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para definir os critérios de coleta de documentos da área. Em se tratando de uma pesquisa de mestrado, tais referências foram determinantes para a coleta de documentos que serviram de base para a elaboração do programa de ensino FOU para o PITES da FD-USP.

A abordagem metodológica da investigação foi de natureza qualitativa (PÁDUA, 2007; MARCONI; LAKATOS 2009; OLIVEIRA, 2007) e a aplicação das etapas da *démarche* FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) foram determinantes para compreender as necessidades dos participantes inscritos no programa PITES da FD-USP e o que o próprio programa demandava em termos de aproveitamento nas disciplinas cursadas.

Considerando esses aspectos, o presente capítulo tem por objetivo trazer um recorte da pesquisa que desenvolvi e está organizado nos seguintes pontos: o primeiro se refere à retomada dos elementos teórico-metodológicos que definem um programa de ensino geral da língua, suas diferenças e aproximações em relação a demandas mais específicas, como o caso do programa de ensino FOU para o PITES da FD-USP; o segundo aspecto trata da metodologia de pesquisa que desenvolvi visando à coleta de documentos, os critérios adotados e sua pertinência no contexto da pesquisa, ou seja, de um programa em uma modalidade de intercâmbio denominada “*délocalisée*”. O terceiro ponto consiste na

apresentação do Programa “Leitura e Produção de Textos em Direito” concebido para o PITES.

Para finalizar, apresento as considerações finais que apontam para os desdobramentos da aplicação do programa e os eixos que devem orientar a formação de professores para atuar nesse contexto.

1. Ensino do Francês Geral (FG) e o ensino do Francês para Objetivo Específico (FOS): quais diferenças e quais aproximações?

As escolas e centros de línguas no Brasil e no exterior respondem, de forma ampla e geral, pela oferta de cursos de línguas estrangeiras destinados a públicos variados cujas demandas são também muito diversas. Isso determina, em grande parte, que a formação de professores esteja voltada para atender esses públicos e que a produção de material didático das grandes editoras se concentre nesses contextos.

Em relação à língua francesa, o ensino geral da língua, denominado Francês Geral² (FG), apoiou-se na utilização de livros didáticos publicados pelas editoras francesas (CLE International, Hachette, Didier, entre outras), importados pelas livrarias brasileiras, e adotados nas escolas e centros de línguas de todo o Brasil. A concepção desses materiais está baseada em princípios metodológicos ligados à evolução das diferentes abordagens da didática das línguas estrangeiras (PUREN, 1998).

Na década de 1980, por exemplo, o livro de referência utilizado por mais de 10 anos em uma escola de língua francesa no Brasil foi o método *Archipel Français Langue Étrangère* (COURTILLON; RAILLARD, 1982) concebido segundo a abordagem comunicativa (PUREN, 2006) que privilegiava o ensino da língua para a comunicação em situações do dia a dia. Nos anos 1990, outros livros didáticos substituíram o *Archipel* para responder a adequações que os especialistas consideraram necessá-

2 A denominação Francês Geral (FG) é utilizada em relação ao ensino do Francês Língua Estrangeira (FLE) destinado a todos os públicos, isto é, aos públicos não especialistas de uma determinada área. A noção de francês geral surgiu ao mesmo tempo que a noção de francês para objetivo específico, sendo que, seus conteúdos se referem mais à vida cotidiana e sua abordagem visa o equilíbrio entre o oral e escrito a partir de documentos diversos (CUQ, 2003).

rias, como foi o caso do livro *Espaces Méthode de Français* (CAPELLE; GIDON, 1990). Até os dias de hoje, as editoras e os especialistas por elas contratados concebem tais livros de forma contínua buscando estar em sintonia com as mudanças didático-metodológicas dos novos tempos, como é o caso dos livros que preveem um acesso digital aos conteúdos. Essas atualizações são necessárias e interessantes, mas atendem a uma demanda muito ampla e geral e não a programas de ensino que tratem de competências mais específicas, como a leitura de um texto científico, a redação de um resumo para um congresso, entre outras.

No que se refere ao desenvolvimento de competências orais e escritas, as atividades seguem as orientações transversais que os especialistas na didática de línguas já propuseram. A título de exemplo, podemos dizer que ao tratar da compreensão oral de um documento de áudio, a abordagem metodológica proposta está apoiada no que os pesquisadores na área já desenvolveram (WEBER, 2013; MEDEIROS, 2017), ou seja, estratégias de compreensão que podem ser adotadas em diversas situações e tipos de documentos.

A discussão que trago neste capítulo, diz respeito, ao que, na didática das línguas estrangeiras, se define como ensino de línguas para objetivos específicos, ou seja, demandas específicas que estão relacionadas ao desenvolvimento de competências específicas, advindas de um determinado contexto, público e situações de comunicação próprias. Na língua francesa, os especialistas (MANGIANTE; PARPETTE, 2004; CARRAS *et alli*, 2007), entre outros, a denominam de *Français sur Objectif Spécifique* (FOS). As demandas específicas, como o caso de aprendizes que desejam aprender a língua francesa para uma inserção profissional em uma área/atividade determinada em um curto espaço de tempo exigem que o professor explicita, junto à instituição que demanda o curso e o próprio aprendiz (ou aprendizes) o que deverá ser o foco principal de seu programa de ensino. Isto está ligado também à carga horária acordada, às condições estruturais que a instituição oferece, às modalidades de ensino, etc. Para demandas de tal natureza, surgem perguntas como: quais seriam os materiais didáticos adequados para responder a necessidades tão específicas? Quais atividades seriam

desenvolvidas? Quanto tempo de curso seria necessário para responder a tal demanda? Quais são as situações de comunicação orais e escritas em que a língua seria utilizada?

Para responder e compreender a natureza de cada demanda, de cada contexto, os autores acima explicitam a necessidade de adotar procedimentos metodológicos que devem ser realizados para a definição do programa de ensino e elaboração de atividades e, para tanto, orientam a aplicação do que denominam de “*démarche méthodologique*” que se devolve por meio de cinco etapas, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: As cinco etapas do FOS



Fonte: Elaboração própria a partir de Mangiante e Parpette (2004)

Cada uma das etapas é essencial para que o professor/elaborador possa chegar ao programa de ensino, a seus objetivos gerais e específicos (temáticas e competências/*savoir-faire communicatif, linguistique, socioculturel*).

Ao tratarmos das demandas específicas em contexto universitário, os procedimentos metodológicos são os mesmos do FOS, mas na didática das línguas os especialistas Mangiante e Parpette (2011), a denominaram de Francês para Objetivo Universitário (FOU). Trata-se de uma declinação do FOS voltada à formação em línguas no contexto universitário, ou seja, para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, acadêmicas e socioculturais aí demandadas. Com a internacionalização das universidades, observamos um grande número de estudantes que procura, cada vez mais, formações de francês voltadas à preparação de seus projetos de mobilidade acadêmica em língua francesa.

É nesse momento que a *démarche méthodologique* em cinco etapas nos ajuda e o papel do professor/elaborador de programa torna-se, antes de entrar na sala de aula, o *professeur/chercheur* (MANGIANTE; PARPETTE, 2004), pois para cada uma das etapas deverá desenvolver procedimentos de um pesquisador como a criação de instrumentos de coleta de dados, critérios para a coleta e análise e, por fim, a elaboração didática.

No caso dos livros didáticos de FG isto já foi feito. No caso do FOS/FOU, é um trabalho a ser desenvolvido, previamente.

A aula é o resultado de todo o procedimento de reflexão realizado sobre as necessidades, a busca de informações na área, a coleta de dados e a elaboração de documentos pedagógicos (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 79)³.

Na próxima seção detalho a metodologia de pesquisa, o contexto do programa PITES da Faculdade de Direito da USP (FD-USP), suas características e os procedimentos de coleta de dados que adotei.

2. Metodologia de pesquisa

Uma primeira ação de pesquisa que desenvolvi foi a de definir a **etapa documental** da minha investigação. Isso determinou a busca de dados gerais da USP em termos de internacionalização (AUCANI-USP)⁴ e da lista de acordos internacionais nos *sites* de algumas unidades da USP. O critério inicial para selecionar as unidades foi o de identificar os acordos de duplo diploma, o que me levou ao *site* da Escola Politécnica

3 Tradução nossa. Texto original: « La classe est l'aboutissement de toute la démarche de réflexion sur les besoins, de recherche d'informations sur le domaine, de collecte des données et de constitution de documents pédagogiques ».

4 A Agência USP de Cooperação Acadêmica Nacional e Internacional (AUCANI) tem como objetivo estabelecer estratégias de relacionamento entre a USP, instituições universitárias, órgãos públicos e a sociedade, para suporte à cooperação acadêmica em matéria de ensino, pesquisa, cultura e extensão universitária, nos âmbitos nacional e internacional. Disponível em: <http://internationaloffice.usp.br/index.php/institucional/sobre-aucani/>. Acesso em: 5 dez. 2021.

da USP (Poli-USP)⁵, que tem o acordo de duplo diploma com as escolas de engenharia da França desde os anos 2000; ao *site* da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), que tem o duplo diploma em Letras Francês/Português com a Universidade de Lyon e, evidentemente, ao *site* da Faculdade de Direito (FD-USP), para os dados do duplo diploma do programa PITES.

Essa coleta de dados foi relevante porque o duplo diploma pressupõe o engajamento dos responsáveis institucionais no que se refere ao estudo e análise das respectivas grades horárias, a definição das disciplinas que serão cursadas na IES de origem, ou seja, a USP e nas IES francesas. Trata-se de uma dimensão institucional essencial para o estabelecimento desta modalidade de acordo de intercâmbio.

Assim, dos dados coletados nos *sites*, os pontos em comum nos três acordos de duplo diploma, mencionados acima, foram:

- Definição de uma grade horaria específica para o duplo diploma, com a descrição das disciplinas a serem cursadas e validadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas – USP e IES francesas.
- Necessidade de conhecimento da língua francesa equivalente ao B1, no mínimo, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). Isso aparece como uma exigência, mas não há nenhuma medida das IES para assegurar isso. Fica implícito que é de responsabilidade do estudante providenciar esse nível de proficiência para se candidatar ao processo seletivo.
- Acompanhamento dos estudantes em relação ao cumprimento dos créditos pelos responsáveis do acordo por meio da verificação do histórico escolar.
- Cumprimento dos créditos na USP quando os estudantes retornarem de seus intercâmbios.

5 O acordo entre a Politécnic da USP e as Grandes Escolas francesas existe desde 2001. Disponível em: <https://www.poli.usp.br/internacional/convenios-internacionais>. Acesso em: 5 dez. 2021.

- Viabilização financeira do programa: é de responsabilidade das IES participantes e pode variar segundo as articulações de cada IES. Isso é bem importante no caso das IES brasileiras⁶.

É importante mencionar que, apesar do procedimento de elaboração de um programa de duplo diploma apresentar os pontos em comum, há várias especificidades que devem ser consideradas, sobretudo, nesta fase de coleta documental.

De modo geral, é necessário ter acesso aos seguintes documentos:

- Projeto pedagógico da IES brasileira e Grades horárias completas de cada IES para conhecer o percurso acadêmico do estudante.
- Programas das disciplinas das IES – brasileira e francesa.
- Objetivos do programa de duplo diploma.
- Número de estudantes e professores ministrantes.
- Turmas abertas do PITES desde a sua implementação.

Tais informações permitem verificar se há disciplinas semelhantes entre as duas IES, se os estudantes, no momento do intercâmbio, já cursaram disciplinas cujos conteúdos serão retomados, se as modalidades de avaliação se assemelham ou são diferentes, entre outros aspectos.

A partir desse planejamento, a pesquisa se desenvolveu para a apresentação do programa PITES, com o detalhamento de todos os aspectos levantados acima.

Assim, na próxima seção, descrevo o programa PITES na FD-USP.

6 O acordo de duplo diploma da Poli-USP tem financiamento da CAPES para bolsas de estudo aos estudantes. O processo seletivo é bem rigoroso e compreende uma entrevista com os professores franceses e brasileiros, a análise do histórico escolar do estudante, a proficiência linguística em língua francesa e inglesa e a justificativa para a realização do intercâmbio que deve ser fundamentada em sua carta de motivação.

2.1. O programa PITES de duplo-diploma na FD-USP

Como já dissemos anteriormente, o programa de duplo diploma PITES (Parceria Internacional Triangular de Ensino Superior) foi firmado entre a Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP) e a Universidade de Lyon (UdL).

A particularidade desse programa é a característica da mobilidade acadêmica, denominada *délocalisée*⁷. Nesta modalidade, não são os estudantes da USP que se deslocam até a IES de Lyon, mas sim os professores franceses de Lyon que vêm até São Paulo para ministrarem aulas de Direito Francês aos estudantes integrantes do programa na USP. O duplo sentido da modalidade *délocalisée* na qual os professores da USP ministrariam, em português, disciplinas em Lyon, no momento da pesquisa, ainda não estava em funcionamento.

Esta especificidade traz ao programa alguns desafios. O primeiro se refere ao número de estudantes para cada uma das turmas do PITES que a FD-USP, em acordo com Lyon, definiu que seriam grupos de 90. O segundo aspecto é o oferecimento de disciplinas em bloco, grade horária fixa, previamente acordadas entre as IES do programa. O PITES prevê um conjunto de 10 disciplinas de direito francês que o estudante deve cursar, além das disciplinas do currículo da FD-USP. E, uma terceira particularidade é que os professores franceses do programa PITES exigem dos estudantes a realização de trabalhos acadêmicos, em língua francesa, de acordo com as normas e modalidades do ensino francês, o que para os estudantes da FD-USP é algo desconhecido.

Importante ressaltar que a formação linguística que os estudantes receberam em língua francesa, no momento de sua integração ao PITES,

7 Segundo o dicionário digital Larousse.fr, o termo *délocaliser* pode ser compreendido como “*changer un emplacement, notamment pour une administration*”. De acordo com Le Robert mobile, *délocaliser* tem como sinônimo os verbos “*déplacer*”, “*décentraliser*”, “*transférer*”. Em português não há uma palavra utilizada de forma corrente para designar a palavra *délocalisée*. No entanto, a expressão “**formação deslocada**”, no sentido de “fora do seu lugar habitual” (Dicionário da Língua Portuguesa. App. Porto Editora) poderia ser empregada sem causar prejuízo ao seu entendimento, na medida em que há o deslocamento de professores de Lyon para a FD-USP no Brasil. Cabe ao programa estabelecer as formas de financiamento para trazer os professores.

foi a de um ensino geral, não focalizado nas competências acadêmicas para a realização dos trabalhos em direito.

Com base nessas informações sobre o PITES, a elaboração de um curso FOU-PITES que atenda às especificidades deste público e programa, deve apoiar-se na identificação das necessidades dos estudantes, nas situações de comunicação nas quais estarão envolvidos nas aulas em francês na FD-USP. Assim, se fez necessária a retomada da *démarche* FOU, como já dissemos anteriormente, fundamental, para que o professor/elaborador do programa responda às demandas específicas de formação dos estudantes. As cinco etapas do FOS para o PITES são:

- **Identificação da demanda.** O grupo PITES selecionado para fornecer as informações sobre o seu perfil linguístico foi o grupo PITES 5. Os estudantes responderam a um questionário.
- **Análise de necessidades.** Esta etapa tem por objetivo analisar o que se espera do estudante no programa PITES em termos de competências acadêmicas para assistir as aulas e realização de trabalhos.
- **Coleta de dados.** Esta etapa representa o ponto principal da “*démarche méthodologique*”, já que consiste na coleta de documentos autênticos e discursos que circulam no meio acadêmico do PITES.
- **Análise dos dados.** Os dados podem ser classificados em *données existantes* e *solicitées*, segundo Mangiante e Parpette (2004).
- **Elaboração do programa de ensino.** Devido ao tempo de realização do mestrado, as atividades não foram elaboradas.

A compreensão do desdobramento de cada etapa foi fundamental para a realização da pesquisa.

A primeira fase de identificação da demanda constitui o ponto de partida para o professor-elaborador-pesquisador. Aqui são analisadas todas as informações concernentes ao público, os objetivos visados e o

tempo disponível para a formação. De acordo com Carras *et alii* (2007) esta etapa conduz o professor-elaborador-pesquisador a identificar em detalhes o perfil do grupo, suas competências em Francês Geral (FG), ou seja, a verificação da homogeneidade ou heterogeneidade do público quanto ao nível de proficiência na língua francesa, os materiais que utilizaram, como foram realizados os estudos e por quanto tempo.

Para Mangiante e Parpette (2004), a análise de necessidades deve se pautar para a resposta às seguintes questões: Quais competências orais e escritas em francês o estudante deverá possuir para realizar as atividades acadêmicas nas quais estará inserido? Quais serão seus interlocutores? Quais atividades os professores vão demandar aos estudantes: leituras, seminários, trabalhos escritos? Isso determinou uma coleta de dados junto aos professores ministrantes, ou seja, os professores franceses.

A coleta de dados, como já mencionamos, compreendeu uma fase documental dos documentos relacionados, com base nos dados existentes em *sites (données existantes)* mas, se dirigiu também para o estabelecimento de contatos com os professores franceses, o que configurou procedimentos para obter os dados solicitados (*données sollicitées*) aos interlocutores participantes do programa por meio de entrevistas, por exemplo.

Esta fase antecede a elaboração do programa de ensino FOU-PITES e a preparação das atividades didáticas. De acordo com os autores, a didatização dos documentos coletados pressupõe uma análise pré-pedagógica de cada um à luz dos objetivos definidos pelas outras etapas. A elaboração de cada atividade de aula segue o que professor adquiriu em termos de competências didáticas no ensino do Francês Geral, pois se trata de definir o passo a passo para o desenvolvimento das competências orais e escritas.

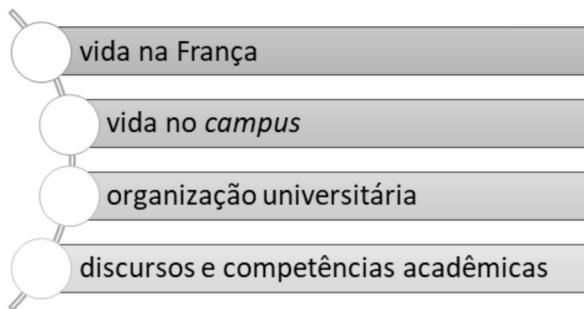
No contexto da pesquisa realizada, apresento a seguir um exemplo de coleta do que foi realizado no âmbito do Programa PITES.

2.2. A coleta de dados numa formação FOU

Inicialmente, é necessário reforçar que, no caso do PITES, a mobilidade é *délocalisée*, ou seja, os estudantes fazem uso da língua francesa no seu próprio ambiente acadêmico, a universidade na qual estudam, e não em um país francófono. Este dado imprime alguns aspectos importantes, tais como: uma formação que antecipa a entrada no programa PITES; a língua sendo utilizada apenas dentro da sala de aula; disciplinas ministradas pelos professores franceses e oferecidas em blocos durante os anos do ciclo estudantil e trabalhos acadêmicos exigidos dos estudantes. Conclui-se, então, que a dimensão linguístico-discursiva e as competências acadêmicas para a realização dos trabalhos escritos constituem o eixo principal a ser tratado neste cenário particular.

Esse aspecto é diferencial em relação a uma mobilidade “*non délocalisée*”, no contexto francófono. Neste caso, o programa de ensino de preparação à mobilidade pode ser mais transversal (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) e teria os seguintes eixos, como mostra a figura abaixo.

Figura 2: Eixos do FOU



Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Mangiante e Parpette (2011)

Os quatro eixos acima são considerados em um programa de ensino, com vistas à integração de estudantes estrangeiros no contexto universitário francófono e às situações de comunicação como: “pedir informações na secretaria”, “fazer uma carteira de estudante”, “se deslocar

pela universidade”, compreender um curso magistral”, “tomar notas de aulas expositivas”, “apresentar um seminário”, “apresentar um trabalho em grupo”, “redigir um trabalho acadêmico”, etc. devem aparecer num curso dessa natureza.

Em se tratando do PITES, para a realização da pesquisa, as etapas metodológicas de identificação da demanda e análise das necessidades, se voltam à obtenção de dados relativos ao nível de proficiência dos estudantes, às disciplinas cursadas, à existência de trabalhos escritos/provas, às modalidades de aula, às dificuldades metodológicas nos trabalhos escritos, entre outros.

Os dados mais relevantes levantados nesta fase estão colocados no quadro abaixo “Síntese das necessidades”.

Quadro 1: Síntese das necessidades

Fase da pesquisa	Instrumento de coleta	Objetivo	Resultados
Coleta de dados junto aos participantes do PITES Grupo 5	Questionário	Levantar dados que identificassem possíveis dificuldades dos estudantes	<p>Modalidades de aula 53,2% dos participantes responderam que as aulas são somente expositivas e 42,6% apontaram uma dualidade, ou seja, aulas expositivas e participativas.</p> <p>Modalidades de trabalho A 74,5% dos participantes responderam que há uma prova final dissertativa e 17% pontuaram que se trata de questões discursivas.</p> <p>Dificuldades</p> <p>25,5% dos participantes declararam dificuldade com a expressão escrita do francês. 76,6% dos participantes não têm dificuldades em acompanhar as aulas expositivas. Como se tratava de uma questão aberta, os participantes acrescentaram outras informações relevantes:</p> <p><i>Modelo de prova estruturalmente (saber o que os professores do modelo avaliativo francês esperam do estudante)</i> <i>Seguir o modelo de resposta esperado na França. Poucos professores deixam claro como querem as respostas em questão de tamanho e conteúdo.</i></p> <p>76,6% dos participantes não têm dificuldades em acompanhar as aulas expositivas.</p>

Fonte: Elaboração própria

Com base nessas informações levantadas, há um direcionamento do professor-elaborador-pesquisador para a etapa de coleta de dados, como afirmam Mangiante e Parpette (2004).

A coleta de dados é provavelmente a etapa mais específica à elaboração de um programa FOS. É de certa forma o centro de gravidade do processo. De um lado, porque ela confirma, completa ou mesmo modifica amplamente a análise das necessidades feita pelo elaborador, que permanece hipotética enquanto não for atestada pelo local. Por outro lado, porque ela fornece as informações e discursos a partir dos quais será constituído o programa de formação linguística. É aquela que leva o professor a sair de seu ambiente de trabalho habitual para entrar em contato com um meio que ele desconhece, a priori, e ao qual ele deve explicar os seus objetivos e o sentido da sua abordagem, para obter informações que ele precisa (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 46)⁸.

Segundo os autores, se coloca em prática um verdadeiro trabalho de descoberta e investigação para obter, de forma, a mais detalhada possível, os documentos e a identificação das situações comunicativas orais e escritas que circulam no contexto para, confirmar, assim, o que foi recenseado anteriormente. Carras *et alii* acrescentam que:

A fim de recolher os dados, o professor-elaborador deve, na medida do possível de suas possibilidades, se deslocar, ir até o local, se informar dos discursos que são lá praticados, recolher os escritos profissionais, gravar,

8 Tradução nossa. Texto original: « La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme de FOS. C'est en quelque sorte le centre de gravité de la démarche. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. C'est celle qui conduit l'enseignant à sortir de son cadre habituel de travail pour entrer en contact avec un milieu qu'il ne connaît pas, a priori, et auquel il doit expliquer ses objectifs et le sens de sa démarche pour obtenir les informations dont il a besoin ».

filmar as cenas da vida profissional, etc. (CARRAS *et alii*, 2007, p. 31)⁹.

Para Mangiante e Parpette (2011), se a coleta de dados é feita em meio universitário francófono, esta é “mais facilmente” possível. No caso da pesquisa, em se tratando de um acordo *délocalisé* houve uma aproximação ao meio universitário francês, pois em se tratando de uma formação deslocada, o contato com os responsáveis e professores franceses foi possível.

Assim, estabeleci um primeiro contato com o professor francês do programa PITES que chegara a São Paulo para ministrar a disciplina “Direito da União Europeia” para o **Grupo PITES – 5**.

Em se tratando de um dado solicitado (*donnée sollicitée*), foi necessário explicar ao professor os objetivos da pesquisa que estava desenvolvendo, bem como a intenção de propor uma formação FOU-PITES aos estudantes do programa. Este primeiro contato foi fundamental, pois possibilitou sua autorização para filmar duas (2) aulas, escolhidas previamente por ele, que seriam ministradas na FD-USP.

Na primeira aula, ele abordou o conteúdo relativo ao Direito da União Europeia, e, na segunda, o conteúdo previsto e as explicações sobre a metodologia de realização de trabalhos universitários na área do direito na França. Além de explicitar aos estudantes como os trabalhos escritos deveriam ser realizados, ainda revelou, de forma geral, o que os professores esperam dos alunos brasileiros e qual a forma de avaliá-los. Além disso, nesta segunda aula, o professor compartilhou comigo o seu plano de aula. Outro dado solicitado foi feito aos responsáveis da FD-USP pelo duplo diploma, que enviaram as provas dos estudantes (com seus nomes ocultados) para a análise linguístico-discursiva e metodológica do que haviam realizado.

9 Tradução nossa. Texto original: « Afin de recueillir ces données, l’enseignant doit, dans la mesure de ses possibilités, se déplacer, aller sur le terrain, s’informer des discours qui s’y pratiquent, recueillir les écrits professionnels, enregistrer, filmer des scènes de la vie professionnelle, etc ».

O quadro a seguir apresenta a síntese do *corpus* constituído nesta etapa.

Quadro 2: Dados existentes e dados solicitados

Coleta de dados	
Dados existentes	Dados solicitados
Documentos gerais do Programa PITES (extraídos dos <i>sites</i> da UdL e da USP)	<ul style="list-style-type: none">• ENTREVISTAS – responsáveis pelo PITES na FD/USP• PLANO DE AULA – disciplina Direito da UE• FILMAGEM – 2 aulas de Direito da União Europeia• TRABALHO ESCRITO DOS ESTUDANTES – 12 provas analisadas

Fonte: Elaboração própria

A coleta de dados compreende também a precisão de outras possibilidades de acesso aos documentos, pois é necessário definir o que é de acesso livre, relativos aos dados existentes e aqueles solicitados e, nesse caso, os contatos com os interlocutores devem prever o local, o tempo de duração e a modalidade em que as entrevistas serão feitas e, claro, a autorização para o compartilhamento dos dados.

Enfim, obter uma variedade de dados vai implicar por parte do professor-elaborador-pesquisador fazer uma classificação, seleção, análise para fazer as escolhas pedagógicas adequadas e de acordo com os objetivos de ensino.

Apresento na sequência o programa desenvolvido para o PITES.

2.3. O programa de ensino FOU-DROIT-PITES

Como já foi mencionado anteriormente, o programa elaborado pelo professor-elaborador-pesquisador é uma das etapas finais da “*démarche*

méthodologique” que é seguida da elaboração didática das atividades. Isto significa que ainda há a tarefa da didatização dos documentos, da definição das modalidades de atividades, e de outros aspectos que deverão ser desenvolvidos, como aspectos interculturais que marcam as diferenças entre o contexto de ensino do direito brasileiro e do francês.

Dos resultados obtidos na pesquisa, foi possível depreender que os estudantes têm o nível B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) exigido pelo programa, mas estão em fase de aquisição do B2 (QECRL). Assim, os documentos foram coletados a partir de gêneros que circulam na esfera do ensino na área (pela bibliografia de cada disciplina, por exemplo) e nas competências linguísticas e discursivas que deveriam ser desenvolvidas tomando como base o nível dos estudantes de acordo com o QECRL.

Como a grande demanda das disciplinas se volta para a produção de textos, os estudantes apontaram dificuldades relacionadas à metodologia de escrita “à la française”, isto é, às orientações dos professores franceses para a escrita do comentário curto e o comentário argumentativo de textos jurídicos.

A proposta de um programa FOU-DROIT-PITES considerou, portanto, a ocorrência de gêneros específicos da área, da seleção de exemplos de textos (artigos de vários códigos, leis, acórdão de um tribunal, entre outros) e temas para a dissertação, o texto argumentativo.

Assim, o programa de ensino FOU-DROIT-PITES foi proposto da seguinte maneira:

Quadro 3: Programa de ensino FOU-DROIT-PITES

PROGRAMA PITES DA FACULDADE DE DIREITO DA USP PROGRAMA FOU-DROIT – LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
Público-alvo: estudantes de direito da FD-USP do PITES
Carga horária: 30h
Nível de proficiência em francês: Mínimo B1
Modalidade: Presencial (80%) e virtual – na Plataforma moodle (20%)
Objetivos gerais: <ul style="list-style-type: none">• Contribuir para a formação em língua francesa para contexto acadêmico dos estudantes inscritos no programa PITES. Implantar um programa de FOU-direito em leitura e produção de textos relacionados aos trabalhos acadêmicos exigidos no PITES. <ul style="list-style-type: none">• Mobilizar saberes e competências dos estudantes em língua francesa e na área jurídica.
Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none">• Aperfeiçoar as estratégias de compreensão de textos jurídicos.• Identificar a organização textual de textos de gêneros variados e suas especificidades linguístico-discursivas.• Produzir comentários de textos da área jurídica.• Sistematizar o vocabulário específico da área jurídica.• Iniciar a reflexão sobre a compreensão e a elaboração de uma dissertação “à la française”.

<p>Conteúdos:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Leitura de textos jurídicos de gêneros variados: Desenvolvimento de estratégias de leitura. Identificação da organização textual dos textos. Exercícios de construção e desconstrução dos textos. Identificação dos marcadores lógicos dos gêneros trabalhados.2. Leitura e produção de comentários de textos jurídicos. Identificar as características dos gêneros, sua estrutura textual e seus marcadores específicos.3. Iniciação à dissertação. Metodologia de escrita da dissertação em francês. Compreensão de sua organização em partes e de suas especificidades linguístico-discursivas. Produção do plano de escrita da dissertação e de cada parte a partir de temáticas ligadas às disciplinas do PITES.
<p>Modalidades de trabalho e Avaliação:</p> <p>As modalidades de trabalho alternam-se entre o individual e o grupo. A avaliação é contínua pela realização de todas as atividades propostas em sala de aula e as desenvolvidas na plataforma <i>moodle</i>.</p>
<p>Bibliografia</p> <p>DAMETTE, E. Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle. Paris : L’Harmattan, 2007.</p> <p>DAMETTE, E.; DARGIROLLE, F. Méthode de français juridique. Paris : Dalloz, 2017.</p> <p>Textos extraídos dos códigos de leis brasileiros e franceses.</p> <p>Documentos coletados no PITES.</p> <p>Sites de língua francesa para apoio linguístico.</p> <p>Dicionários jurídicos <i>online</i>.</p>

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que a realização da *démarche méthodologique* FOS, nesse caso, para o ensino do FOU, é bastante trabalhosa, pois além dos professores de francês não serem especialistas na área jurídica, a demanda para o FD-PITES, coloca o professor/elaborador confrontado a questões de cunho acadêmico para o sucesso dos estudantes no programa.

Isso significou para a pesquisa que o programa proposto atendia à *démarche*, mas, para o professor do curso FOU, havia ainda muito trabalho a ser realizado, ou seja, a didatização de cada documento, a identificação dos objetivos linguísticos, discursivos, acadêmicos e interculturais que serão definidos a partir desse trabalho de análise pedagógica.

No âmbito da continuidade da pesquisa, essa problemática está sendo desenvolvida no meu projeto de doutorado que se iniciou em 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste capítulo foi trazer uma reflexão a respeito das etapas metodológicas para a elaboração de um programa FOU, em um contexto específico, a saber, o Programa PITES da FD-USP e a UdL de Lyon.

A problemática da pesquisa foi formulada a partir da identificação de uma necessidade de formação em FOU em uma área específica, não transversal, ou seja, uma formação dirigida a uma mesma área de conhecimento. Isso desencadeou um processo de reflexão teórica e metodológica intenso, pois foi necessário aplicar a “*démarche FOU*”, e todos os seus desdobramentos, em um contexto bem particular do programa de mobilidade *délocalisée*.

O papel do professor-elaborador-pesquisador se desloca de seu papel habitual de tratar os documentos inseridos em livros didáticos para ser aquele que vai elaborar um programa de ensino para um público e contexto particular. Além da pesquisa possibilitar um aprendizado científico, a aplicação da *démarche FOU* é, também muito formadora, pois para cada uma das etapas, foi necessário elaborar instrumentos próprios de coleta de dados, para definir o perfil dos estudantes, para coletar e classificar dados existentes e solicitados junto aos responsáveis e professores do programa.

A pesquisa de mestrado no âmbito do programa PITES abriu, também, a possibilidade para as IES reverem seus acordos internacionais não somente na modalidade tradicional, do deslocamento dos discentes para as IES estrangeiras, mas, também, a proposição de acordos na modalidade *délocalisée*, o que, certamente, aponta benefícios financeiros acadêmicos e socioculturais para as universidades envolvidas, tanto para os docentes quanto para os discentes.

O programa de ensino FOU-DROIT-PITES apresentado, como resultado final da investigação, abre a continuidade da pesquisa na área do FOU que se dará no doutorado, no Programa LETRA da FFLCH-USP.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur Objectif spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP). In: **Synérgies Argentines**, n. 3, p. 11-23, 2015. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Argentine3/albuquerque_costa.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. **Français sur Objectif Universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes**. São Paulo: Humanitas; Paulistana, 2016.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. 1. ed. São Paulo: Educ, 1999.
- CAPELLE G.; GIDON, N. **Espaces: méthode de Français**. Paris: Hachette, 1990.
- CARRAS, C.; TOLAS, J.; KOHLER, P.; SZILAGYI, E. **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.
- COURTILLON, J.; RAILLARD, S. **Archipel Français Langue Étrangère**. Paris: Didier, 1982.
- CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde**. Paris: CLE International, 2003.
- DAMETTE, E.; DARGIROLLE, F. **Méthode de français juridique**. Paris: Dalloz, 2012.
- DAMETTE, E. **Didactique du français juridique**. Français langue étrangère à visée professionnelle. Paris: L'Harmattan, 2007.
- LOUSADA, E. G. A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos. Artigo apresentado no **Encontro de Pós-graduandos em Estudos Discursivos da USP (EPED)**, 2010.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.
- MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2011.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDEIROS, H. C. D. **O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

DOI: 10.11606/D.8.2017.tde-07082017-194408.

MOURLHON-DALLIES, C. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris : Didier, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Vozes, 2007.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 2007.

PENFORNIS, J.-L. **Le français du droit**. Paris : CLE International, 1998.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris : CLE International, 1998.

PUREN, C. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *In*: **Le français dans le monde**. Paris : CLE International, 2006. n. 347, p. 37-40.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 1. ed. Trad. Roxane Rojo; Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOIGNET, M. **Le français juridique**. Paris : Hachette, 2003.

TRALDI, F. N. J. **O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo**: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.8.2019.tde-26112019-110957. Acesso em: mar. 2022.

VÁRIOS autores. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**: aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

WEBER, C. **Interrogations autour de l'oral**. Pour une didactique de l'oralité – Enseigner le français tel qu'il est parlé. Paris : Éditions Didier, 2013.

Formação de professores para o contexto de internacionalização acadêmica: o ensino da Compreensão Oral em Francês para Objetivo Universitário (FOU)

Hyanna de Medeiros

INTRODUÇÃO

Visando à inovação e ao desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, o processo de internacionalização do ensino superior pelo qual o Brasil vem passando nos últimos anos e suas decorrentes políticas de incentivo à mobilidade de pesquisadores, docentes e discentes ampliaram a interação com diversos contextos acadêmicos estrangeiros.

Esse diálogo entre Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e estrangeiras trouxe novas demandas à educação, evidenciando discussões a respeito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Nesse cenário, umas das demandas explicitamente colocadas diz respeito à mobilidade acadêmica, pois há a necessidade de formar o futuro intercambista para a sua inserção no meio universitário estrangeiro. Em decorrência dessa demanda, torna-se imperioso repensar a formação de professores de línguas estrangeiras, bem como as ações de ensino e aprendizagem, a fim de preparar o futuro e jovem professor para atuar em contextos de internacionalização incluindo, necessariamente, os aspectos ligados à preparação para mobilidade acadêmica (PARPETTE; BOUCHET; LIU, 2016).

Na área da didática das línguas estrangeiras, em particular do ensino e aprendizagem do francês, idioma ao qual concerne este trabalho, especialistas destacam a compreensão oral como uma das competências centrais a serem desenvolvidas em função das dificuldades enfrentadas por professores e aprendizes no processo de ensino-aprendizagem e do papel na interação em diversos contextos dessa competência (GREMO; HOLEC, 1990; PORCHER, 1995; CORNAIRE, 1998; PARPETTE, 2008).

No meio universitário, as aulas expositivas, *Cours Magistraux*, ocupam uma grande parte da carga horária do estudante (MANGIANTE; PARPETTE, 2012; PARPETTE; DUFOUR, 2016) e, nesse sentido, resalta-se que a preparação para a mobilidade acadêmica deve contemplar programas de ensino que enfatizem o desenvolvimento estratégico da recepção oral (MANGIANTE; PARPETTE, 2011; ALBUQUERQUE-COSTA; PARPETTE, 2012).

No que concerne nosso contexto, ou seja, as IES brasileiras, observamos que nas disciplinas de formação didática dos Cursos de Letras-Licenciaturas com habilitação em Francês Língua Estrangeira (FLE), o ensino e aprendizagem da compreensão oral não é objeto de uma reflexão mais específica que considere suas especificidades, tais como as estratégias de compreensão oral ou características do suporte oral (LHOTE, 1995, 2001; PARPETTE, 2008; FERROUHKI, 2009).

Nesse sentido, algumas questões sobre o ensino e a aprendizagem da compreensão oral podem ser colocadas visando contemplar uma formação de professores que os auxilie a responder às demandas decorrentes do contexto de internacionalização das universidades brasileiras. Quais documentos selecionar? Quais procedimentos adotar para a didatização desses documentos? Quais atividades preparar? Essas questões permearam minha pesquisa de mestrado intitulada *O ensino da Compreensão Oral em Francês Língua Estrangeira: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo* (MEDEIROS, 2017), da qual partem as reflexões apresentadas neste capítulo.

Com vistas a promover a discussão em torno dessas questões, apresento, neste trabalho, a disciplina *Atividades de Estágio em Francês* do curso de Letras Português/Francês – Licenciatura da Universidade de São Paulo, contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e caracterizo o perfil dos alunos participantes; descrevo as fichas pedagógicas elaboradas especialmente para a pesquisa, mas que têm por objetivo, serem transversais à didatização de outros documentos, e discorro sobre a unidade didática (PUREN, 2009) *Erasmus: Qu'est-ce que c'est?*, caracterizando o vídeo selecionado como suporte para a elaboração das atividades; proponho reflexões sobre as contribuições que a pesquisa traz para o ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) no que se refere ao desenvolvimento da compreensão oral; trago as considerações finais que a pesquisa apontou e as perspectivas de tratamento do tema em formações na área.

1. A disciplina *Atividades de Estágio-Francês* e o perfil dos alunos inscritos

A disciplina *Atividades de Estágio* tem por objetivo oferecer aos alunos de Licenciatura Francês-Português um espaço de reflexão sobre as questões que permeiam as práticas didáticas, possibilitando a realização de simulações de aulas, promovendo a análise de materiais e livros didáticos para o ensino e aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE), viabilizando a realização de projetos em diferentes contextos e fomentando discussões teórico-metodológicas sobre as estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula.

O caráter de formação prática da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* e a possibilidade de levar o aluno a reflexões sobre o ensino e aprendizagem da língua configuraram um espaço propício para o desenvolvimento de atividades de formação com foco no desenvolvimento de estratégias visando à atuação dos futuros professores em relação a temáticas específicas, no caso da pesquisa, para a formação de professores com vistas ao ensino da compreensão oral em francês.

O público-alvo da disciplina *Atividades de Estágio-Francês* foi, portanto, formado pelos alunos do 5º e 7º períodos do curso de Letras Francês-Português. Alguns desses alunos já atuavam como professores de francês ou estavam em fase de iniciar suas experiências docentes.

Uma primeira ação de pesquisa desenvolvida foi a elaboração de um *Questionário Diagnóstico* para os oito alunos inscritos na disciplina oferecida no período noturno. O objetivo do questionário era o de traçar o perfil do grupo de participantes a partir das seguintes informações: idade, formação acadêmica e experiência profissional. Os resultados obtidos foram: 87% do grupo declarou idade superior a 26 anos, 50% dos participantes cursavam, concomitantemente, o Bacharelado e a Licenciatura em Letras Francês/Português, 12,5% havia concluído o Bacharelado e cursava apenas a Licenciatura e 25% estava inscrito na licenciatura e na pós-graduação. Com relação à experiência profissional, 50% declarou não possuir experiência no ensino de FLE, 37,5% dos participantes são professores de Francês Língua Estrangeira e 12,5% declarou ter tido algumas experiências, mas não as consideravam consistentes.

Os participantes com experiência ou alguma experiência docente foram denominados de *Participantes Experientes (PE)*. Desse modo, temos: PE1, PE2, PE3 e PE4. Já os participantes que declararam não possuir qualquer experiência com ensino de FLE foram denominados *Participantes Inexperientes (PI)*. Assim, temos PI1, PI2, PI3, PI4.

O *Questionário Diagnóstico* também contou com uma segunda parte intitulada *Com relação à compreensão oral*, cujo objetivo consistiu em apreender as impressões iniciais dos participantes sobre o ensino da compreensão oral.

- i. Para você, o que é compreender um documento oral em sala de aula?
- ii. O que você considera importante para compreender um documento oral? Em uma escala de 1 a 7, enumere as alternativas abaixo. (Sabendo que 1 representa a alternativa mais importante e 7 a alternativa menos importante.)

- a. identificar o contexto de produção (os falantes envolvidos, a situação de comunicação)
 - b. identificar o contexto de uso (qual a finalidade do texto, informações relevantes)
 - c. seu conhecimento sobre o assunto
 - d. seu conhecimento do léxico
 - e. seu conhecimento da gramática
 - f. traduzir as palavras desconhecidas
 - g. ter acesso a um vocabulário em apoio à escuta
- iii. Em sua opinião, há critérios para selecionar um documento oral a ser explorado em sala de aula? Quais são eles?
- iv. Em sua opinião, quais tipos de atividade são mais utilizados para explorar um documento de compreensão oral em sala?

Com a questão (i), busquei identificar o que os participantes consideravam compreensão oral em contextos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com as respostas obtidas, “*o foco da compreensão oral está associado ao conteúdo da mensagem, exemplificado como tema, assunto tratado e informações centrais*”.

Por meio da segunda pergunta (ii), focalizei identificar junto aos participantes quais fatores poderiam auxiliar o processo de compreensão de documentos orais e quais fatores seriam considerados menos importantes. Os participantes numeraram os itens, de modo a estabelecer uma ordem de importância.

Tomando a primeira opção de cada participante, os itens *conhecimento sobre o assunto* (opção c), *identificar o contexto de uso* (opção b) e *identificar contexto de produção* (opção a) foram considerados fatores importantes, nessa ordem, e, segundo os participantes, podem auxiliar o processo de compreensão oral. Vale salientar, nesse ponto, que *conhecimento da gramática* (opção e) foi um dos itens julgados com menor importância no auxílio da compreensão oral.

Com a terceira questão (iii), busquei identificar as impressões dos participantes a respeito dos critérios de seleção de documentos. De acordo com as respostas obtidas, os critérios de seleção apontados pelos participantes estavam relacionados “*ao conteúdo gramatical do documento, ao nível linguístico do aluno e a velocidade da fala*”. Não obtivemos respostas relacionadas ao teor da mensagem ou ao interesse do público, aspectos mencionados pelos participantes ao responderem às questões i e ii.

Com a quarta questão (iv), procurei identificar os conhecimentos dos participantes sobre os tipos de atividade mais utilizados quando da exploração de documentos orais em sala de aula. As respostas obtidas apontaram o *Questionário de Múltipla Escolha (QME)* e o *preenchimento de lacunas* como mais empregados pelos professores de FLE ao elaborarem propostas de atividade para compreensão oral em sala de aula.

Diante das respostas obtidas com as questões iii e iv, os participantes foram levados a justificar suas escolhas sobre os critérios utilizados para propor as atividades de compreensão oral. Como justificativa, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 1: Justificativa das escolhas sobre critérios utilizados para proposição de atividade

PE1	Uma atividade para avaliar a CO e não acabar colocando o aluno para escrever ou falar e perder o foco central da CO.
PE2	O nível de francês dos alunos. Tentar variar as abordagens.
PE3	Ausente.
PE4	Selecionar questões na ordem em que as falas aparecem.
PI1	Deve ser uma atividade que trabalhe as 4 competências (CO/PO/CE/PE).
PI2	Verificar a potencialidade do documento.
PI3	Buscar uma aproximação com os contextos nos quais os alunos utilizarão o conteúdo apresentado.
PI4	Atividades que explorem mais o léxico ou a pronúncia.

Fonte: Elaboração própria

A partir das justificativas apresentadas, é possível perceber que a maioria dos participantes não estabelece relações entre o que apontam ser a compreensão oral, conforme respostas dadas à questão i, o que julgam importante para o auxílio da compreensão oral, de acordo com respostas dadas à questão ii, e os critérios utilizados para proposição de atividades, expostos na Tabela 1. Apenas PI2 sugere “*verificar as potencialidades do documento*” sem, no entanto, detalhar esse processo.

Desse modo, é possível compreender que, ao focalizar apenas aspectos linguísticos a serem explorados e desenvolvidos em determinado nível linguístico, conforme as respostas à questão iii, os participantes julgam propostas centradas em QME (Questões de Múltipla Escola) e lacunas, como pertinentes para verificar a compreensão oral, associando esse processo ao reconhecimento de informações pontuais durante a escuta do documento.

Ademais, fica claro que eles ignoram uma das funções das atividades de compreensão oral em sala de aula, ou seja, não associam o tratamento de análise pedagógica e a didatização do documento ao processo de construção de sentido da mensagem que, conforme respostas dadas às questões i e ii, é o foco da compreensão oral.

Com base nesses dados, elaborei uma unidade didática com o intuito de fomentar as discussões e reflexões a respeito da compreensão oral e, mais especificamente, sobre os critérios de seleção de documentos e formas de exploração didática. Nesse sentido, os participantes, enquanto estudantes do curso de Letras com habilitação em língua francesa, considerando suas experiências de aprendizagem, e enquanto futuros professores em preparação para ensinar a língua, foram levados a projetar experiências de ensino.

2. Fichas pedagógicas de formação de professores para o ensino da compreensão oral em francês: unidade didática *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*¹

Em acordo com a proposta pedagógica e o programa da disciplina de graduação *Atividades de Estágio-Francês*, elaborei o módulo *Ensino da compreensão oral em Francês* voltado para a formação de professores, com vistas a promover a reflexão teórica e fomentar atividades de prática pedagógica em torno do ensino da compreensão oral em sala de aula.

O módulo foi ministrado durante sete semanas e em cada uma delas tratei de um aspecto relacionado ao desenvolvimento da compreensão oral, do ponto de vista do ensino, ou seja, como o professor pode trabalhar os momentos de compreensão oral em sala de aula focalizando o desenvolvimento dessa competência. No total foram realizadas sete (7) atividades de compreensão oral a partir de documentos autênticos em língua francesa.

Os dados relativos ao perfil dos participantes e suas impressões iniciais sobre o ensino da compreensão oral foram fundamentais para desenvolver a formação, pois a experiência e a in experiência profissional foram consideradas ao longo da elaboração das fichas utilizadas como instrumentos de formação e de coleta de dados da pesquisa.

Nesse sentido, elaborei instrumentos de forma a relacionar as reflexões e práticas pedagógicas concernentes à compreensão oral e à formação meta-reflexiva. Assim, cada uma das atividades do módulo foi composta por três (3) momentos, nos quais trabalhei as seguintes fichas: 1. *Ficha de apreciação do professor em formação*; 2. *Fiche d'activité pour l'apprenant* e 3. *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

A elaboração de tais instrumentos foi inédita nesse contexto e se tornou um dos elementos centrais da pesquisa e das formações que a sucederam, uma vez que se identifica a carência de reflexão dessa natureza nos Cursos de Letras-Licenciatura em línguas estrangeiras.

1 Vídeo completo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqRmAfUDr1g>. Acesso em: 12 fev. 2022.

A *Ficha de apreciação do professor em formação* foi concebida com a intenção de identificar e registrar as impressões do professor em formação acerca de cada aspecto tratado na atividade. Num primeiro momento, ao conhecer o documento oral, o participante foi levado a formular hipóteses sobre as possibilidades de uso do vídeo/áudio apresentado. Assim, ele se coloca no papel de professor e analisa o documento oral, visando justificar seu uso e as possíveis atividades a serem realizadas a partir dessa análise. Reproduzimos a ficha utilizada na primeira intervenção:

Quadro 1: Ficha de apreciação do professor em formação: *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*

Documento oral : *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*

Depois de assistir ao *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*, reflita e preencha a ficha de apreciação pedagógica.

1. Você utilizaria o vídeo *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* nas suas aulas? Por quê?
2. Com qual público você utilizaria esse vídeo? Justifique.
3. Para você, qual o nível do público que compreende esse vídeo? Justifique.
4. Com quais objetivos você utilizaria esse vídeo nas suas aulas?
5. Em sua opinião, quais competências seriam mobilizadas nos alunos ao trabalhar esse vídeo em suas aulas?
6. Quais recursos você utilizaria na exploração de uma atividade realizada a partir desse vídeo?
7. Lembrando que o foco recai apenas sobre a compreensão do documento, quanto tempo você acredita ser necessário para explorar esse vídeo em sala de aula?
8. Quais etapas você adotaria para desenvolver o trabalho de compreensão do vídeo em sala de aula?

Fonte: Elaboração própria

Esta ficha foi apresentada em português, pois teve por objetivo fazer com que os participantes refletissem de forma mais espontânea sobre o que pensam ser adequado a desenvolver após o contato com o documento oral. A *Fiche d'activité pour l'apprenant* apresenta a proposta de didatização para o documento trazendo questões de compreensão oral a serem respondidas pelo participante. Essa ficha é apresentada em francês, foi elaborada por mim e apresenta sugestões de atividades e, de forma implícita, alguns procedimentos metodológicos. Reproduzimos a ficha utilizada na primeira intervenção:

Quadro 2: *Fiche d'activité pour l'apprenant: Erasmus ? Qu'est-ce que c'est ?*

Erasmus ? Qu'est-ce que c'est ?

Regardez attentivement la vidéo *Erasmus ? Qu'est-ce que c'est ?* et identifiez les informations demandées ci-dessous :

Pour une compréhension globale ...

Identifiez la situation

1. Qui parle dans la vidéo ?
2. La communication est :
 - a. un entretien
 - b. une conversation
 - c. une présentation publicitaire
3. Quel est le sujet général de la vidéo ? Justifiez votre réponse.
4. Quel est l'objectif de cette vidéo ? Informer, expliquer, décrire, raconter, convaincre, etc. Justifiez votre réponse.

Identifiez des informations ponctuelles

1. Quels sont les noms des pays entendus ?
2. Quels sont les chiffres présentés dans la vidéo ?
3. Il y a-t-il des abréviations dans la vidéo ? Le sens de ces abréviations est-il présenté ?
4. Quels sont les mots transparents que vous avez entendus ?

Pour approfondir un peu plus...

1. Regardez la vidéo une deuxième fois et cochez la réponse la plus cohérente :
ERASMUS est :
 - a. un programme d'échange académique en France
 - (un programme d'échange académique destiné à des étudiants et à des enseignants
 - (le seul programme d'échange mentionné dans la vidéo
2. Les nombres du programme ERASMUS. Regardez la vidéo une troisième fois et complétez les lacunes :
 - a. La France, c'est le _____ pays en termes d'envoi d'étudiants.
 - b. En effet _____ ERASMUS sont français.
 - c. ERASMUS existe depuis _____.
 - d. _____ pays intègrent ERASMUS.
 - e. Au côté accueil, la France passe en _____ position.
 - f. La France accueille _____ d'étudiants.

Pour bien comprendre

1. Après avoir compris la situation, identifiez les mots clés et les données ponctuelles de la vidéo, expliquez :
Qu'est-ce que c'est la GÉNÉRATION ERASMUS ?

Fonte: Elaboração própria

Com essa ficha, o participante é levado a se colocar no papel de aluno de língua estrangeira, pois realiza a atividade de compreensão proposta e, ao final, é levado a refletir sobre sua função e pertinência.

A *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* conduz o participante a refletir e avaliar as primeiras impressões que descreveu na *Ficha de apreciação do professor* em relação à proposta de didatização da *Fiche d'activité pour l'apprenant*. Nesse momento, ele compara sua primeira opinião sobre documento oral com a proposta de didatização apresentada. Reproduzimos a ficha utilizada na primeira intervenção:

Quadro 3: Ficha (meta) reflexiva do professor em formação:
Erasmus? Qu'est-ce que c'est?

<p style="text-align: center;"><i>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</i></p> <p>Depois de assistir ao vídeo <i>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</i> e completar a <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i>, por favor, reflita individualmente e responda:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Em que medida as questões formuladas favorecem a compreensão deste documento? Justifique sua resposta.2. Depois de assistir ao vídeo <i>Erasmus? Qu'est-ce que c'est?</i> e completar a <i>Fiche d'activité pour l'apprenant</i> você mudaria sua apreciação feita anteriormente sobre o documento? Em quais pontos (ex.: nível do público, tipo de público, etc.)? Justifique sua resposta.3. Que características do vídeo são facilitadoras para a compreensão? Quais as dificuldades?
--

Fonte: Elaboração própria

Essa terceira ficha é apresentada em português, pois tem por objetivo levar o participante a realizar uma avaliação metarreflexiva, colocando-se, nesse momento, no papel de professor.

Estas três fichas, tal como foram concebidas, levam os participantes a assumir diferentes papéis e contribuem para a construção da identidade do futuro professor, pois permitem que o participante se enxergue e ouça sua própria voz na medida em que faz reflexões sobre práticas pedagógicas a partir de projeções de experiências de ensino.

Na próxima seção, apresento a unidade didática composta pelas fichas aqui ilustradas e que constituiu a primeira atividade de formação do módulo.

3. A unidade didática *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?*²

A unidade didática *Erasmus? Qu'est-ce que c'est?* recebeu esse título, pois diz respeito à temática tratada no documento oral explorado. Essa foi a primeira atividade de formação desenvolvida ao longo do módulo *Ensino da compreensão oral em Francês*.

O documento em questão é um vídeo de 15 minutos, disponível na internet, que trata do programa de intercâmbio *Erasmus* e traz depoimentos de intercambistas. As informações apresentadas são reforçadas por imagens, siglas e números, a velocidade de fala apresentada é consideravelmente acelerada para níveis iniciantes, no entanto, as informações não são complexas. Do ponto de vista léxico e gramatical, o vocabulário não é complexo e o tempo utilizado é o presente.

A partir da análise das respostas dos participantes ao *Questionário Diagnóstico Com relação à compreensão oral*, o vídeo em questão foi escolhido, pois a temática é relevante para o contexto de internacionalização e os participantes sinalizaram que o objetivo da compreensão oral é identificar a temática, assunto e/ou ideia central, mas relacionaram esse fator ao processo de didatização do documento oral; sua organização, associando o uso de diferentes linguagens como, por exemplo, imagens e texto escrito, me permitiram introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO.

Para servir aos propósitos da formação, o vídeo não foi utilizado em sua integralidade. Desse modo, os participantes assistiram aos primeiros 44 segundos, nos quais a origem do programa e da sigla *Erasmus* é apresentada.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqRmAfUDr1g>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Essa unidade didática teve por objetivos, mais especificamente:

- Introduzir noções básicas para a seleção, análise e didatização de um documento oral (público, nível, objetivos da atividade, competências mobilizadas, modalidades de trabalho, recursos, tempo despendido, etapas de trabalho);
- Introduzir a noção de mecanismos facilitadores para o ensino da CO (uso de outras línguas, por exemplo);
- Introduzir a noção de critérios de escolha dos documentos orais.

Os objetivos listados perpassaram a unidade didática que, por sua vez, foi desenvolvida da seguinte forma:

- Os participantes assistiram ao vídeo proposto;
- Fizeram a apreciação do documento apresentado respondendo às perguntas da *Ficha de apreciação do professor em formação*;
- Assistiram ao vídeo uma segunda vez. Nesse momento, responderam às perguntas de compreensão oral propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*;
- Discutiram suas respostas em grupo;
- Preencheram a *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação*.

Diante dos objetivos estabelecidos para a unidade didática em questão, as respostas dos participantes foram analisadas e, à luz das orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), foram agrupadas em categorias.

As respostas obtidas com a realização da *Ficha de Apreciação do Professor* foram categorizadas em:

- *Motivação para uso do documento*, que abarca as razões pelas quais se pode ou não utilizar um dado documento oral;
- *Objetivos com o uso do documento*, que indica quais os diversos objetivos podem ser atingidos ao utilizar um dado documento oral e aplicar sua atividade;
- *Público*, que engloba fatores relacionados ao perfil do grupo com o qual um dado documento será utilizado e sua atividade será aplicada;
- *Competências mobilizadas*, que aponta quais competências podem ser mobilizadas com o uso de um dado documento e a aplicação de sua atividade.

A partir dessas categorias, as respostas das outras duas fichas também foram analisadas. Na próxima seção, apresento e discuto os dados obtidos com a realização da unidade em questão.

4. Da análise das categorias identificadas

Com a análise da categoria *Motivação para uso do documento*, os participantes apontaram:

- PE2 e PI4 indicaram o interesse pelo tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral.
- PE3 apontou o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema tratado no vídeo como fator a ser considerado para a escolha do documento oral indicando, ainda, como complemento ao livro didático com o qual trabalha.
- PI1 e PI3 relataram que, por ser autêntico, o documento deveria ser trabalhado em sala de aula, pois traz ao ouvinte uma situação semelhante à que podem encontrar na realidade.

A partir dessas respostas é possível depreender que P11 e P13 consideraram o uso do documento autêntico como forma de trazer para a sala de aula situações de comunicação externas a ela, ou seja, como forma de preparar os alunos para situações de contato com a língua-alvo.

Essa noção de aproximação com a realidade é um dos objetivos didático-metodológicos quando da introdução de materiais autênticos, como apontam Cuq e Gruca (2009), afirmando que esses materiais permitem aos alunos entrar em contato com a utilização real da língua, além de possibilitar o contato com situações com as quais possivelmente se depararão em caso de estadia em países de língua francesa. O fato de propor documentos orais autênticos, em si, não gera aprendizagem, pois o ensino da CO deve levar o aluno a desenvolver estratégias que possam ser empregadas em outros documentos e em outras situações e, assim, tornar-se cada vez mais autônomo no processo de escuta. Cornaire (1998) e Cuq e Gruca (2009) salientam que se deve ajudar os alunos de língua estrangeira a conhecer e a utilizar estratégias que lhes serão úteis no momento da escuta e que maximizem sua capacidade de responder às atividades de compreensão.

Nesse sentido, ressalto a importância de intervenções pedagógicas, por meio da elaboração de atividades de compreensão, que levem ao desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas e que facilitem a aprendizagem e processo de compreensão oral (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002).

Com relação à categoria *Objetivos com o uso do documento*, os PE presentes apontaram que abordar um tema específico pode ser considerado como um objetivo de compreensão a ser atingido na medida em que a temática é próxima do grupo ou integra o quadro de necessidades dos alunos. Nesse sentido, entendo que os participantes experientes reconheceram a necessidade de mobilizar um comportamento de compreensão do público alvo (GREMO; HOLEC, 1990).

Ao aproximar a temática da realidade do aluno, o professor cria condições para que as estratégias ligadas à mobilização de interesse ao tema e de conhecimento prévio sejam mobilizadas (BOYER, 1990; LHOTE, 1995; CORNAIRE, 1998).

Os Participantes Inexperientes P11 e P13 apontam como objetivos do uso de documentos orais, a avaliação da CO e o trabalho gramatical, respectivamente. Em particular para P13, documentos orais são suportes que exemplificam o que está sendo abordado em sala de aula, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento da competência gramatical.

Na categoria **Público**, os Participantes Experientes (PE2 e PE3) consideraram os objetivos e interesses do público como fatores a serem levados em conta na escolha de documentos orais, ou seja, no caso do documento em questão, o tema intercâmbio pode interessar a estudantes universitários.

Na didática das línguas, conhecer os interesses do público com o qual se trabalha é apontado como uma das primeiras preocupações que o docente deve levar em consideração ao escolher material didático para preparar e ministrar as aulas.

O Participante Experiente PE2, além do interesse do público, associando o tema a estudantes universitários, também mencionou o nível linguístico do público. Ao analisar o documento, PE2 mencionou também o caráter acelerado do vídeo em questão, ou seja, o *débit* da fala, indicando que nível 3 seria capaz de compreendê-lo.

Sobre o *débit* da fala, Gregory Beller, Thomas Hueber, Diemo Schwarz e Xavier Rodet, no artigo intitulado *Le débit de parole en Français* (2006), utilizam o *Dictionnaire de la parole. Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec*³ explicam que o *débit* é um conceito difícil de ser definido, mas que pode ser entendido “como movimento global de tudo o que é dito, levando em consideração as pausas, as acelerações e desacelerações” da fala (2006, p. 1)⁴.

Os Participantes Inexperientes apontaram a velocidade da fala como elemento determinante para a escolha do documento.

3 Referenciado pelos autores: GALARNEAU, A.; TREMBLAY, P.; MARTIN, P. **Dictionnaire de la parole**. Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec.

4 Tradução nossa. Texto original: « [...] comme un mouvement global de ce qui est dit, prenant en compte les pauses, les arrêts, les accélérations et les décélérations. »

Assim, para os participantes PI1, PI3 e PI4, por ser considerado rápido, o documento deve ser utilizado em níveis mais avançados. Sobre esse aspecto, é necessário lembrar que o vídeo em questão não apresenta vocabulário de difícil compreensão ou estruturas complexas e que, a partir da didatização poderia ser utilizado em níveis iniciantes. Nesse sentido, os Participantes Iniciantes, por falta de discussões didático-metodológicas, acabam por priorizar a escolha de documentos a partir do *débit* associando rápido ao avançado e o lento ao iniciante.

De acordo com Boyer (1990) a percepção auditiva é seletiva, ou seja, captamos mais facilmente elementos que fazem parte da nossa experiência auditiva. A percepção auditiva é maleável, podendo ser modificada por novas experiências. Ainda segundo o autor, a escuta, é uma atitude voluntária de percepção, ou seja, nos esforçamos para depreender certos indícios do que estamos ouvindo. Nesse sentido, a constante associação da dificuldade ao *débit* da comunicação está relacionada, em grande parte, à falta de mobilização de estratégias. Segundo o autor, é necessário favorecer uma atitude de escuta, criando, a partir da seleção do documento, uma atmosfera que mantenha o interesse dos alunos.

Com relação à categoria *Competências Mobilizadas*, observamos que apenas PE2 considerou a associação de imagens com a fala e os conhecimentos prévios, dos alunos como fatores a serem mobilizados nas atividades de CO.

A capacidade de se servir das imagens para compreender as informações e utilizar do conhecimento prévio para construir sentido são considerados elementos que compõem a competência Estratégica, que é a capacidade de lidar com falhas na competência Sociolinguística e/ou na competência gramatical servindo-se ou criando estratégias que auxiliem a compreensão (CANALE; SWAIM, 1980).

Para PE3, mesmo sendo Participante Experiente, não explicita conhecimento em relação aos desdobramentos do ensino da CO que envolvem outras competências como a competência estratégica e a sociolinguística, assemelhando-se ao Participante Inexperiente PI3, pois ambos indicam apenas a compreensão oral como competência a ser

mobilizada e não a percebem, nesse contexto, como competência a ser desenvolvida. Para esses dois participantes, a resposta é única: durante a escuta, mobiliza-se a competência de compreensão oral.

Já os Participantes Inexperientes P11 e P14 associam a CO às atividades de produção oral e escrita, ou seja, aponta as atividades de compreensão oral como meio para ensinar outras competências, mais especificamente produção oral e escrita e competência gramatical.

No primeiro momento, ao registrarem suas reflexões na *Ficha de Apreciação do Professor*, a grande maioria dos participantes demonstrou compreender que o nível linguístico dos alunos, conteúdo gramatical e a velocidade da fala do áudio ou vídeo são critérios a serem considerados na seleção de documentos orais, corroborando o perfil traçado no *Questionário Diagnóstico*.

No entanto, ao longo da atividade formativa, observamos que alguns participantes perceberam que os critérios acima citados **não são os únicos** elementos determinantes para a seleção de um documento oral, pois a intervenção pedagógica, ou seja, as questões de compreensão propostas na *Fiche d'activité pour l'apprenant* significaram para eles um facilitador da compreensão das informações contidas no documento, indicando que interesse do público pelo tema abordado pode ser levado em consideração. Deste modo, o professor não precisa descartar um dado documento apenas por considerá-lo inadequado ao nível linguístico do público-alvo, pois ele pode elaborar atividades adaptadas.

Nesse sentido, o nível linguístico dos alunos, o conteúdo gramatical e a velocidade podem ser combinados a outros critérios, como, por exemplo, interesse pelo tema e objetivos ligados à situação de comunicação para escolha de documentos orais a partir da análise do perfil do público.

Essa percepção dos participantes fica evidenciada nas respostas dadas na *Ficha (meta) reflexiva do professor em formação* ao compararem sua apreciação feita na *Ficha de Apreciação do Professor* com a proposta de atividade oferecida *Fiche d'activité pour l'apprenant*.

O Participante Experiente PE2 e os Participantes Inexperientes PI3 e PI4, indicaram que, mesmo tendo considerado o documento como sendo de difícil compreensão para níveis iniciantes em função da rapidez da fala, as questões adequadas ao público facilitariam a CO do vídeo, ou seja, é possível inferir que há reconhecimento do trabalho do professor ao propor questões de compreensão adequadas ao público (CORNAIRE, 1998; ROST, 2002).

As respostas de PI3 indicam que o participante reviu sua posição em relação aos critérios para seleção de documentos. Num primeiro momento, há a indicação da necessidade de “sólidos conhecimentos de língua” por considerar “difícil para aluno iniciante produzir hipóteses em um vídeo tão rápido”. Ao longo da atividade, PI3 reconheceu que as imagens e siglas presentes no vídeo e a focalização das questões nesses elementos facilitaram o processo de compreensão. Essa modalização nas respostas demonstrou que houve sensibilização em relação aos elementos a serem considerados na análise de documentos orais.

Se para PI3, no início do trabalho a seleção de documentos passava, prioritariamente, pelo aspecto linguístico, após a realização das atividades propostas, houve acréscimo de critérios, denotando uma mudança de postura.

O participante PI1 continuou apontando a dificuldade que alunos iniciantes teriam para responder às questões de compreensão apresentadas na *Fiche d'activité pour l'apprenant*, associando, assim, a CO ao nível linguístico:

PI1: “Elas ajudam na compreensão mais fina, mas exigem um público que já tenha uma boa compreensão ou seria preciso, depois das perguntas, voltar o vídeo e parar nas passagens em que se encontram as respostas.”

A análise da resposta acima demonstrou que, para esse participante, as respostas são encontradas no documento oral, ou seja, para PI1, compreender é identificar palavras e reproduzi-las nas questões, fato evi-

denciado pela necessidade de parar nas passagens. Essa prática de pausar o documento associada à compreensão é desaconselhada, pois sugere que para compreender o documento é necessário compreender todas as palavras, o que ocorre ainda em algumas práticas para níveis iniciantes. Como apontam Gremo e Holec (1990) o sentido é construído a partir da compreensão de indícios que interagem com nossos conhecimentos. Ainda segundo os autores, é necessário conscientizar ouvintes iniciantes em Língua Estrangeira que a compreensão será, muitas vezes, incompleta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise qualitativa das reações e produções dos jovens professores em formação demonstrou suas dificuldades para selecionar e didatizar documentos para trabalhar compreensão oral em sala de aula, pois tendem a propor atividades de modo intuitivo que nem sempre revelam uma reflexão concernente aos procedimentos didático-metodológicos.

Buscamos, por meio da unidade didática apresentada, levar o jovem professor a metarreflexão acerca das práticas empregadas no ensino da compreensão oral, mais especificamente, identificar quais critérios podem ser considerados quando da seleção desses documentos.

De modo geral, a partir das respostas e contribuições dos participantes, verificamos que houve sensibilização em relação às questões concernentes ao ensino da CO abordadas na unidade apresentada.

As análises dos dados demonstraram que, ao criar instrumentos para promover a metarreflexão por meio da realização das atividades e da reflexão sobre elas foi possível gerar aprendizado em formação de futuros professores.

Em um contexto no qual a necessidade de produzir material pedagógico é colocada, como é o caso Francês para Objetivo Universitário, a capacidade critico-reflexiva do professor deve ser desenvolvida com vistas a fomentar sua autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université de Lyon 2. *In* : **Synérgies Brésil**, v. 1, n. 10, p. 11-21, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLER, G.; SCHWARZ, D.; HUEBER, T.; RODET, X. **Le débit de parole en Français**. 2006. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Beller05f/index.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BOYER, H.; BUTZBACH-RIVERA, M.; PENDANX, M. **Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère**. Paris: CLE International, 1990.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *In*: **Applied Linguistics**, v. 1, n. 1, 1980.

CORNAIRE, C. **La compréhension orale**. Paris : CLE International, 1998.

FERROUHKI, K. La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2ème année moyenne en Algérie. *In*: **Synergies Algérie**, n. 4, p. 273-280, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

GALARNEAU, A.; TREMBLAY, P.; MARTIN, P. **Dictionnaire de la parole**. Laboratoire de Phonétique et Phonologie de l'Université Laval à Québec. Disponível em: <http://articles.ircam.fr/textes/Beller05f/index.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

GREMMO, M. J.; HOLEC, H. La compréhension orale: un processus et un comportement in aquisition et utilisation d'une langue étrangère. *In* : **Le Français dans le monde**. Paris, Hachette, févr./mars 1990.

LHOTE, E. **Enseigner l'oral en interaction**. Percevoir, Écouter, Comprendre. Paris : Hachette, 1995.

LHOTE, E. Pour une didactologie de l'oralité. *In*: **Ela**. Études de linguistique appliquée, n. 123-124, p. 445-453, 2001/3. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MAGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Paris : PUG, 2011.

MAGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. Le Français sur Objectif Universitaire: de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *In* : **Synergies Algérie**, n. 15, p. 147-166, 2012.

MEDEIROS, H. C. D. de. **O ensino da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira**: desenvolvimento de estratégias e formação do professor crítico-reflexivo. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/D.8.2017.tde-07082017-194408.

PARPETTE C.; DUFOUR, S. Discours authentiques et classe de FLE : des questions pour l'enseignement de la compréhension orale. *In: ADCUEFE Enseignement-apprentissage de l'oral*, Rennes, France, juin 2016.

PARPETTE, C. De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *In : Les Cahiers de l'Acedle*, v. 5, n. 1, 2008.

PARPETTE, C.; BOUCHET, K.; LIU, N. Préparation à la mobilité vers la France : les motivations et besoins en français sur objectif universitaire. *In : Le Langage et l'Homme*. Représentations du français et motivations des allophones à l'apprendre et à l'enseigner. EME éditions ; L'Harmattan, 2016, □hal-02098833.

PORCHER, L. **Le français langue étrangère** : Émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette, 1995.

PUREN, C. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *In : Paris* : Association des professeurs de langues vivantes. 2009. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888>. Acesso em: 14 nov. 2016.

ROST, M. Listening Tasks and Language Acquisition. *In: JALT Publication – Conference Proceedings*, p. 18-28, 2002. Disponível em: <http://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/018.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

O ensino do FOU na área das ciências exatas da USP: estratégias para compreender o discurso nas disciplinas de raciocínio matemático

Elizabeth Cristina Ykuno Kawano

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos temos acompanhado que muitos alunos de universidades brasileiras saem para fazer parte de seus estudos em países estrangeiros. Isso acontece devido à implantação de diversos programas de internacionalização das universidades brasileiras que vêm sendo ampliados pelas agências de fomento visando a cooperação científica internacional e o aprimoramento das produções acadêmicas, como por exemplo, o *Ciência sem fronteiras*¹, o *Programa Institucional de Internacionalização da Capes (Capes-PrInt)*² e os acordos e convênios acadêmicos institucionais de cada universidade.

A Universidade de São Paulo (USP) mantém acordos de cooperação acadêmica e dupla titulação com Instituições de Ensino Superior (IES) estrangeiras por meio da Agência USP de Cooperação Acadêmica

-
- 1 Programa do Governo Federal criado em 2011. Para mais informações, acessar o site: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/cs/o-programa>. Acesso em: 7 jan. 2021.
 - 2 Programa criado em 2019 pela Capes. Para maiores informações, consultar o site: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/informacoes-internacionais/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print>. Acesso em: 20 ago. 2021.

Nacional e Internacional (AUCANI), que é o órgão responsável pelas ações de fomento à internacionalização da USP e, também, aqueles que são desenvolvidos por cada unidade da USP por meio de suas ações nas Comissões de Relações Internacionais (CRInt).

Dentro deste contexto, há diversos acordos de mobilidade acadêmica para discentes, no âmbito da graduação e da pós-graduação, na área das ciências exatas – Instituto de Matemática e Estatística (IME), Instituto de Química (IQ), Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG) e Escola Politécnica (POLI) – da USP com universidades francesas. Os dados abaixo, coletados no *site* da AUCANI-USP³, mostram as unidades da USP e os convênios com as Instituições de Ensino Superior (IES) francesas, na área desse estudo.

Tabela 1: Convênios acadêmicos da área de exatas da USP com IES francesas: 2021

Unidades da USP	Convênios	AUCANI
Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas (IAG)	CNRS-Délegation île-de-France Sud Institut de Physique du Globe de Paris Observatoire de Côte d'Azur Observatoire de Paris Université de Bretagne Occidentale	Observatoire de Paris
Instituto de Matemática e Estatística (IME)	Université Franché-Comté Université Cheikh Anat Diop (Senegal)	Centre Nationale de la Recherche Scientifique (CNRS) Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne Université de Bretagne Occidentale
Instituto de Química (IQ)	École Normale Supérieure de Lyon	

3 Disponível em: <http://internationaloffice.usp.br/index.php/convenios/instituicoes-conveniadas/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA

Escola Politécnica (POLI)	Agro ParisTech Arts et Metiers ParisTech CentraleSupélec Ecole Centrale de Lille Ecole Centrale de Lyon Ecole Centrale de Marseille Ecole Centrale de Nantes Ecole des Ponts ParisTech ENS en Génie des Technologies Industrielles ENS de Chimie de Lille ENS des Ingenieurs en Arts Chimiques et Technologiques ENS des Industries Chimiques ENS des Mines de Saint-Etienne Ecole Spéciale des Travaux Publics du Bâtiment et de l'Industrie Institut Polytechnique Grenoble – INP Institut Nacional Des Sciences Appliquées Institut National des Sciences Appliquées de Lyon – INSA Lyon Chaire Intelligence Spatiale de l'Université Polytechnique Hauts-De-France	École de ParisTech Sigma Clermont Institut Polytechnique des Sciences Avancées (IPSA) Institut National des Sciences Appliquées de Lyon (INSA) Lyon Institut de Sciences et Industries du vivant et de l'environnement – AgroParisTech Institut National Polytechnique de Toulouse École Spéciale de Travaux Publics, su Bâtiment et de l'Industrie École Nationale Supérieur de Mines de Saint-Étienne École Nationale Supérieur em Génie des Technologies Industrielles Télécom Paris Mines ParisTech Institut Supérieur de l'Aéronautique et de l'Espace (ISAE-SUPAERO) Institut Polytechnique Unilasalle École Nationale Supérieur d'Ingénieurs du Mans (ENSIM)
---------------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria

Como é possível observar, há uma quantidade bastante significativa de acordos internacionais firmados com IES francesas, o que demonstra a necessidade de haver um preparo em língua francesa para que os estudantes, antes de partir, possam desenvolver competências para sua inserção em meio universitário francófono. Para eles, além da mobilidade acadêmica, é necessário que compreendam que estão se engajando em um projeto de internacionalização mais abrangente relacionado à sua formação universitária (ALBUQUERQUE-COSTA, 2011).

Estudos realizados em IES francesas (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) apontam para a necessidade de se considerar diferentes dimensões

desse processo. Segundo esses autores, a recepção de estudantes estrangeiros tem se tornado uma preocupação que emerge do fato das dificuldades de desempenho encontradas pelos estudantes durante seu percurso acadêmico no exterior. Deve-se considerar nesse processo de preparação dos estudantes sua familiarização com o contexto universitário francês, por exemplo, com as formalidades administrativas, o processo para o local de estadia e a relação com os outros estudantes. Acrescenta-se a isso, também, aspectos relacionados à sua integração sociocultural que envolvem conhecimentos históricos, geográficos, sociais, entre outros; da cidade/região/país onde os estudos serão realizados, como por exemplo, conhecer a história da cidade, as festas tradicionais, a cultura local, a promoção de encontros com estudantes nativos e a socialização com as pessoas do entorno no cotidiano, dentro e fora da universidade. Por fim, relacionado ao desenvolvimento de competências em francês, os conteúdos linguísticos, discursivos e metodológicos relativos às situações de comunicação com as quais os estudantes serão confrontados (MANGIANTE; PARPETTE, 2011).

A formação destes estudantes em língua francesa se faz necessária, portanto, visando sua preparação, adaptação e aproveitamento, com êxito, no contexto universitário francófono. Em geral, os estudantes que têm a intenção de realizar intercâmbio nessas IES, começam a sua preparação em cursos de francês denominados de Francês Geral (FG), (MANGIANTE; PARPETTE, 2004). Tais cursos são de longa duração (chegam a 10-12 semestres) e se propõem a trabalhar com objetivos amplos, seguindo, em geral, a progressão de conteúdos presentes nos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE). Pelos estudos realizados na área do ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) (FLOCH; MANGIANTE, 2016), os programas de ensino em FG levam o estudante a desenvolver níveis de proficiência na língua francesa, mas não atendem às necessidades específicas do público que está em preparação para a mobilidade acadêmica.

Essa preparação, ocorre, na maioria das vezes, meses antes da chegada à universidade, o que faz com que esses estudantes não tenham acesso e tempo para se inscreverem em cursos mais voltados aos seus objetivos, ou seja, à sua inserção no contexto universitário.

Além disso, as exigências do meio acadêmico em relação aos estudos demandam dos estudantes uma adaptação voltada para modalidades de aula e para a realização de trabalhos acadêmicos que podem diferir do que estão habituados a realizar em suas IES de origem.

Os estudos sobre o desempenho de estrangeiros no ensino superior francês mostram que a taxa de êxito dos estudantes estrangeiros é de 40% inferior à dos estudantes franceses (MANGIANTE; PARPETTE, 2011) e, além das dificuldades relacionadas a problemas linguísticos, foram relatadas dificuldades relativas à adaptação cultural e ao sistema de avaliação.

Outro fator que é relevante diz respeito à formação para a produção de gêneros acadêmicos próprios do meio universitário estrangeiro. Os estudantes em intercâmbios são confrontados com produções de textos do país em que vão realizar seus estudos que, não necessariamente, fizeram parte de sua formação escolar e/ou acadêmica, o que lhes causa ainda mais dificuldade (LOUSADA; BUENO; DEZUTTER, 2019).

Dessa forma, se considerarmos apenas os cursos de FG, é possível constatar que o que é objeto de ensino nestes cursos não responde, completamente, às expectativas e aos objetivos de aprendizagem dos estudantes que se preparam para intercâmbios em países de língua francesa, deixando lapsos que podem interferir em seu êxito acadêmico.

É no contexto de preparação para a mobilidade acadêmica que este capítulo se insere, sendo um recorte da pesquisa de mestrado que realizo no Programa de Pós-Graduação LETRA da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, apresento, num primeiro momento, seu histórico e as questões que justificam o seu desenvolvimento, com destaque para o contexto no qual elas serão investigadas; em seguida, discorro sobre os eixos teórico-metodológicos que orientam a formação na área do Francês para Objetivo Universitário (FOU). No item metodologia de pesquisa, apresento as etapas metodológicas que são propostas por especialistas na área em diálogo com o meu trabalho. Em se tratando de uma pesquisa

em desenvolvimento, é fundamental discorrer sobre as orientações relacionadas à elaboração de instrumentos de coleta de dados, dentre eles, o questionário/perfil dos estudantes e suas necessidades. Finalmente, concluo com as reflexões que estão no cerne da elaboração de um programa de ensino de FOU para estudantes da área de ciências exatas da Universidade de São Paulo.

1. Histórico da pesquisa e seu contexto de realização

O meu interesse nesta pesquisa tem origem no meu segundo ano de graduação em Letras, com habilitação em português e francês na Faculdade de Letras da USP, quando tive a oportunidade de participar de um projeto do PUB-USP⁴ no qual pude desenvolver um estudo de caso sobre a formação em francês para a mobilidade internacional dos estudantes do Instituto de Matemática e Estatística da USP (IME), analisando as competências linguísticas, discursivas e interculturais, necessárias aos estudantes de Matemática para a realização de intercâmbio na França. Este foi o meu primeiro contato com a pesquisa e a escrita científica, em que foi possível me aprofundar na bibliografia de ensino de francês para fins específicos – profissionais e acadêmicos – e também no processo de elaboração de gêneros textuais acadêmicos como o resumo, o relatório de pesquisa, a apresentação de pôster, a comunicação oral em eventos acadêmicos e o artigo científico. Após o fim do projeto PUB, iniciamos, em maio de 2016, uma pesquisa de Iniciação Científica (IC) intitulada *Formação em francês para mobilidade internacional: competências linguísticas e interculturais em contexto universitário – Estudo de caso do Instituto de Matemática da USP*, que se propôs a investigar a aquisição da linguagem matemática em francês no contexto de mobilidade acadêmica para alunos de nível iniciante do IME.

4 O Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação da USP (PUB-USP) é uma ação da Universidade de São Paulo que integra a Política de Apoio à Permanência e Formação Estudantil. O Programa visa o engajamento do corpo discente em atividades de investigação científica ou projetos associados às atividades-fim da USP, de forma a contribuir para a formação acadêmica e profissional dos alunos regularmente matriculados.

A escolha do público e da área da Matemática deu-se a partir do levantamento de dados sobre a mobilidade acadêmica do IME, e, também, por uma solicitação feita em 2013 pelo IME ao Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH (CIL-FFLCH), de uma formação linguística em francês para os alunos que haviam sido selecionados para o Programa de Licenciatura Internacional com a França (PLI-França), programa que não está em funcionamento atualmente, mas na época foi subsidiado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES).

Os resultados obtidos pelo projeto de IC confirmaram que os estudantes tinham conhecimentos iniciais da língua francesa e que havia interesse em cursar pela primeira vez uma formação em língua francesa relacionada à preparação linguística, discursiva e intercultural para o intercâmbio. Além disso, houve uma coleta de dados documental para o levantamento das maquetes curriculares da USP e das universidades francesas visando identificar as ementas das disciplinas e sua possível correlação com as que os estudantes realizaram no IME.

Na sequência de meus estudos acadêmicos e, mantendo o meu interesse pela área do FOU na Matemática, realizei uma atualização dos acordos internacionais que o Instituto de Matemática e outras unidades da área de exatas da USP mantêm com a França, ampliando, assim, meu olhar para áreas afins à inicial, por meio das interfaces disciplinares. Isso me levou a formular os seguintes questionamentos: Quais são as competências de compreensão oral e escrita de discursos ligados ao raciocínio matemático? Qual é o público-alvo na USP, na área das ciências exatas, cujas grades curriculares preveem o ensino do raciocínio matemático? Quais estratégias desenvolver para a compreensão do discurso matemático em situações de compreensão oral e escrita?

Essas questões orientam a pesquisa de mestrado que desenvolvo no momento e suas etapas metodológicas que serão apresentadas mais adiante. Em relação ao contexto de pesquisa, o Instituto de Matemática e a Escola Politécnica da USP apresentam em comum as seguintes disciplinas:

Quadro 1: Disciplinas

Curso	Disciplinas d e matemática	Tipos de aula	Tipos de avaliação
Matemática	Análise Álgebra Probabilidade e estatística	Aulas magistrais e Trabalhos Dirigidos (<i>Cours Magistraux (CM) e Travaux Dirigés (TD)</i>)	Prova escrita (50%) TD (50%)
Informática	Análise Álgebra	Aulas magistrais e Trabalhos Dirigidos (<i>Cours Magistraux (CM) e Travaux Dirigés (TD)</i>)	Prova escrita
Engenharia	Análise Álgebra Probabilidade e estatística	Aulas magistrais e Trabalhos Dirigidos (<i>Cours Magistraux (CM) e Travaux Dirigés (TD)</i>)	Prova escrita (75%) TD (25%)

Fonte: Elaboração própria

Na próxima seção discorro sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa.

2. Os eixos teórico-metodológicos para a formação em FOU

A preparação linguística, discursiva e sociocultural antes da mobilidade internacional vem sendo desenvolvida em programas de ensino e aprendizagem de FOU, na USP, desde 2001 (ALBUQUERQUE-COSTA, 2011, 2016).

Com o objetivo de tratar das necessidades apresentadas pelos estudantes, o FOU pressupõe a elaboração de programas específicos voltados às situações de comunicação oral e escrita nas quais os alunos estarão inseridos. Segundo a bibliografia da área do ensino de língua francesa para contexto específico – profissional e universitário – (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011; CARRAS *et alii*, 2007; CARRAS *et alii*, 2014; MOURLHON-DALLIES, 2008) é necessário desenvolver proce-

dimentos metodológicos para a elaboração de programas de ensino FOU. Tais procedimentos, preveem a realização de cinco etapas de formação (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, 2011):

1ª etapa:

a demanda de formação, ou seja, uma instituição demanda uma formação linguística para um público particular, com objetivos bem precisos, como por exemplo tempo de formação, horários e necessidades específicas bem definidos.

2ª etapa:

a análise das necessidades, que consiste em tentar definir as necessidades de formação dos aprendizes, ou seja, consiste em fazer um levantamento das situações de comunicação nas quais os aprendizes serão confrontados para dessa maneira definir as competências languageiras que serão desenvolvidas junto a eles durante a formação.

3ª etapa:

a coleta de dados, consiste em entrar em contato com todos os sujeitos envolvidos no contexto para se informar sobre as situações de comunicação, coletar dados de discurso, documentos utilizados neste meio, entrevistas e questionários. Esta etapa é importante pois vai confirmar, completar ou refutar as hipóteses feitas na etapa anterior.

4ª etapa:

a análise dos dados, consiste em analisar todos os dados coletados para definir quais documentos poderão ser utilizados como material a ser didatizado e quais servirão apenas como informação para o elaborador do programa. O elaborador do programa pode não ser familiarizado com os discursos coletados, por isso a importância de fazer a análise dos documentos coletados para definir os objetivos de formação que constarão no programa de ensino.

5ª etapa:

a partir da coleta e análise dos dados, o elaborador do programa seleciona as situações de comunicação, os objetivos de ensino e aprendizagem, os aspectos culturais e linguísticos a serem tratados, e, a partir daí, desenvolve as atividades de ensino da formação.

Em relação ao programa de ensino e aprendizagem de FOU, ele pode ser composto por unidades didáticas cujas temáticas são transversais, na medida em que as necessidades manifestadas pelos estudantes permitam reunir, em um mesmo curso, diferentes áreas, como ciências biológicas, letras, matemática, engenharia, entre outras. Neste caso, as temáticas podem ser as seguintes: apresentação oral e escrita em contexto acadêmico, estratégias de compreensão oral de documentos curtos (trechos iniciais de uma aula expositiva), estratégias de compreensão escrita de um texto acadêmico, compreensão de aspectos relacionados à cultura do ensino superior francês, dentre outras (FLOCH; MANGIANTE, 2016).

Considerando a análise de necessidades mais particulares colocadas por estudantes de uma área de conhecimento, a perspectiva adotada é a do ensino disciplinar do FOU. Neste caso, a elaboração do programa de ensino se aproxima de situações de comunicação oral e escrita relacionadas a discursos específicos na área de conhecimento em questão. No caso das ciências exatas, o desenvolvimento do raciocínio matemático, por exemplo, as unidades didáticas podem ser sobre a resolução de um problema matemático, a apresentação de um cálculo, o comentário sobre uma curva, gráfico ou expressão matemática, etc. A questão que se coloca para o elaborador que concebe o programa é a coleta de documentos que possam ser didatizados e, assim, utilizados em sala de aula.

De acordo com Mangiante e Parpette (2006), há dois tipos de coleta de documentos. O primeiro é a coleta de **dados existentes** (*données existentes*), por exemplo, aqueles que estão disponibilizados em *sites* das universidades francesas, como ementas de disciplinas, informações sobre as modalidades de curso e de trabalhos, acesso ao guia do estudante, entre outros. O segundo tipo de coleta é denominado de coleta de **dados**

solicitados (*données sollicitées*), o que depende de uma solicitação previamente definida junto aos envolvidos no acordo internacional, como os dados obtidos através de entrevistas e questionários a estudantes que já realizaram seus estudos. Estes dados, mais próximos da realidade vivida no contexto universitário, vão revelar as dificuldades linguísticas, discursivas e interculturais dos estudantes.

É importante ressaltar que a coleta de dados solicitados é mais complexa, pois estamos em contexto de preparação à mobilidade e não inseridos na IES estrangeira, uma vez que a distância torna inviável a gravação e/ou observação de aulas de determinado curso para entender e identificar as demandas de compreensão e produção de trabalhos nas diferentes disciplinas.

Em nosso contexto, é fundamental mapear todos os canais, via internet, que forneçam as informações que seriam passíveis de coleta de documentos para utilizá-los nos programas de ensino. Deve-se também refletir sobre a organização dos dados coletados, dos documentos autênticos relacionados, definindo o que será utilizado nas unidades didáticas para o desenvolvimento de atividades voltadas às competências linguísticas, discursivas e interculturais e aqueles que são fonte de informações o que, neste caso, permitiria a elaboração de unidades didáticas em português e/ou francês.

A partir da compreensão da metodologia FOU, o professor-elaborador do programa, ao chegar na quinta etapa, a elaboração das atividades, recupera os princípios teórico-metodológicos que orientam suas ações de ensino.

Como no caso dos discursos profissionais, que constituem o *corpus* de formação em Francês para Objetivo Específico (FOS), os discursos de especialidade nas áreas das ciências exatas são frequentemente imbricados na ação, ou seja, são discursos que servem para comentar, explicar, interromper, ordenar ou acompanhar uma ação. Esta relação imbricada entre língua e ação corresponde ao desenvolvimento da competência linguageira do *savoir-agir*, definida por Mangiante (2017, p. 19), em FOU: *O saber-agir reveste a necessidade para o aprendiz de entender os diferentes parâ-*

*metros contextuais desta ação para adquirir as competências linguísticas associadas às atividades profissionais ou acadêmicas exigidas*⁵. Um dos exemplos citados pelo autor, que se refere ao discurso imbricado na ação, é o exemplo de uma enfermeira e de um médico que conversam sobre um ato médico, prescrevendo uma ação médica, sendo assim, a conversa entre eles se dá ao mesmo tempo em que a ação se desenvolve, por isso denomina-se discurso imbricado na ação, pois um está intrinsecamente ligado ao outro. A análise das expressões nas interações nos mostram o olhar que temos que ter ao tratar essas situações, ou seja, a contextualização da situação de comunicação, quem são os sujeitos e qual(is) o(s) objetivo(s) da interação. Esse procedimento fornece, ao elaborador das atividades, os parâmetros necessários para montar sua atividade didática.

No caso das situações de comunicação oral e escrita na área das ciências exatas podemos citar o exemplo do professor que, em aula, explica, comenta, ou acompanha uma ação de um discente, no caso, a resolução de um problema matemático, a explicação de cálculos matemáticos ou a apresentação de gráficos ou equações, dentre outras situações. Sendo assim, é necessário que o professor desenvolva ações de ensino e aprendizagem que assegurem a compreensão deste tipo de discurso que, por ser imbricado em uma ação linguageira, envolve uma maior complexidade discursiva e, portanto, uma maior dificuldade para os estudantes estrangeiros de compreendê-lo na língua-alvo. O que ocorre e que se torna um facilitar do desenvolvimento de competências é o compartilhamento de saberes, pois os estudantes mobilizam seus saberes específicos somados aos saberes linguísticos e discursivos da situação em foco.

5 Tradução nossa. Texto original: « En FOS/FOU, le savoir agir recouvre la nécessité pour l'apprenant de comprendre les différents paramètres contextuels de cette action, qu'elle soit professionnelle, pédagogique ou scientifique, pour acquérir les compétences linguistiques associées aux tâches professionnelles ou académiques exigées ».

3. Metodologia de pesquisa

Considerando o que foi dito anteriormente, a pesquisa em nível de mestrado que passo a detalhar, intitulada provisoriamente, *Francês para Objetivo Universitário na área das ciências exatas: da análise do discurso a uma contextualização didática*, apresenta a seguinte problemática: a discrepância entre o nível de formação linguística em francês dos estudantes e as necessidades languageiras no contexto universitário francês. Quais são as características discursivas e lexicais do discurso científico matemático que devem estar presentes na formação dos estudantes da área de exatas que se preparam para intercâmbios na França?

Para buscar responder a problemática da pesquisa, seguimos dentro da abordagem metodológica qualitativa documental (GODOY, 1995), que corresponde à coleta de dados de documentos orais e escritos e, posteriormente à análise e interpretação dos dados, a elaboração de um programa de ensino de francês para objetivo universitário (FOU) para os estudantes da área de ciências exatas da USP. Apresento a seguir os instrumentos de pesquisa e os dados que serão gerados:

Tabela 3: Instrumentos de pesquisa

Instrumentos de pesquisa	Dados	Procedimentos de Análise
Questionário de identificação de perfil aplicado aos estudantes dos cursos de ciências exatas da USP.	Perfil dos estudantes. Tipos de aulas, trabalhos e avaliações na área das ciências exatas.	Macrofocalização situacional (levantamento das situações de comunicação).
Coleta de dados documentais em <i>sites</i> das IES francesas conveniadas aos cursos de ciências exatas da USP.	Programas das disciplinas (tipos de aulas, trabalhos e avaliações desta área). Textos de apoio de aulas Enunciados e correções de exercícios de <i>Travaux Dirigés</i> , temas e correções de provas (características discursivas e lexicais).	Média focalização sobre as competências (levantamento e seleção das competências linguageiras específicas). Microfocalização linguística (levantamento das características discursivo-linguísticas para serem trabalhadas nas sequências pedagógicas). (Análise documental)
Coleta de videoaulas no <i>site</i> do <i>Canal-U</i> e YouTube.	Transcrições de videoaulas (<i>Cours Magistral</i> , <i>Travaux Dirigés</i> , <i>Travaux Pratique</i>) – (características discursivas e lexicais).	

Fonte: Elaboração própria

Na fase inicial da pesquisa, foi disponibilizado aos estudantes dos cursos da área de ciências exatas da USP um questionário com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes e suas necessidades. O questionário foi enviado aos estudantes através do e-mail institucional da USP encaminhado pelos serviços de graduação e pós-graduação de cada unidade. O questionário também foi disponibilizado em grupos de acesso público de alguns cursos na rede social Facebook. A composição do *corpus* desta pesquisa foi feita por meio do levantamento de dados, que consiste no levantamento das necessidades dos alunos obtidas por meio do questionário de perfil e, também, dos dados documentais coletados nos *sites* das IES francesas e do *Canal-U*⁶.

6 *Site* com videoaulas das universidades francesas: <https://www.canal-u.tv/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

A partir dos dados do questionário pudemos confirmar algumas hipóteses sobre os tipos de aulas e avaliações característicos da área de exatas e também pudemos conhecer o nível de proficiência na língua francesa, o interesse em realizar intercâmbios em IES francesas, o interesse e as expectativas em um curso de francês voltado para as ciências exatas, entre outras características de perfil importantes para a elaboração e o oferecimento do programa:

- A maioria dos estudantes possuem nível de proficiência em francês iniciante (A1-A2), segundo o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL, 2001) têm interesse em realizar intercâmbio em IES francesas e possuem interesse em um curso de francês voltado para a área das ciências exatas.
- Os tipos de aulas mais frequentes são as aulas expositivas seguidas das aulas práticas em laboratório e a maioria dos estudantes fazem anotações no caderno durante as aulas. (Esta informação é pertinente pois podemos caracterizar as competências universitárias a serem trabalhadas em um curso FOU, por exemplo, o trabalho com estratégias de compreensão oral e de tomada de notas durante uma aula magistral e o desenvolvimento das competências oral e interacional durante as aulas práticas em laboratório.)
- As modalidades de avaliações mais frequentes são as provas, trabalhos em grupo e seminários. (Esta informação é pertinente para elencarmos as situações de comunicação do programa de ensino e os documentos a serem coletados na fase da coleta de dados.)
- A maioria dos estudantes participam de projetos de pesquisa.
- A maioria dos relatos em relação a expectativa de um curso FOU para a área de exatas estão ligados a compreensão de léxico específico da área e a compreensão de textos da área específica.

Para selecionar os documentos, adotamos os seguintes critérios:

- Busca dos *sites* das Instituições de Ensino Superior Francesas que mantêm acordos de cooperação acadêmica com as unidades de ciências exatas da USP.
- Busca de ementas, programas de ensino e material didático das disciplinas de matemática dos cursos de Engenharia, Matemática, Física e Química das IES francesas nos *sites* das universidades encontradas.
- Busca de videoaulas das disciplinas de matemática no *site Canal-U*.

A partir do levantamento de todos os acordos de cooperação acadêmica internacional que as unidades de ciências exatas da USP mantêm com IES francesas (ver tabela 1), foi possível prosseguir para a etapa de coleta de dados em campo, pois conhecendo as IES francesas conveniadas, pudemos buscar documentos nos *sites* das universidades. A coleta de dados, na abordagem metodológica do FOU, deve ser em terreno, ou seja, oceptor/elaborador do programa vai até o local de interesse para coletar os dados. Visto que a distância física entre o Brasil e a França é um fator que nos impossibilita de coletar dados em terreno, podemos buscar os dados chamados de “*données existentes*” (MANGIANTE; PARPETTE, 2006), que são os dados que já estão de certa forma disponíveis e de alguma maneira ao nosso alcance. Neste caso, após conhecer quais são as IES francesas nas quais os alunos terão oportunidade de estudar durante seus intercâmbios, coletamos os documentos disponibilizados em seus *sites*. No entanto, a maioria das universidades não disponibilizam materiais dos cursos em ambientes virtuais abertos ao público, fator que dificultou o processo da coleta.

No âmbito das IES francesas conveniadas, os documentos que encontramos foram retirados dos *sites* das seguintes universidades: Université Sorbonne, Université Franché-Comté, Université de Poitiers, Université de Nantes, Université Saint-Étienne, École Normale Supérieure de Lyon, Université de Bretagne Occidentale, École Centrale de Lyon. Foram encontrados programas de ensino dos cursos de Matemática,

Física, Química e Engenharia, do primeiro ano de graduação (*Licence I*). Estes programas de ensino apresentam as disciplinas do curso, a carga horária e os tipos de aulas, trabalhos e avaliações exigidos. A partir da análise destes programas de ensino pudemos verificar quais são as disciplinas que envolvem o raciocínio matemático comum a todos os cursos e os tipos de aulas e avaliações que elas exigem.

A partir destes resultados, procedemos à coleta de documentos relacionados às disciplinas de matemática. Pudemos encontrar no *site Canal-U*, videoaulas, fichas de exercícios, provas, textos de apoio e correções com os conteúdos destas disciplinas. Para a análise dos documentos orais foram transcritas as videoaulas.

Segundo Mangiante e Parpette (2011) uma das características da aula magistral (aula expositiva) é a presença das noções disciplinares, fortemente marcadas pelas repetições e reformulações do professor com o objetivo de tornar essas noções claras para a compreensão e tomada de notas pelos alunos. Além disso, há também a *comunicação multicanal e plurisemiótica* que é a combinação da fala do professor com as imagens em *powerpoint* ou a escrita simultânea na lousa, o que torna a recepção da fala do professor pelo aluno ao mesmo tempo auditiva e visual, como podemos observar no extrato a seguir, da fala do professor, retirado da transcrição da videoaula⁷ em francês de equação diferencial, disponibilizada no *site* do *Canal-U*:

Voici donc avec l'ensemble de ces...de ces vecteurs constituant le champ de vecteurs associés à d'équations différentielles et nous devons déterminer les courbes que vous voyez donc s'inscrire les unes derrière les autres d'abord dans le demi plan supérieur, en fait c'est pas toute à fait ça, parce que la droite rouge correspond à une isocline très particulière qui est une isocline de pointe nulle donc, et qui va avoir un rôle très singulier dans l'ensemble de l'étude. Vous voyez que les courbes sont symétriques par rapport à l'axe des y grecs et vous avez donc les courbes qui sont des courbes fermés dans la partie supérieure et des courbes qui sont le type genre parabolique dans la partie inférieure...

Fonte: *Canal-U*: <https://www.canal-u.tv/chaines/les-amphis-de-france-5/mathematiques-licence/trois-points-de-vue-sur-les-equations>. Acesso em: 14 março 2022.

7 Disponível em: <https://www.canal-u.tv/chaines/les-amphis-de-france-5/mathematiques-licence/trois-points-de-vue-sur-les-equations>. Acesso em: 14 mar. 2022.

O professor segue o raciocínio se apoiando no quadro que está exibindo os gráficos. Neste caso, a parte oral e a parte escrita são imbricadas, ou seja, o discurso se molda de acordo com o raciocínio comentado do gráfico. Os estudantes devem ao mesmo tempo visualizar e compreender o gráfico, a explicação do professor, tomar notas, escrever seu próprio cálculo e responder as questões do professor. Todo este processo é complexo, ainda mais se pensarmos que é um discurso em língua estrangeira. Floch e Mangiante (2016) propõem, para este tipo de discurso, elaborar atividades que tenham gráficos prontos como ponto de partida, e, os estudantes devem procurar as informações que eles escutarem do professor nos gráficos. Como no exemplo a seguir:

Activité FOU

Activité 4

Regardez la vidéo de ce début de cours de Thermodynamique

A. Ajoutez sur le diagramme ci-dessous les éléments traces par l'enseignant sur la projections, en expliquant à quoi ils correspondent.

B. Rapprochez les informations les plus importantes des observations de l'enseignant.

Fonte: Floch e Mangiante (2016, p. 214)

As atividades pedagógicas que serão propostas buscarão criar situações de comunicação que promovam a interação trazendo aspectos que serão vivenciados pelos estudantes em contexto universitário francês. O programa será formado por um conteúdo de acordo com o estabelecido para o nível A1 do *CECRL* e pela análise preliminar do levantamento dos documentos escritos e orais coletados. Segundo Mangiante (2016), é possível trabalhar com o FOU adaptado a todos os níveis de proficiência. Em se tratando de um nível iniciante, o autor propõe uma sensibilização ao FOU, onde é possível trabalhar com aspectos mais gerais do contexto universitário francês, como por exemplo os tipos de aulas, normas de conduta, questões culturais, etc.

Esse trabalho de comparação entre os níveis do *CECRL* e as competências em meio acadêmico é algo que se faz de acordo com cada caso, cada contexto, cada demanda, cada análise de necessidades, pois é importante lembrar que a *démarche* do FOS, na qual o FOU é uma declinação, se refere ao estudo de caso a caso (MANGIANTE; PARPETTE, 2004).

A continuidade da pesquisa aponta para as etapas de análise pré-pedagógica dos documentos selecionados, a seleção daqueles que serão didatizados, a definição do programa de ensino e sua carga horária e a elaboração das atividades das unidades didáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propõe o levantamento das necessidades, a coleta documental e a análise linguística-discursiva de documentos para a elaboração de um módulo de FOU para estudantes da área das ciências exatas da USP de nível iniciante, de maneira que o curso possa prepará-los para seus intercâmbios na França. Procuramos mostrar como é possível haver uma sensibilização do FOU em uma formação de francês para estudantes de nível iniciante, estabelecendo uma relação entre as competências gerais e as disciplinares em competência oral e escrita. É muito comum que os professores de francês geral (FLE) não sejam familiarizados com o discurso específico da área, porém é necessário preparar os estudantes para as situações de comunicação que eles vão estar confrontados em seus estudos e os objetivos de ensino e aprendizagem devem estar relacionados ao francês que eles irão utilizar ao longo de seus cursos (MANGIANTE, 2017). Entender o funcionamento das IES francesas, realizar os trabalhos acadêmicos e se comunicar em situações do cotidiano, levando em consideração a cultura e as normas de conduta, tudo isso faz parte da elaboração de um módulo FOU, que é resultado de um trabalho de pesquisa, revisão, adaptação e reflexão sobre o campo de formação da demanda de um determinado curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino a distância de francês para objetivo universitário (FOU): desenvolvimento de competências orais e escritas específicas para estudantes da Universidade de São Paulo que preparam viagem de estudos em universidades francesas. In: **Revista GEL**, 18 nov. 2011. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/issue/archive>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (ed.). **Français sur Objectif Universitaire** : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo : Humanitas ; Paulistana, 2016.

CARRAS, C. *et alii*. **Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue**. Paris: CLE International, 2007.

CARRAS, C.; GEWIRTZ, O.; TOLAS, J. **Réussir ses études d'ingénieur en français**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2014.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**: apprendre, enseigner, évaluer. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Paris: Didier, 2001.

FLOCH, L.; MANGIANTE, J.-M. Démarche disciplinaire et démarche transversale en FOU : l'exemple des filières littéraires et des sciences de l'ingénieur. In: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. (ed.). **Français sur Objectif Universitaire** : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo : Humanitas ; Paulistana. 2016.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas**, EAESP/FGV, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjplFVgpwNkCggnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LOUSADA, E. G.; BUENO, L.; DEZUTTER, O. Gêneros textuais na universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 113-136.

MANGIANTE, J. M. Discours et action(s) en milieu professionnel et universitaire : d'une norme d'usage à une contextualisation didactique en FOS et FOU. In : **Le français en contextes** : approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles [en ligne]. Perpignan: Presses universitaires de Perpignan, 2017. Disponível em: <https://books.openedition.org/pupvd/2816>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette, 2004.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. Le français sur objectif spécifique ou l'art de s'adapter. *In*: CATELLOTTI, V.; CHALABI, H. (ed.). **Le français langue étrangère et seconde**: des paysages didactiques en contexte. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 275-282, Coll. Espaces discursifs.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. Le français sur objectif universitaire. Grenoble: PUG, 2011.

MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner le français à des fins professionnelles**. Paris : Didier, 2008.

A formação docente para a leitura e o Francês para Objetivo Universitário (FOU) em diálogo

Mariza Pereira Zanini

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento dados de uma pesquisa em curso e o estado da reflexão e resultados atingidos até o momento. Começo com uma explanação do contexto que me motiva a desenvolvê-la bem como a justificativa da sua pertinência para o momento atual tanto de minha atuação profissional quanto da formação em Letras-Francês de minha instituição. Contextualizo igualmente impactos desejados dessa reflexão sobre a formação docente, tanto na licenciatura de minha instituição quanto das perspectivas de compartilhamento de saberes e reflexões via Rede Andifes – Idiomas sem Fronteiras (IsF)¹ sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior (GPLIES)², dos quais sou participante. Os títulos de bibliografia apresentados ao longo e ao final deste artigo representam parte da produção encontrada durante a pesquisa sobre o tema da leitura e seus cruzamentos com a multimodalidade, o Francês para Objetivo Universitário (FOU) e a formação docente.

1 Rede Andifes – IsF. Disponível em: https://www.andifes.org.br/?page_id=82328#:~:text=%20A%20Rede%20Andifes-IsF%20tem%20como%20objetivo%2C%20junto,docentes%20e%20corpo%20t%C3%A9cnico-administrativo%20das%20IFES...%20More%20. Acesso em: 6 jan. 2022.

2 Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior – GPLIES (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572177799231276). Acesso em: 6 jan. 2022.

Nos últimos anos, o movimento de internacionalização das universidades brasileiras provocou várias mudanças no âmbito institucional, com o aumento dos acordos internacionais, da mobilidade acadêmica de docentes e discentes, a realização de projetos interuniversidades e, sobretudo, a implementação de projetos e ações para a formação de professores de línguas estrangeiras que possam vir a atuar nesse contexto. Se acrescentarmos a esses aspectos o advento da internet, das redes sociais, é possível constatar por meio das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que a informação e a comunicação oral e escrita em diferentes línguas constituem um dos fatores fundamentais para a crescente internacionalização das universidades.

Com a realização e os dados obtidos dos programas Ciência sem Fronteiras (2011-2013) e do Programa Idiomas sem Fronteiras (de 2014 até hoje), são reconhecidas as pesquisas e publicações que apontam que a formação linguística, cultural e metodológica em línguas estrangeiras é central para os bons resultados de ações de internacionalização no cenário nacional.

Como professora-formadora dos estudantes do Curso de Letras-Francês da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e como coordenadora pedagógica do Programa Idioma sem Fronteiras-Francês (IsF-F) desta universidade, minhas ações de ensino, pesquisa e extensão ao longo dos últimos anos ocorreram em dois eixos. O primeiro ligado a uma retomada, análise e avaliação do currículo de Letras-Francês do Brasil, buscando identificar seus limites, a identificação de necessidades de formação de professores de francês para responder às demandas do século XXI visando à atualização do currículo; e, em segundo, a formação de professores de francês para atuar em cursos cujas especificidades estariam ligadas ao desenvolvimento de competências orais e escritas para a internacionalização.

Tomando como ponto de partida essas reflexões, pude constatar que uma das demandas da UFPel em termos de formação para a internacionalização esteve e está relacionada ao desenvolvimento de competências leitoras em língua estrangeira, em particular, em língua francesa.

Assim, a pesquisa que ora apresento se insere num itinerário mais amplo como pesquisadora e formadora de professores de francês e, para melhor compreendê-lo, traço um panorama breve para contextualizar minha experiência como formadora de formadores, relacionando-a à leitura em Francês Língua Estrangeira (FLE) e ao IsF-F, atividades que ocorreram em paralelo, mas separadamente, e que agora posso reunir graças à pesquisa proposta, estabelecendo ligações entre os princípios que orientam a formação de professores de francês para o desenvolvimento de competências leitoras em língua francesa no contexto de internacionalização.

De fato, esta caminhada que começou em 1993, no início de minha carreira docente universitária, permitiu que eu desenvolvesse uma visão bastante ampla dos princípios que devem orientar a formação docente, de seus méritos e de suas carências. E me permitiu, também realizar pesquisas relativas à formação.

Desde 2010 atuo na UFPel e coordenei inúmeras ações de extensão universitária ligadas à disciplina de Ensino da língua francesa instrumental (que deixará de existir no novo currículo a ser implantado). Esses cursos de extensão constituíam uma primeira incursão dos estudantes da licenciatura na atividade orientada de docência. Nesses cursos propúnhamos uma introdução à competência leitora em francês. Um de seus méritos foi o de propiciar a vivência da atividade docente em sua integralidade, trilhando em grupo todas as etapas: criação da unidade de ensino, definição dos objetivos, planos de ensino, busca e seleção de documentos autênticos, análise pré-pedagógica e didatização dos documentos, organização do curso, busca de espaço para sua realização, divulgação do curso (cartaz, notícia em diferentes meios), gerenciamento de candidaturas e inscrições, realização das aulas, reuniões de *feedback* sobre cada aula ministrada. Esta experiência de integração teórico-prática-vivencial sempre contou muito no dizer dos licenciandos (ZANINI, 2017). Outro aspecto que sempre me chamou a atenção foi o grande número de candidatos a participar como alunos desses cursos de “Introdução à compreensão de leitura em francês”.

Desde 2014, há uma participação institucional da língua francesa no IsF nacional. Desde então a temática do FOU ganhou visibilidade para a parte do corpo docente de francês da licenciatura que se envolveu com o Programa ISF, bem como para alguns estudantes que atuaram como bolsistas ISF. Nessa participação começou meu interesse e itinerário pelo FOU. Surge daí o trabalho em colaboração, graças ao ISF, com a supervisora dessa pesquisa, professora Heloísa Albuquerque-Costa, da USP.

Fruto de pesquisa feita na Universidade de Besançon, França em 2016/2017 intitulada *O francês para objetivos universitários e a capacitação para a mobilidade acadêmica no contexto da universidade brasileira*, realizei (em coautoria com Camille George, Assistente de língua francesa então em exercício na UFPel) um curso na plataforma Moodle para iniciantes de francês, contextualizado numa proposta de preparação para a Mobilidade acadêmica em contextos francófonos.

Diante da evidenciação do lapso existente na formação docente institucional de francês para a internacionalização e, mais particularmente, para a preparação linguística, cultural e metodológica visando à mobilidade acadêmica na área do FOU (MANGIANTE; PARPETTE, 2011), já promovi algumas ações de formação específica em FOU na licenciatura, tanto extracurriculares quanto em disciplinas optativas da Licenciatura:

- Disciplinas optativas: Ensino da língua francesa II (2016); Recepção e produção oral em língua francesa (2019).
- Curso de formação do ISF: Encontro de formação do ISF-Francês no RS (Pelotas, 2018).
- Curso de extensão: Francês para a mobilidade (como atividade de estágio curricular em 2017).

De todas essas experiências algumas constatações são possíveis de serem formuladas: (a) embora instrutivas, essas atividades se constituíram de forma isolada e assaz desconexas, não permitindo aos licenciandos participantes uma visão integrada e integradora desse objetivo específico

de ensino da língua em suas práticas docentes futuras. (b) as atividades atingiram somente parte dos licenciandos, não sendo obrigatórias dentro da formação docente no Curso de Letras português e francês. (c) nem todas as atividades resultaram numa prática efetiva de ensino que permitiria vivenciar criticamente a metodologia do ensino de FOU, própria para a formação cujo objetivo é a mobilidade acadêmica.

Assim, dessas constatações, surgiu o desejo de realizar uma investigação e estudo mais focalizados, com vistas à proposta e produção de um programa adaptado para a formação docente nos Cursos de Letras-Francês, que seja voltada para a competência leitora de textos acadêmicos em áreas de conhecimento que mantenham acordos internacionais, objetivando-a por (i) ser uma das práticas/competências desejáveis que percebemos como uma das mais transversais a todas as formações universitárias, (ii) permitir o investimento em formação em distintos momentos do percurso da licenciatura, (iii) preencher, potencialmente, parte do vazio curricular deixado pela extinção da disciplina de Ensino da língua francesa instrumental.

Consequentemente, se declinaram os objetivos da pesquisa pós-doutoral:

- Identificar as diferentes concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem da leitura de textos acadêmicos em língua francesa presentes em pesquisas e estudos desenvolvidos no Brasil.
- Levantar, junto aos coordenadores dos Cursos de Letras-Francês no Brasil, quais são as ações desenvolvidas para a formação de professores visando ao desenvolvimento de competências leitoras de textos acadêmicos em língua francesa – tanto em disciplinas regulares e optativas quanto em projetos de extensão ou outra modalidade.
- Elaborar programa(s) de ensino voltado(s) para a formação docente, visando ao desenvolvimento de competências leitoras de textos acadêmicos em língua francesa na Licenciatura, agregando a reflexão sobre a leitura multimodal.

- Contribuir para a formação docente inicial e continuada no âmbito dos cursos de Letras-Licenciatura de Francês do Brasil e da Rede ISF-Francês.
- Contribuir para a internacionalização da universidade graças a essa pesquisa, a esse produto e suas derivações.

1. Sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em língua estrangeira

Na didática do Francês Língua Estrangeira (FLE) e das línguas estrangeiras em geral, bem como na linguística aplicada, os estudos sobre o desenvolvimento de competências leitoras não são recentes e percorreram vários caminhos. No século passado, nos últimos anos da década de 70 e durante toda a década de 80, segundo Cornaire e Germain (1999), sobre os estudos ligados aos modelos de leitura, autores como Devine (1983) e Moirand (1979), dentre outros, são as referências teóricas. Quanto às pesquisas sobre a legibilidade, que começaram nos anos 1920 nos EUA, houve uma grande intensificação da atividade produtiva que durou três décadas, a partir de 1950: nos EUA com Flesch (1974) e na França, com Richaudeau (1979), para citar alguns expoentes. E sobre os esforços de classificação de textos, desde a década de 70, temos, dentre outros, autores como Frager e Thomson (1985).

Isto posto, a leitura multimodal sequer foi citada acima, e temos, já há uma década, expoentes como Lacelle, Butin e Lebrun (2012) que trabalham com a temática. Eles descrevem o documento midiático multimodal como integrando diversos meios de expressão e sendo caracterizado pela presença e articulação de distintos modos linguísticos, icônicos e sonoros; ele resulta da combinação de várias formas de documentos, da transformação de documentos anteriores, e é caracterizado pela intertextualidade e pela polifonia.

Saliento que em nosso contexto de formação docente, ainda falhamos na capacitação para o uso pensado desses recursos fruto da revolução digital nas práticas de leitura.

Outras publicações³ relevantes citadas por estudos mais recentes sobre a leitura em LE se referem

- aos conceitos de textos digitais – hipertextos e textos multimodais: Lévy (1993, 1999); Xavier (2005); Marcuschi (2007); Dionísio, Vasconcelos & Souza (2014);
- ao ensino da leitura: Giasson (1990); Pietraróia & Albuquerque-Costa (2014), procurando também considerar as implicações cognitivas da leitura de textos digitais.
- à formação de professores para a docência em EaD: Koelher; Mishra (2009); Mayrink & Albuquerque-Costa (2013).
- aos pressupostos conceituais sobre mediação: Souza, Depresbiteris & Machado (2004).
- à fluência digital: Tarouco (2013).
- à modalidade comunicacional interativa: Silva (2012).

Na América Latina, e mais particularmente no Brasil, as universidades apoiaram-se, a partir dos anos 70, nos estudos realizados sobre o ensino de línguas para objetivos específicos que, no contexto latino-americano, foi denominado de ensino instrumental de línguas. Nas palavras de Ítalo Caroni (*in*: CANDIDO *et alii*. **O francês Instrumental**. São Paulo: Hemus, 1977), tratou-se então de:

Antes de mais nada, uma nova orientação imprimida ao ensino da língua francesa no Brasil. Sem renunciar à tradição humanística da cultura francesa, [...] O francês deve ser colocado ao serviço do desenvolvimento e difundido como uma abertura a mais, uma opção entre outras... (CARONI, 1977, p. 7).

3 As referências completas das obras citadas estão no final do capítulo.

Percebe-se uma adaptação ao contexto histórico brasileiro, fruto de uma alteração de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), de 1996, que teve grande impacto na retirada do ensino de francês das escolas, bem como da constatação de uma mudança ideológica sobre o ensino de línguas, que doravante deveria servir ao desenvolvimento, entenda-se aqui econômico, tecnológico – não mais individual e humanístico.

Muitas foram as adaptações nas formações docentes para que a Leitura em LE fosse o foco do ensino de LE, especialmente de FLE. E muitas universidades criaram disciplinas específicas para essa finalidade em suas formações docentes de FLE, mas também como oferta para outras áreas do conhecimento, desenvolvendo tanto um francês instrumental geral (não destinado a um campo exclusivo do conhecimento) quanto um francês de especialidade (voltado a compreensão de textos de áreas específicas) como é possível perceber pelo título do artigo publicado na revista **Synergies Argentine** em 2015, por Albuquerque-Costa, intitulado *Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique à l'Université de São Paulo*.

A formação de Licenciatura em Letras Português e Francês da UFPel teve sua primeira turma ingressante em 1984. Nasceu, portanto, nesse contexto histórico nacional e teve desde seu segundo currículo uma disciplina específica de formação docente para desenvolvimento da didática da competência leitora em francês. Esta disciplina foi se moldando, ao longo dos tempos, às propostas de “modelos de leitura em LE” (que foram integradas) e aos novos imperativos de leitura: do texto escrito sobre papel, impresso, fotocopiado ou mimeografado, passando à noção de texto como imagem, da atenção ao paratexto, chegando ao século XXI com uma noção expandida de texto, diante das múltiplas mídias e acesso a multicanais e de uma leitura cada vez mais multimodal.

Em sua dissertação de mestrado, partindo de um estudo realizado através de pesquisa-ação, SANTOS (2015) apresenta a seguinte conclusão em termos de formação docente:

Os resultados mostraram que a sensibilização para a docência em EaD e para o ensino da leitura de textos digitais pressupõe a necessidade de programas de formação consistentes e contínuos, viabilizados com a inclusão de disciplinas regulares no currículo do curso de Licenciatura que contemplem a apropriação das TIC de modo crítico e reflexivo, proporcionando ao professor em formação vivenciar de modo prático o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, além da preparação para a atuação em Educação a Distância como um dos espaços para a atuação docente além da sala de aula tradicional (SANTOS, 2015, p. 9).

Em paralelo a essa realidade sempre dinâmica de formação, como já apontamos, a partir da criação dos Programas do MEC-Brasil Ciência sem Fronteiras (CsF), em 2011 e Idiomas sem Fronteiras (IsF), em 2014, evidenciou-se a necessidade do investimento em formação em línguas estrangeiras para a internacionalização nas universidades. Novas demandas e ações foram tomando corpo, paulatinamente, à medida em que evoluía nacionalmente e localmente o conhecimento e o reconhecimento deste campo de atividades e de estudo. E aqui se situa essa pesquisa, neste cruzamento, fruto da percepção da necessidade de formação docente adaptada e do esforço de conjunção de novas demandas de diferentes tipos promovidas pela internacionalização das universidades e pela própria participação institucional na Rede IsF. E os desafios de formação docente tanto inicial quanto permanente são destarte sempre renovados, instigando a realização de novas pesquisas e propostas de ações.

2. Recorte e perspectiva adotados

Nesta pesquisa é dada focalização à grande área das Ciências humanas e sociais, por estarem institucionalmente dentre as maiores solicitantes de leituras em francês nas universidades brasileiras. Nessa grande área os textos produzidos compartilham características bastante próximas, o que nos permite, através da formação docente para gêneros textuais e tipos dis-

cursivos (BAKHTIN, 1997) que lhes são próprios, dar conta de um espectro bastante largo de disciplinas. Há uma noção subjacente a essa proposta de formação: a de que, ao formar para a leitura, estamos dando um primeiro passo para a autonomização do estudante universitário rumo às produções textuais, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Tomo emprestada a afirmação de Delcambre e Reuter (2015) reformulada por Maria Elizete Luz Sáes (2020, p. 141-142) sobre a relevância dessa formação:

[...] torna-se fundamental pensar na aprendizagem contínua da leitura e escrita, especialmente em nível universitário, em oposição à ideia de que tal competência deve ser considerada construída, em definitivo, na formação pré-universitária, tendo em vista que durante a formação universitária os contextos se modificam e novas aprendizagens são necessárias (SÁES, 2020, p. 141-142).

Dentro do escopo do estudo proposto está a definição da tipologia discursiva e de gêneros textuais a serem abordados na formação docente. Temos como referências para esse desenvolvimento, tanto os estudos sobre a leitura de forma mais ampla, quanto os estudos específicos já realizados sobre gêneros textuais acadêmicos em contexto FOU. Nossa contribuição será no sentido de identificar e conhecer a produção teórica mais recente, e de conjugar e conformar essas diferentes áreas a serviço da formação docente, dentro de um programa de ensino aplicável.

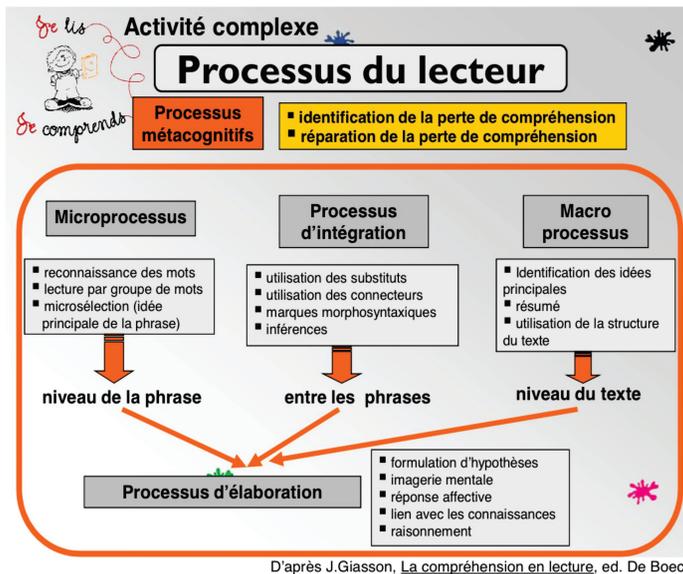
Por certo será necessário definir alguns dos gêneros textuais acadêmicos para a proposta desse programa de formação. As produções escritas acadêmicas em ciências humanas e sociais se declinam em uma grande variedade tipológica. Elas se inserem em tradições acadêmicas e culturais bem estabelecidas. Alguns exemplos disso são os resumos, os enunciados de questões de provas e exercícios, os textos de instrução de procedimentos universitários, os *handouts (exempliers)*, as planilhas, organogramas e gráficos, os descritivos de disciplinas e de cursos, os trabalhos dirigidos (*travaux dirigés*), as resenhas, disserta-

ções e teses. Juntamente com a variedade de tipologias e gêneros, há a classificação necessária em termos de complexidade textual que deverá acompanhar qualquer proposta de programa de formação ou de ensino.

Para esse exercício de definição torna-se pertinente e útil a elaboração de um “referencial de competências” para a compreensão escrita, escalonado por níveis de domínio do idioma e por complexidade e extensão textuais, como propõem Mangiante e Parpette (2011). Esses referenciais ou cartas de competências transversais são constituídos por uma seleção ordenada de competências languageiras e comportam vários eixos que reagrupam os objetivos específicos de comunicação. Essa definição contribuirá para a construção da noção de progressão do ensino-aprendizagem disciplinar e para a formação docente.

Abaixo, inspirado no modelo de Giasson (1990), um exemplo de carta de competências ligada ao processo do leitor, proposta a partir do escalonamento dos processos cognitivos em jogo na leitura:

Figura 1: Carte de compétences transversales en lecture



Fonte: carte de compétences transversales en lecture - Bing images. Acesso em: jan. 2022

Embasar e começar a projetar uma unidade de formação teórico-prática, a exemplo do que já fizemos na disciplina de Ensino da Língua francesa instrumental (em extinção) é um dos resultados esperados desta pesquisa.

Outro objetivo sempre em mente é o de refletir sobre a integração com o projeto de formação continuada em nível de especialização que está sendo projetado pela Rede Andifes – ISF, e com o qual colaboro atualmente. Há convergência de alguns aspectos específicos em ambas as propostas, especificamente quanto à oferta de disciplina de formação para a leitura em língua estrangeira (na especialização), de formação docente para a leitura do texto acadêmico (minha proposta para a licenciatura) e ofertas voltadas para a toda a universidade através do NuLi ISF. Essas sinergias são estimulantes e, ainda mais importante, produtivas. Um modelo integrando essas formações teria, por certo, seu valor para a formação docente.

3. Contexto local, oportunidade e construção da problemática

É importante dizer que as licenciaturas compartilham espaços privilegiados da formação inicial docente em francês, em universidades públicas. Nosso *corpus* de coleta de experiências via questionário comportará várias dessas instituições. Mas há igualmente peculiaridades, propostas e experiências que poderão nos servir de inspiração e subsidiar um melhor conhecimento sobre essas práticas formativas nacionalmente.

Assim, haverá aspectos e práticas com vocação somente local e outras “mutualizáveis” nacionalmente entre diferentes licenciaturas, de distintas universidades.

Nas palavras Parpette (2014), trata-se da necessidade de “re-conhecimento” da realidade local:

O encaminhamento geral do FOU pode assim se declinar em programas diversos em função das situações locais. Um conhecimento claro dos diferentes parâmetros que estru-

ram as situações em que se manifestam as necessidades em FOU constitui um trunfo importante para pensar de modo realista e evolutivo a instauração de programas de francês para objetivo universitário. Isso implica uma reflexão sobre a formação dos professores, sobre a colaboração necessária entre os professores de disciplinas e os professores de francês, e sobre o interesse de uma ‘mutualização’ de recursos pedagógicos criados (PARPETTE, 2014, p. 8)⁴.

No contexto específico da UFPel, a formação docente em francês está passando por uma alteração curricular. Momentos de revisão e de análise nos estimulam a investir em potencialidades de integração de competências específicas que antes não eram cogitadas para a formação docente.

Aqui compreendidas as demandas da Internacionalização universitária – com ou sem mobilidade acadêmica – que nos confrontam à necessidade mais premente do domínio de idiomas estrangeiros. Os contextos aqui referidos são tanto os de pré-mobilidade acadêmica quanto os de internacionalização “em casa” (necessidades em leitura e escrita nos programas de graduação e pós-graduação, contatos, diálogos e reuniões de grupos de pesquisa internacionais, acesso à leitura em versão original de autores estrangeiros etc.). De fato, nem todo estudante universitário partirá em mobilidade acadêmica para um país estrangeiro, mas muitos dos estudantes teriam a ganhar, para suas formações, com o acesso a leituras de seus domínios do conhecimento específicos que foram produzidas em língua estrangeira.

Ora, para tanto, dentre outras possibilidades, a mais solicitada e acessada é a de buscar desenvolver essa competência através da mediação de um professor.

4 Tradução nossa. Texto original: « La démarche générale du FOU peut ainsi se décliner en programmes divers en fonction des situations locales. Une connaissance claire des différents paramètres qui structurent les situations où se manifestent des besoins en FOU constitue un atout important pour penser de manière réaliste et évolutive la mise en place de programmes de français sur objectif universitaire. Cela implique une réflexion sur la formation des enseignants de français, sur la collaboration nécessaire entre les enseignants de discipline et les enseignants de français, et sur l'intérêt d'une mutualisation des ressources pédagogiques créées. »

O circuito finalmente fecha quando, nas licenciaturas, integrando essa competência para ensinar a leitura em LE de textos acadêmicos, melhor formamos o professor de língua estrangeira. Quanto mais ferramentas de trabalho e reflexão lhe proporcionarmos durante a formação inicial, melhor será para este professor, profissionalmente.

Ainda outra possibilidade para a formação para o docente é a de acesso a essas novas competências em formação continuada (vide proposta em construção de curso de especialização da Rede Andifes – IsF⁵) ou via autoformação.

Alguns dos questionamentos que nos movem nesta pesquisa são:

- Que formato/*status* (presencial, EAD ou híbrido, disciplina obrigatória ou optativa, projeto de ensino, curso de capacitação ou outro). Qual distribuição (carga horária concentrada ou distribuída em diferentes módulos ao longo da formação). Em qual momento do curso seria mais adequada a integração desses conhecimentos por parte dos estudantes de licenciatura em francês?
- Há experiências deste tipo de formação já realizadas em outras instituições no Brasil? Do exterior? Importáveis, adaptáveis, inspiradoras?
- Os professores já formados teriam acesso a essas formações? Em qual modalidade? Qual seria a integração com a proposta de formação docente da Rede Andifes – IsF? Em âmbito local e/ou nacional?
- Qual progressão propor para a formação em FOU-Leitura acadêmica? Quais recursos humanos darão continuidade a essa formação de formadores?
- É viável cogitar essas atividades via formação docente pela prática, a exemplo de outras disciplinas em que atuamos (a exemplo da disciplina de Ensino de Língua Francesa Instrumental, que deixará de existir no novo currículo)? Se sim, com que formato de prática?

5 Projeto pedagógico disponível em: Projeto Pedagógico curso de especialização em línguas estrangeiras - Andifes. Acesso em: 6 jan. 2022.

3.1 A pesquisa de pós-doutorado

A pesquisa ora apresentada foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa, na medida em que o foco foi o de coletar informações oriundas de relatos e de experiências servindo de embasamento para a criação de um novo programa de ensino. Os resultados foram analisados e interpretados partindo de informações documentais e de coleta de dados de campo através da construção de questionário aplicados em instituições de ensino superior participantes da Rede IsF. Assim, a pesquisa foi proposta em três fases: uma documental, outra de coleta de dados junto aos coordenadores pedagógicos do Programa Rede Andifes – IsF-Francês e uma de elaboração de programa de ensino voltado à formação docente.

Na **fase 1**, o objetivo foi o de fazer um levantamento das pesquisas e estudos realizados, nos últimos anos, no Brasil e na França sobre as concepções teóricas que orientam o desenvolvimento da leitura de gêneros acadêmicos em meio universitário, com atenção particular para os projetos que integrem abordagens da leitura multimodal.

O instrumento de coleta de dados foi uma ficha síntese elaborada pela pesquisadora, para identificar as concepções teóricas e metodológicas de formação de aprendentes universitários em leitura das pesquisas e estudos realizados no Brasil e na França. Para tanto, foram consultados os *sites* da CAPES, do CNPq e das universidades públicas federais.

Na **fase 2**, o objetivo foi a coleta e análise de dados sobre as experiências e práticas formativas em Leitura em francês nas Universidades Federais do Brasil, membros da Rede Andifes⁶ – IsF-Francês (IsF-F).

O instrumento para essa coleta foi a elaboração de questionários especificamente concebidos para essa finalidade enviados a coordenadores pedagógicos IsF-F das universidades membro da Rede.

O objetivo da **fase 3** foi a elaboração de um programa de ensino de leitura de textos acadêmicos segundo uma concepção multimodal para

6 Com o encerramento do vínculo do Programa Idiomas sem Fronteiras no MEC, em 2019, a Andifes acolheu a proposta de transformação do Programa IsF e o vínculo do programa passou a ser na Rede Andifes – IsF.

ser desenvolvido no contexto de formação de professores de francês. Num segundo momento, mais especificamente, na UFPel, propor uma reformulação do programa de ensino de leitura no Curso de Letras.

Dentre as metas e resultados esperados, cito:

- Criação de um plano de ensino a ser implementado em disciplina existente (optativa) ou a ser criada (optativa ou obrigatória) na formação docente inicial em FLE.
- Formulação-adaptação de plano de ensino passível de ser empregado em formação docente continuada do ISF-F.
- Construção e compilação de recursos e fichas de ensino específicos para a disciplina de formação.
- Divulgação dos resultados para o curso de Licenciatura em Letras Português e Francês da UFPel, em evento acadêmico e no ISF-F.

Os resultados obtidos do desenvolvimento da pesquisa foram:

A) Relacionados às fases 1 e 2 da pesquisa:

Como resultado de pesquisa exploratória *online* no catálogo de teses e dissertações da CAPES⁷ sobre o ano de 2020, se evidencia que empregando conjugados os termos de busca “multimodalidade e leitura” e ao refinar a busca, inserindo “língua francesa” e alguns filtros extras de busca, tais como “pesquisas na área de linguística”, “ligadas a programas de pós-graduação em linguística”, “linhas de concentração em linguística, linguagem, texto e discurso”, obtemos como produções de mestrado e doutorado, tão somente durante o ano citado, um total de 506 resultados.

Este número de produções depositadas durante o ano de 2020 parece surpreendente. Vale lembrar que os mestrados e doutorados defendidos

⁷ Disponível *online* em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 mar.2021

no ano de 2020 são fruto de dois a quatro anos de pesquisa e dedicação pregressa e constituem um termômetro dos interesses bastante atuais de pesquisa na área em questão.

Ao acessar esta lista com os 506 resultados de dissertações e teses, algumas constatações se fazem necessárias:

- Embora haja muitas produções sobre leitura e multimodalidade, a presença da língua francesa nos títulos das pesquisas apresentadas é muito pequena. Isto nos permite sugerir que a pesquisa recentemente apresentada sobre leitura e multimodalidade voltada para o idioma francês ainda é pouco numerosa, permanecendo um campo ainda pouco explorado.
- Em vários dos títulos aparece a focalização no ensino do português, tanto como língua materna quanto como língua estrangeira ou adicional. Supomos, assim, que uma parte dessas pesquisas seja fruto da necessidade do campo escolar de integrar os multiletramentos e a multimodalidade nas atividades e na reflexão didática do idioma. Várias dessas pesquisas apontam para contextos escolares.
- A intersemioticidade, os gêneros discursivos e textuais, os multiletramentos, os múltiplos suportes e plataformas digitais são igualmente presença constante dentre os 506 títulos de pesquisa. São indicativos da necessidade de atenção aos suportes mais plebiscitados pelas novas gerações de leitores e suas práticas de leitura.
- O idioma estrangeiro com o maior número de pesquisas constante nesta lista é o inglês, sem nenhuma surpresa, respaldado pela superioridade numérica da língua que segue sendo a mais ensinada no Brasil. Em consequência, alguns dos estudos realizados para a língua inglesa tem potencial de reutilização-adaptação por outras línguas estrangeiras.

A pesquisa bibliográfica sobre a competência leitora incorporando os conceitos de i) multimodalidade, leitura em telas e ii) gêneros textuais apresenta pistas de reflexão e experiências de trabalhos de vários auto-

res. Importante salientar a forte presença desses estudos voltados para a língua portuguesa (MARCUSCHI, 2008), nem sempre conjugando os dois aspectos, que ainda são trabalhados/apresentados individualmente na maioria dos casos, ou ainda com baixa integração. No tocante aos estudos voltados especificamente para o francês, encontramos autores que trabalham com a multimodalidade no ensino do idioma e aqueles que trabalham com o desenvolvimento da competência leitora ou ainda com os gêneros textuais, de forma mais específica. A conjunção dos três campos aparece ainda fraca na literatura acessada. Há, no entanto alguns exemplos. Vejamos a seguir.

No texto-relato de experiência denominado *Lectures et écritures partagées sur la toile* de Bemporad e Vorger (2016), há a citação de alguns desses grupos e autores emblemáticos.

O *London Group* que teorizou a noção de letramentos (ou literacias) múltiplos multiliteracias (COPE; KALANTZIS, 2001), afirmava que ser letrado significava estar apto a compreender e produzir mensagens constituídas de vários modos, tanto dos suportes impressos tradicionais, quanto dos suportes numéricos ou eletrônicos.

Lebrun (2016), ao se debruçar sobre diferentes pesquisas sobre a leitura (PISA-2009, *Pew Research Center*, *Litmedmod*, dentre outras), conclui:

Ouve-se às vezes dizer que as novas tecnologias favorecem o desenvolvimento de habilidades necessárias ao homem do século XXI. Só dispomos, no entanto, agora, de estudos científicos parciais para nos esclarecer sobre o tema. Não devemos crer que uma simples infusão de práticas de leitura em telas nas aulas vá favorecer a aprendizagem. O uso das TIC deve, portanto, estar subordinado à didática, e não o inverso. Ainda resta explorar os aspectos cognitivos e motivacionais implicados pela leitura em telas. Além do mais, a leitura em papel ou em telas devem formar um continuum harmonioso nas práticas pedagógicas. Em função da facilidade de acesso a uma informação pletórica, se crê que a Web pode permitir um

acesso rápido ao pensamento crítico, por comparação de fontes e conteúdos. Isto significa esquecer que o jovem leitor deve ser guiado nesta via. O impacto de leitura em telas será tanto melhor, na escola, quanto o professor tiver pensado sua abordagem didática (LEBRUN, 2016, p. 75)⁸.

Uma parte dos títulos-autores encontrados que consideramos relevantes para nosso levantamento ao longo deste ano de pesquisa é apresentada na lista de levantamento bibliográfico e de *sites* a seguir. Outros estão nas referências bibliográficas ao final deste capítulo.

• Levantamento bibliográfico⁹:

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du français instrumental au Français sur Objectif Spécifique à l'Université de São Paulo. In : KLETT, E.; PASTOR, R. Pensées didactiques et identitaires. In : **Synergies Argentine**, n. 3, 2015. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/argentine3.html>. Acesso em: 1 nov. 2020.

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; PARPETTE, C. **Français sur objectif universitaire** : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes. São Paulo : Humanitas; Ed. Paulistana; AUF, 2016.

ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (ed.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de casos. Salvador: EDUNEB, 2009.

BARRIÈRE I.; EMILE H.; GELLO F. **Les TIC, des outils pour la classe**. Coll. Les outils malins du FLE. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2011.

8 Tradução nossa. Texto original: « On entend parfois dire que les nouvelles technologies favorisent le développement d'habiletés nécessaires à l'homme du XXIe siècle. À l'heure actuelle, on ne dispose cependant que d'études scientifiques partielles pour nous éclairer sur le sujet. Il ne faut pas croire qu'une simple infusion de pratiques de lecture à l'écran dans les classes favorisera l'apprentissage. Encore faut-il exploiter les aspects cognitifs et motivationnels touchés par la lecture à l'écran. L'usage des TIC doit donc être subordonné à la didactique, et non l'inverse. De plus, lecture papier et lecture sur écran doivent former un continuum harmonieux dans les pratiques pédagogiques. En raison de la facilité à accéder à une information pléthorique, on croit que le web peut permettre un accès rapide à la pensée critique, par comparaison des sources et des contenus. C'est oublier que le jeune lecteur doit être guidé dans cette voie. L'impact de la lecture à l'écran sera donc d'autant meilleur, à l'école, que l'enseignant de français aura pensé son approche didactique. »

9 Esse levantamento bibliográfico é apresentado no corpo do texto desse capítulo e as obras citadas não são incluídas nas referências bibliográficas ao final.

BARROS, C. G. P. de. **Capacidades de leitura de textos multimodais**. Polifonia. Cuiabá: EduFMT, 2009. n. 19, p. 161-186.

BORG, S. *et alii* (org.). **L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique**. Paris : Editions des archives contemporaines, 2016.

BOUQUET, S. (org.). Théories linguistiques et enseignement du français aux non-francophones. *In* : **FDLM, Recherches et Applications**. Paris : CLE international, 2001.

BURNHAM, T. F. *et alii*. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. *In*: SILVA, M. (org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B. Mapeamento e produção de sentido: os *links* no hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CÂNDIDO, A. *et alii* (org.). **O francês instrumental**: A experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Ed. Hemus, 1977.

CISLARU, G. *et alii*. **L'écrit universitaire en pratique**. 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, 2011.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Multimodalidade, convenções visuais e leitura. *In*: DIONISIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

GEHLEN, A.-F. *et alii*. **Une introduction à l'enseignement supérieur**. Apprendre à apprendre. Liège : Les éditions du Céfal, 2008.

KORDONI, A. Littératies numériques et textes multimodaux : l'écriture créative collaborative en classe de FLE. *In* : **Revue de recherches en littérature médiatique multimodale**, 13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.7202/1077708ar> Acesso em: 10 nov. 2021.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *In*: **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <http://www.editlib.org/p/29544/?nl>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MATTAR, J. **Metodologias ativas**: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

PARPETTE, C.; MANGIANTE, J.-M. (ed.). Faire des études supérieures en langue française. In : **FDLM, Recherches et Applications**. Paris : CLE international, 2010.

PRENSKI, M. **Natifs et immigrants de l'ère numérique**. Trad. Jeanine Barnabé. Excerto de "On the Horizon", NBC University Press, v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: http://planetesurdoues.fr/wp-content/2010/02/natifs_et_immigrants-ii.pdf

NATIFS_et_IMMIGRANTS-II.pdf (planetesurdoues.fr). Acesso em: 18 out. 2021.

RICHARD, M.; LACELLE, N. Pratiques translittéraciques des jeunes : genre et création hybride/multimodale. In : **Revue de recherches en littérature médiatique multimodale**, n. 4. Disponível em: *Pratiques translittéraciques des jeunes : genre et création hybride/ multimodale*– Revue de recherches en littérature médiatique multimodale - Érudit (erudit.org <https://www.erudit.org/fr/revues/rechercheslmm/2016-v4-rechercheslmm03729/1046992ar/rg>). Acesso em: 20 out. 2021.

TEMPERMAN, G.; DE LIEVRE, B.; LENZ, D. Ecrire à plusieurs mains dans un wiki: analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants. In : **Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne** : conception, instrumentation, interactions, multimodalité, Grenoble, France, juin 2009. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01077505/document>. Acesso em: 12 nov. 2011.

• Levantamento de Sites:

Site do laboratoire de Linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (2008) : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo>.

Site da revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (2008): <http://sticef.univ-lemans.fr>.

Site do Colloque EPAL – Echanger pour apprendre en ligne (2018): <https://epal-2018.sciencesconf.org/>.

Site da Revue de recherches en littérature médiatique multimodale (2021): <https://www.erudit.org/en/journals/rechercheslmm/#back-issues>.

A pesquisa em *sites* relacionados a formações docentes em francês de universidades brasileiras permitiu identificar, nos programas de formação, algumas disciplinas que tinham seu título ligado ao desenvolvimento da competência leitora em francês. As grandes disparidades de qualidade e disponibilidade de informação sobre os cursos nos *sites* das diferentes

instituições ficou patente e fez concluir sobre o limite deste instrumento de coleta de dados. Foi igualmente enviado um formulário de enquete para professores de diferentes licenciaturas em francês no país (muitos deles membros ou ex-membros da Rede Andifes – IsF), pedindo que informassem como é desenvolvida no curso a formação docente para a competência leitora, se através de disciplinas específicas ou se através de atividades integradas ao desenvolvimento das demais competências nas disciplinas gerais de língua ou de literatura francesa. Evidenciou-se no retorno desses formulários que na maioria das formações informadas, há disciplinas específicas que, no entanto, recebem as mais diversas denominações e que possuem ênfases de trabalho igualmente diversas: Instrumental, Compreensão e Produção escrita e Tópicos de leitura, por exemplo. Há igualmente características heterogêneas quanto a cargas horárias, momento da formação em que são ofertadas e caráter de disciplina obrigatória ou optativa. Uma conclusão geral a esse respeito é de que não há um debate nacional concertado envolvendo essas licenciaturas. Idealmente, tal fórum de discussão permitiria uma maior troca de experiências e saberes curriculares e talvez um ensaio de harmonização dos mesmos.

• **Plataforma Sucupira**¹⁰

Identificamos, dentre os cursos de pós-graduação de melhor avaliação no país (nota 7), a existência de linhas de pesquisa comportando os estudos textuais, com variações em seus títulos, tais como: Linguística do texto e do discurso (UFMG), Funcionamento do discurso e do texto (UNICAMP), Lexicologia, terminologia e tradução: relações textuais (UFRGS). Tal presença é indicativa da atualidade e da renovação desses estudos.

10 É a plataforma de dados da CAPES relacionada aos dados dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

B) Relacionados à fase 3 da pesquisa

As ações realizadas na fase 3 da pesquisa foram:

- Conceber e realizar um curso extracurricular de curta duração na USP, promovido pelo Centro Interdepartamental de Línguas da FFLCH-USP, intitulado “Introdução à compreensão leitora em língua francesa¹¹. O objetivo do curso foi o de verificar os potenciais e limites, junto a professores de francês em formação inicial e/ou continuada, a realização de um programa sobre leitura em língua francesa, na modalidade remota, em ensino síncrono. A partir desta experiência, coletar, também, informações para a pesquisa, por meio de questionários i) sobre a biografia leitora dos participantes; ii) sobre a avaliação do curso feita pelos participantes que indicaram, ao final, aspectos interessantes a serem analisados.
- Organizar e coordenar, no VIII CLAFPL (Congresso latino-americano de Formação de Professores em Línguas) o GT *Práticas de leitura em língua francesa na formação docente – experiências consagradas e práticas inovadoras. Formatos: EAD, ensino presencial, ensino remoto ou híbrido*, e nele apresentar a comunicação: “A formação para a leitura em francês na licenciatura em Letras português e francês da UFPel: elementos de uma transição”. O evento permitiu trocar experiências sobre práticas de leitura nas formações docentes.
- Apresentar, no mesmo evento acima, o trabalho: “Formação docente para o desenvolvimento da Leitura em Francês para objetivos universitários (FOU)”, trabalho inserido no *GT Formação de professores no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para a internacionalização*.
- Participar efetivamente como pesquisadora e docente-autora no curso de especialização da Rede Andifes – IsF para a elaboração de uma disciplina voltada para o desenvolvimento da competência de leitura ligada às especificidades acadêmicas e de internacionalização da educação superior no país.

11 Curso executado no período de 19/10 a 11/11/2021, oferecido pelo Google Meet. Organização: CIL-FFLCH-USP (6 encontros, 5 horas semanais, 15 horas totais).

Na área de didática das línguas estrangeiras, a pesquisa desenvolvida foi relevante, uma vez que retomou o que já havia na área (estado da arte), os programas já realizados e existentes nas instituições de ensino superior no Brasil e, avançou em relação aos desafios que hoje devem ser enfrentados para a reformulação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Letras no que se refere à formação de professores para o ensino da leitura em contexto universitário.

Os resultados apresentados são de grande interesse para as universidades públicas brasileiras e podem possibilitar ações de ensino e pesquisa na área para futuros professores em formação inicial e outros que já estejam em atuação na área de línguas estrangeiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada em nível de pós-doutorado, evidenciou a atualidade e a propriedade de continuar investindo nos estudos sobre a competência leitora, integrando cruzamentos com os novos campos, práticas e âmbitos de atuação, que nos desafiam no contexto universitário: no presente caso, o ensino do Francês para Objetivo Universitário (FOU) e a internacionalização do ensino superior. Além disso, trazer para a formação de professores a reflexão sobre a leitura na tela (a multimodalidade e o ensino não presencial, mediado por tecnologias da comunicação) foi extremamente relevante.

No âmbito da formação de professores de francês, a pesquisa apontou os caminhos que devem ser seguidos no contexto local da UFPel, as sugestões de reformulações curriculares nos contextos das universidades públicas e os eixos que devem compor o curso de especialização da Rede Andifes – IsF relacionados à disciplina “Compreensão escrita em francês” para a internacionalização das universidades brasileiras.

Igualmente, foi possível vislumbrar, um potencial resultado que vai além da licenciatura em francês e da formação docente, a saber, uma proposta de prática de docência (estágio) intrainstitucional dos licenciandos. Isso permitiria inaugurar uma nova fase, um novo e inédito programa de

preparação linguística em francês dentro da UFPel, contribuindo tanto para a visibilidade do francês e da formação docente quanto para a internacionalização institucional e o letramento acadêmico.

Além disso, no âmbito do FOU, no IsF-F, a colaboração e o contato com os conhecimentos de especialistas de diferentes universidades podem permitir, também, complexificar e enriquecer a visão sobre a formação docente para a leitura em francês e as possibilidades de sua integração com a perspectiva da internacionalização das universidades.

Oxalá estas colaborações produtivas, círculos virtuosos, continuem ocorrendo entre o francês da UFPel e o da USP e a Rede Andifes – IsF-F.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEMPORAD, C.; VORGER, C. Lectures et écritures partagées sur la toile. *In* : DEPEURSINGE, M.; FLOREY, S.; CORDONIER, N.; AEBY DAGHE, S.; DE PIETRO, J.-F. (ed.). **Actes du colloque « L’enseignement du français à l’ère du numérique »**, 29, 30, 31 août 2013, p. 199-209. Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud, 2016. Disponível em: actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf (hepl.ch). Acesso em: 12 nov. 2021.

CARONI, I. Francês literário ou francês instrumental? *In*: CANDIDO, A.; CARONI, I.; LAUNAY, M. **O Francês Instrumental**. A experiência da Universidade de São Paulo. São Paulo: Ed. Hemus; Livraria Editora Ltda., 1977.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2001.

CORNAIRE, C.; GERMAIN, C. **Le point sur la lecture**. Paris : CLE International, 1999.

DELCAMBRE, I.; LAHANIER-REUTER, D. Discurso de outrem e letramentos universitários *In*: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 225-250.

DEVINE, J. ESL readers internalized models of the reading process. *In*: HANDSCOBE, J. *et alii.* (red.). **Tesol’83**. Washington: TESOL, 1983.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Multimodalidade, convenções visuais e leitura. *In*: DIONISIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FLESCHE, R. **The Art of Readable Writing** (edição do 25º aniversário). New York: Harper and Row, 1974.

FRAGER, A.; THOMSON, L. Teaching college study skills with a news magazine. *In*: **Journal of Reading**, v. 28, n. 5, p. 404-07, Feb. 1985.

GIASSON, J. **La compréhension en lecture**. Bruxelas : De Boeck, 1990.

KOEHLER, M.; MISHRA, P. What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <http://www.editlib.org/p/29544/?nl>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LACELLE N.; BUTIN J.-F.; LEBRUN M. **La littératie médiatique multimodale**: de nouvelles approches en lecture-écriture dans l'école et hors de l'école. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEBRUN, M. La lecture sur écran: ce que les enquêtes peuvent apprendre à l'enseignant de français . *In*: DEPEURSINGE, M.; FLOREY, S.; CORDONIER, N.; DAGHÉ, S. A.; AEBY DAGHE, J.-F. de P. (ed.). **Actes du colloque « L'enseignement du français à l'ère du numérique »**, 29, 30, 31 août 2013, p. 68-76. Lausanne: Haute école pédagogique du canton de Vaud, 2016. Disponível em: actes-colloque-airdf-2016-hep-vaud.pdf (hepl.ch). Acesso em: 12 nov. 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formação crítico-reflexiva para professores de línguas em ambiente virtual. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais**. São Paulo: Editora Humanitas, 2013. p. 39-63.

MOIRAND, S. **Situations d'écrit**. Paris : CLE international, 1979.

PARPETTE, C. Contexte local et stratégie de programmation en Français sur Objectif Universitaire » *In* : **Le français sur objectif universitaire**. Zagreb : FF Press 2014.

PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Leitura digital no ensino-aprendizagem de francês língua estrangeira. *In*: PIETRARÓIA, C. M. C.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.). **Leitura(s) em francês língua estrangeira**. São Paulo: Paulistana, 2014. 184 p. (Série Enjeu, v. 2).

RICHAUDEAU, F. Une nouvelle formule de lisibilité. *In* : **Communication et langages**, n. 44, 4^{ème} trimestre 1979, p. 5-26. Disponível em: www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1979_num_44_1_1334. Acesso em: 12 nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.3406/colan.1979.1334>.

SAES, M. E. L. O letramento acadêmico em cursos superiores de tecnologia: características e propostas didáticas. *In*: BRUNEL MATIAS, R.; LOUSADA, E.; LOPES CRISTOVÃO, V. L. (org.). **Gêneros textuais/discursivos acadêmicos**. Repositorio digital Universidad nacional de Córdoba, 2020. Disponível em: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/16801>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SANTOS, V. **Sensibilização de futuros professores para a docência em Educação a Distância no ensino da leitura de textos digitais em língua francesa**: o Moodle como espaço de formação inicial. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, University of São Paulo, São Paulo, 2015. DOI: 10.11606/D.8.2015.tde-17092015-121539.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, A. M. M.; DEPRESBITERIS, L.; MACHADO, O. T. M. **A mediação como princípio educacional**: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

TAROUCO, L. M. R. Um panorama da fluência digital na sociedade da informação. *In*: BEHAR, P. A. (org.). **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

XAVIER, A. C. Leitura, texto e hipertexto. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

ZANINI, M. P. L'approche textuelle par la pratique dans la formation enseignante. *In* : BENYAMNA, S.; FATMI, S. (org.). Expériences Pédagogiques. **Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-Algérie**, n. 2, juin 2017. Disponível em: <http://exp-pedago.ens-oran.dz>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Elaboration d'un programme de formation en Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo: de la collecte des données à l'enseignement à distance

Karine Bouchet

INTRODUCTION

Ce chapitre reprend les réflexions menées au cours d'un stage de trois mois, réalisé en 2011 à l'Université de São Paulo (USP), au Brésil. Cette mobilité s'inscrivait dans le cadre de la formation de Master 2 « Enseignement et diffusion du Français langue étrangère et seconde » (FLES), dispensée à l'Université Lumière Lyon 2.

Naissant d'un partenariat entre l'université Lumière Lyon 2 et l'USP – autour de la mise en place d'une offre de formation pour l'intégration des étudiants allophones dans les établissements d'enseignement supérieur français – ce stage a été coordonné et encadré par Mme Chantal Parpette (Université Lumière Lyon 2) et Mme Heloisa Albuquerque-Costa (USP). La participation de stagiaires du Master 2 FLES à ce partenariat visait à consolider et alimenter les travaux de recherche, de conception et de formation liés au Projet FOU de l'USP intitulé *Discours linguistiques et formation des étudiants brésiliens pour faire des études dans des pays francophones*. Ce projet relevait des compétences d'enseignement, d'élaboration de programme et de séquences pédagogiques dans le champ du Français sur Objectif Universitaire (FOU), dans le contexte particulier du FLE à étranger.

Ce stage recouvre trois volets : le volet institutionnel, le volet recherche/formation des enseignants et le volet didactique/conception et élaboration de modules FOU. C'est ce dernier volet d'élaboration d'un programme de formation FOU et de ses séquences d'enseignement qui fera l'objet de ce chapitre.

Les questions initiales ayant orienté mon travail étaient les suivantes : Comment préparer les étudiants brésiliens à un séjour en université/grande école française ? Quelles sont les particularités de l'élaboration didactique en FOU depuis l'étranger (réalité géographique éloignée du milieu francophone dans lequel aura lieu l'utilisation de la langue) et, de ce fait, de la collecte de données ? Quel est le poids des dimensions institutionnelle, humaine et contextuelle dans le processus d'analyse des besoins et de conception didactique ?

Nous nous pencherons sur ces interrogations et sur notre travail de conception didactique en trois temps. Le premier évoquera le cadre de la mobilité étudiante et la place du FOU à l'USP. Le deuxième retracera les étapes de l'élaboration d'un programme de formation FOU pour des étudiants en ingénierie agroalimentaire de la Faculté de Zootechnie et Ingénierie des Aliments (FZEA-USP). Nous nous arrêterons en particulier sur les étapes d'analyse des besoins et de collecte des données, avant de présenter le tableau complet de la formation. Enfin, un troisième point considérera l'importance de ce stage et l'enjeu que constitue l'implication des institutions dans la conception de formations en FOU.

1. La mobilité étudiante et la place du FOU à l'USP

Dans le cadre du PNE (Plan National d'Education au Brésil de 2011-2020), l'ouverture vers l'international et l'encouragement de la mobilité étudiante sont deux priorités de l'USP. Deux types d'échanges sont mis en place : les programmes de double diplôme et les programmes d'études intégrées.

Le cadre de ces deux programmes implique des modalités de sélection, de durée et d'évaluation bien différentes. Dans le cas des études

intégrées, les candidatures sont individuelles et se font à partir du 5^{ème} ou 6^{ème} semestre (sur cinq ou six ans d'études). Les étudiants partent de six mois à un an à l'étranger et sont libres de choisir leurs disciplines parmi celles proposées dans l'établissement d'accueil : ils sélectionnent ainsi des cours de plusieurs spécialités, en licence ou master. Ces cours sont considérés comme des « disciplines optionnelles » à l'USP et rapportent, en cas de validation, des crédits ECTS cumulables aux crédits déjà validés au Brésil. Les étudiants ont l'obligation de suivre un minimum de deux disciplines, mais la validation n'est pas une condition : un cours non validé en France (examen échoué) ne rapporte aucun ECTS mais n'entraîne pas de redoublement. Il n'y a donc pas d'obligation institutionnelle de réussir les examens.

Dans le cas d'un double diplôme, la procédure est plus stricte. La mobilité se fait dans le cadre d'un accord entre deux établissements partenaires (par exemple, la faculté de polytechnique de l'USP et l'école Agroparistech à Paris), qui établissent conjointement et à l'avance un plan d'étude devant être scrupuleusement suivi par l'étudiant. La mobilité dure en général deux années et l'étudiant est dans l'obligation de valider l'ensemble des enseignements prévus pour obtenir, au final, un double diplôme (de l'établissement français et de l'établissement brésilien).

Les données initiales concernant le départ des étudiants en 2010-2011 étaient les suivantes : **48 étudiants dans le cadre des doubles-diplômes** : programme BRAFITEC¹ (BRAsil France Ingénieurs TEChnologie), et BRAFAGRI (BRAsil France AGRiculture) et 138 étudiants dans le cadre d'accords entre Universités (dont 12 à Lyon 2). Les domaines de Sciences, technologie, santé (130 étudiants); Sciences Humaines et Sociales (30 étudiants) ; Arts, Lettres et Langues (14 étudiants étudiants) ; Droit, Économie, Administration (30 étudiants) et Architecture (11 étudiants).

Précisons ici que deux actions de formation des étudiants en milieu académique font partie de l'historique de l'USP. La première concerne

1 BRAFITEC (BRAsil France Ingénieurs TEChnologie): programme bilatéral pour la formation des ingénieurs, liant le ministère brésilien de l'éducation nationale et les ministères français des Affaires étrangères et européennes et de l'Enseignement supérieur (<http://brafitec2012.emse.fr/index.fr.php>).

l'enseignement/apprentissage du français suivant l'objectif spécifique la lecture. Elle est appelée le **français instrumental**. Proposé depuis les années 60 à l'USP, ce type de formation vise à préparer les étudiants à la compétence de la lecture de textes de leur spécialité en langue française. Cette formation répond au besoin de lire des œuvres originales ou de réussir les examens de langue sanctionnant l'entrée au master et doctorat (*exames de proficiência*). C'est au Centre de Langues de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) que ces cours sont proposés. La deuxième action a été mise en place en 2000 à la faculté de polytechnique de l'USP (Poly-USP) qui a établi des accords avec l'Ambassade et le Consulat de France pour initier une importante phase d'internationalisation. Elle est alors la première faculté à proposer un programme d'échange, en étude intégrée ou en double diplôme, grâce aux financements de la France et du Brésil.

En ce qui concerne la Poly-USP, notons qu'une attention particulière commençait à être portée sur la préparation linguistique des étudiants concernés par la mobilité, entraînant des cours de Français dispensés par le centre de langue, gratuitement, aux étudiants de la polytechnique présentant un niveau d'excellence en génie. Cependant, le « roulement » permanent des professeurs moniteurs (vacataires), le manque de sensibilisation au FOS des personnes chargées de la coordination à la Poly et la réticence de certains enseignants à mutualiser leurs productions font que peu de matériel FOS et FOU a été produit et conservé lors de cette phase.

En 2012, la polytechnique comptait vingt accords avec la France, financés notamment par le CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) qui exigent des étudiants, pour être sélectionnés à une mobilité, une certaine maîtrise du français (la « *Proficiência* »). La coordination du français, responsable des formations à la Poly, encourage la mise en place d'un module de 60h intitulé « mobilité France » (un semestre, 15 semaines, 4h par semaine) intégré par les étudiants de polytechnique à partir de leur 4ème semestre de cours. Ils ont alors un niveau B1 selon le CECR, pour avoir suivi des cours de Français au centre de langues de la FFLCH ou dans des écoles extérieures (principalement l'Alliance Française). L'orientation donnée à ce programme

est transversale, reprenant les thématiques générales de l'intégration aux études supérieures en France.

En ce qui concerne la mobilité académique à la FFLCH-USP, un « module pilote » de français universitaire dans le cadre d'un cours d'extension curriculaire a été mis en place². S'il apparaît facilement accessible car concernant un contexte universitaire et de sciences humaines, il s'avère finalement complexe à mettre en place car il rassemble des étudiants aux profils variés. Trop peu nombreux pour constituer un groupe homogène (de discipline unique), les apprenants viennent d'anthropologie, lettres, histoire, géographie et philosophie. L'effectif réduit et la diversité des parcours (et donc des emplois du temps) nécessite la mise en place d'un cours à distance, offrant une flexibilité d'usage, dispensé sur la plateforme Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) de l'USP.

Il est important de préciser que la mise en place d'un programme FOS ou FOU peut être le résultat d'une offre spontanée de la part d'un centre de langue (pour un public non déterminé avec précision) ou de la demande d'un établissement, qui la sollicite pour ses apprenants. Dans le cas de l'USP, c'est la réalité de la mobilité étudiante grandissante qui est à l'origine des formations. Le public est donc connu à l'avance : il s'agit des étudiants de l'USP ayant un projet de mobilité en France.

Si les formations en cours d'élaboration à l'USP ciblent un public particulier (étudiants en ingénierie agroalimentaire, étudiants de polytechnique, étudiants de sciences humaines), l'objectif final serait la mise en place d'un référentiel « transversal » : autour d'un tronc commun à tout étudiant visant des études supérieures en France se grefferaient des unités disciplinaires propres aux spécialités de chaque faculté suivant cette formation. Cette question de transférabilité est inhérente au travail d'élaboration pédagogique, car intimement liée à la viabilité d'une offre.

C'est dans le cadre de ces initiatives que je suis intervenue pour élaborer un programme de préparation à la mobilité pour les étudiants d'ingénierie agroalimentaire du *campus* FZEA-USP, à Piraassununga.

2 Cette version pilote a été analysée et complétée par Julie Vidal, durant son stage en 2011.

2. Elaboration d'un programme de formation FOU pour les étudiants en Ingénierie Agroalimentaire

En 2011, la CCint-USP et la CAPES décident de financer, par l'accord BRAFAGRI la mise en place de programmes de préparation à la mobilité pour les étudiants d'ingénierie agroalimentaire, présents sur plusieurs *campi* de l'Etat : Pirassununga, Piracicaba, São Carlos, Lorena et Ribeirão Preto. C'est lors d'une visite à Lyon en novembre 2011 que la responsable du français à l'USP initie un partenariat entre les établissements français³ Agroparistech, Agrosup Dijon, Oniris Nantes et Supagro Montpellier. C'est Dijon et Nantes qui ont accepté de participer de la formation FOU, ouvrant leurs portes pour une collecte de données. Pour des raisons matérielles et temporelles, c'est une collecte à Agrosup Dijon qui a été privilégiée. Le programme de formation qui en découle ne devra cependant pas se limiter à la réalité d'Agrosup, mais répondre à la réalité des quatre *campi* français.

Ma principale mission a consisté, après avoir participé à la collecte de données à Dijon en février 2012, à élaborer le programme de formation FOU pour les étudiants en ingénierie agroalimentaire de la FZEA – Pirassununga.

Le contexte de cette formation présente un certain nombre d'atouts : il se situe dans le cadre d'un partenariat précis entre deux établissements (FZEA et Agrosup Dijon) ; il concerne des étudiants d'une discipline unique (ingénierie agroalimentaire) et il met en jeux des partenariats pérennes (entre l'USP et les quatre grandes écoles de France).

Parmi les étudiants de FZEA-USP, une dizaine suivent ce cours dans l'optique, pour la plupart, de partir en études intégrées en France. Ils avaient un niveau débutant, aucune formation préalable en FLE n'étant proposée sur leur *campus*. L'effectif restreint (et variable d'année en année) des étudiants à qui s'adresse cette formation FOU ainsi que l'éloignement du *campus* de Pirassununga par rapport à São Paulo justi-

3 En 2011/2012, huit étudiants de la FZEA de Pirassununga sont partis en mobilité en France dans ces quatre établissements.

fient l'option d'une formation à distance, via la plateforme Moodle. En même temps, le programme devait compter aussi avec quelques classes en présentiel – un minimum de quatre séances – de façon à engager davantage les étudiants.

Si le programme a été prévu pour un seul semestre (15 semaines), il est envisageable de le prolonger pour accompagner les étudiants jusqu'à deux semestres avant leur mobilité. Plusieurs données sont encore en réflexion (calendrier de début et de fin de formation, nombre et répartition des séances en présentiel, etc.) et ne s'établiront que lors d'une prochaine session de formation.

Une fois la demande et les modalités de déroulement de la formation présentées, il a fallu faire l'inventaire de besoins pour passer, ensuite, à l'étape fondamentale de la démarche FOS, la collecte de données.

2.1. Analyses des besoins et collectes de données

La première étape de la démarche FOS était d'identifier et analyser les besoins des étudiants pour qui nous construisions le programme de formation.

La plupart des besoins relèvent, ici, du projet commun de tout étudiant intégrant un établissement d'enseignement supérieur français, quelle que soit sa discipline, son niveau ou son établissement d'origine. Ce profil « partagé » permet de cibler des thématiques dites transversales, adaptables – en termes de structure – à plusieurs contextes. Les contenus des thématiques sont, eux, à adapter au niveau langagier et à la durée de la formation, mais aussi et surtout aux situations de communication précises vécues par les étudiants. Ainsi, une unité intitulée « comprendre l'organisation des études supérieures en France » est transversale, car elle concerne tout type d'étudiant en mobilité. Le contenu de cette unité différera cependant selon que l'étudiant intégrera plutôt une université ou une grande école. De même, l'unité « maîtriser les productions écrites académiques françaises » aura des contenus différents selon que l'étudiant, dans sa discipline et son établissement, aura davantage à produire des

comptes – rendus, des dissertations ou des commentaires composés. Il s’agit d’approfondir ou de cibler constamment certains aspects pour être au plus près des besoins des apprenants.

Tableau de besoins

Dimension langagière				Arrière plan culturel <i>(peut être transmis en langue maternelle)</i>	
Compétences Transversales « académiques » ⁵³ <i>Propres aux études supérieures en France = transversales à Poli et Fzea</i>	Compétences transversales « culturelles » <i>Propres à la société et au contexte régional français = transversales Poli+Fzea</i>	Compétences disciplinaires <i>propres à FZEA</i>	Compétences disciplinaires <i>propres à Poli</i>	Propre aux études supérieures en France <i>= transversale</i>	Propre à un établissement scolaire particulier <i>(fzea, polytechnique...)</i>
Compréhension Orale : <ul style="list-style-type: none"> comprendre un CM comprendre un exposé comprendre le personnel de l’université, les étudiants, les enseignants comprendre des instructions (énoncés d’examens et d’exercices) écouter des conférences 	<ul style="list-style-type: none"> demandeur un visa ou une carte de séjour en préfecture comprendre un contrat d’assurance demandeur une carte de transport interagir lors d’une visite de logement ouvrir un compte 	<ul style="list-style-type: none"> Repérer, classer et définir le lexique de la spécialité agroalimentaire Comprendre et produire des écrits propres aux filières d’agroalimentaire (structure de l’écrit, vocabulaire, arrière plan culturel) 	<ul style="list-style-type: none"> Repérer, classer et définir le lexique de spécialité de polytechnique Comprendre et produire des écrits propres aux filières polytechniques (structure de 	<ul style="list-style-type: none"> le système de notation en France ; identifier les personnes ressources : enseignants, tuteurs-référents, responsables 	<ul style="list-style-type: none"> organisation de l’institution (polytechnique ou écoles supérieures d’agroalimentaire) l’organisation des études dans sa spécialité (progression, place de la pratique...) = comparaison avec

Compréhension Ecrite : <ul style="list-style-type: none"> lire des instructions (des énoncés d’examen et d’exercice) comprendre un polycopié de cours comprendre des notes de cours (abréviations) comprendre un site internet ou un guide de l’étudiant lire des textes scientifiques, (revues, ouvrages) (master) 	bancaire <ul style="list-style-type: none"> Utiliser le vouvoiement et tutoiement + se positionner par rapport aux personnes ressources (registre de langue, tous de parole, structures appropriées...) Parler et communiquer avec des francophones hors de l’université (commerçants, amis...) 		l’écrit, vocabulaire, arrière plan culturel)	administratifs, etc) <ul style="list-style-type: none"> les différents types de cours : CM , TD , TP les relations profs/élèves Connaitre les codes d’usage du vouvoiement et du tutoiement Fonctionnement de l’université en France/des écoles = inscription, tarifs, calendriers, examens... l’enseignement supérieur en France : grandes écoles et universités la réforme européenne LMD : licence master doctorat se repérer dans l’école : le restaurant universitaire, la bibliothèque, le centre sportif, les salles informatiques, les 	le pays d’origine
Production Orale : <ul style="list-style-type: none"> faire un exposé rendre des comptes sur un travail participer aux discussions à l’issue des conférences Présenter l’état de leur recherche (master) Savoir résumer le contenu d’un cours Sélectionner le vocabulaire approprié en fonction du niveau de langue et du type de discours (écrit et oral) 					
INTERACTION :					

FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA

<ul style="list-style-type: none"> • Parler et communiquer avec les enseignants, le personnel de l'université, les étudiants : exprimer ses problèmes, ses attentes • participer à des travaux de groupe : écouter et s'exprimer • s'expliquer avec les étudiants, enseignants, membres du personnel • Conversations personnelles (vie quotidienne...) • participer aux discussions à l'issue des conférences <p>Production Ecrite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire un travail universitaire (dissertation, résumé, commentaire, synthèse) • prendre des notes en cours • rendre des comptes sur un travail • présentation de sujets de recherche (master) • Savoir résumer le contenu d'un cours <p>ECHANGES ECRITS ET ORAUX :</p> <ul style="list-style-type: none"> • compréhension orale de discours longs • productions d'écrits universitaires longs • lecture • discussion de vie quotidienne 				<ul style="list-style-type: none"> • cafétéria, les arrêts de transports • Opposition université /grande école • (Poli) comprendre la place l'histoire de polytechnique en France • Connaitre la ville d'affection (Paris, Nantes, Montpellier, dijon) 	
---	--	--	--	--	--

Source : Elaboration de l'auteur

La collecte de donnée dans la démarche FOS est le véritable pivot autour duquel se construit un programme de formation. Elle permet d'une part de compléter et préciser la première analyse des besoins, d'autre part d'apporter des informations et données sur lesquelles seront construite la progression puis les séquences de cours (MANGIANTE ; PARPETTE, 2004). La dimension institutionnelle et humaine d'une collecte de données est fondamentale : une collecte ne peut se dérouler, de manière optimale, qu'avec l'accord et la bonne volonté des établissements d'accueil. Cela passe par une prise de contact, une explication précise du projet, et la mise en place d'une relation de confiance entre les deux partenaires.

La collecte de données à Dijon a pu avoir lieu une fois les premiers contacts établis entre USP/FZEA et Agrosup Dijon en 2012. Une seconde collecte s'est déroulée sur les *campus* de Pirassununga de l'USP, également en 2012. Cette collecte a eu un double objectif. Elle visait, d'une part, à recueillir des informations sur le contexte cible. En tant qu'enseignantes de Français, nous ne sommes ni spécialistes de l'ingénierie agroalimentaire, ni familières des méthodes de travail proposées et demandées en école d'ingénieur. Ma connaissance du milieu universitaire en tant qu'étudiante française me permet de formuler un

certain nombre d'hypothèses, mais pas de déterminer avec précision les situations de communication et discours auxquels vont être exposés les apprenants brésiliens dans le contexte dijonnais (ou de l'un des trois autres grandes écoles).

La première fonction d'une collecte de données en FOS (ici, en FOU) est donc d'informer le concepteur. A Dijon, nous avons tenté de découvrir l'établissement d'Agrosup, ses acteurs (étudiants, enseignants, personnels, etc.), les cours proposés (spécialités, types de cours, emploi du temps, etc.) et, surtout, les types de discours avec lesquels les étudiants allaient être en contact : quels discours écrits et oraux les étudiants doivent-ils être en mesure de comprendre ? De produire ? Dans quel cadre, souvent très normé, se déroulent ces discours ? Au sein des cours magistraux, des exposés oraux, des échanges étudiants/enseignants, de la rédaction de synthèse, etc. Cette étape de collecte d'information sert donc de base fondamentale à une analyse des besoins. La collecte visait, d'autre part, à rassembler des données allant servir de base à des supports de cours. Ceci est d'autant plus important que l'élaboration de la formation et des séquences FOU allait avoir lieu à São Paulo, loin du contexte de Dijon, rendant difficile toute possibilité de compléter à volonté notre « stock » de données. Nous avons donc tenté de rassembler un nombre important d'informations et documents en vue de les intégrer à nos supports de cours, soit sous leur forme originale (photos, extraits d'interviews, productions d'étudiants, etc.), soit en tant que base pour une reconstitution (interviews à rejouer dans un langage plus accessible par exemple) soit, finalement, en tant qu'arrière plan informatif de nos documents de cours.

Les types de données collectées ont donc été de deux ordres (MANGIANTE ; PARPETTE, 2004). Une partie était constituée de données « réelles », c'est-à-dire présentes dans ce contexte et observables sans intervention particulière de la part du concepteur quant à leurs contenus. Il s'est agit, à Dijon, de documents papiers concernant l'établissement (guide de l'étudiant, emploi du temps, livret de l'ingénieur, etc.), de supports de cours (documents PDF ou présentations Powerpoint de certains cours d'agroalimentaires, etc.),

d'enregistrements audio (enregistrement du déroulement d'un cours magistral), d'enregistrement vidéo (film de salle de classes et laboratoire), d'exemples de productions écrites des étudiants brésiliens (compte-rendu, synthèse, etc.), et de photographies des lieux.

La seconde partie était faite de données « sollicitées ». Ce deuxième type n'est pas accessible au concepteur sans une sollicitation de sa part, soit parce qu'elles sont produites à un moment où le concepteur n'est pas présent, soit parce qu'elles ne sont produites, dans leur contexte naturel, que de manière segmentée (il faut donc les provoquer si l'on veut une collecte complète et cohérente), soit parce que ce sont des données qui, étant implicitement connues de tous les acteurs du contexte, ne sont jamais abordées de manière explicite. Elles doivent donc faire l'objet d'une demande d'explication pour être formulées et accessibles à une personne étrangère au milieu. A Dijon, nous avons ainsi mené des entretiens avec plusieurs acteurs :

- Cinq entretiens avec des étudiants brésiliens en mobilité à Agrosup concernant leur préparation et le déroulement de leur séjour (difficultés, besoins linguistiques, adaptation et intégration). Une partie a été réalisée en français, une partie en portugais.
- Un entretien avec la responsable de la scolarité en charge de l'accueil des brésiliens et du programme d'échange BRAFAGRI concernant l'institution d'enseignement, l'accord France-Brésil, le cursus et les aspects pédagogiques du programme, en particulier pour les brésiliens.
- Deux entretiens avec des enseignantes, sur le contenu et le déroulement de leur discipline, les modalités de travail et d'examen et les échanges avec les étudiants brésiliens. La fonction principale de ces données sollicitées est de compléter les données réelles qui contiennent toujours une part d'implicite ou d'arrière plan culturel, que l'on ne formule pas explicitement car déjà maîtrisé par les acteurs du contexte, et qui peut rester opaque pour les étudiants internationaux, voire pour les concepteurs, surtout si ceux-ci viennent d'un contexte étranger ou éloigné du point de vue du champ disciplinaire.

Au-delà du simple apport d'informations, ces données sollicitées sont destinées à servir de base de supports de formation. Cela suppose une qualité d'enregistrement vidéo et audio impeccable et une préparation minutieuse des entretiens (minutage et découpage en questions pouvant être isolées). Soulignons finalement que toute collecte nécessite une part d'adaptation. Il est difficile de prévoir avec précision son déroulement (nombre d'étudiants allant réellement se présenter aux interviews, contenu précis des discours offerts par les interviewés, aléas techniques, etc.) Il est donc rare d'obtenir toutes, et exactement, les données espérées. Inversement, il est possible d'obtenir des données non envisagées, grâce à un déroulement favorable de la collecte (rencontre, opportunités du moment, etc.).

La collecte de données à Pirassununga, à la FZEA-USP a quant à elle été réalisée avec trois étudiantes françaises, de Supagro Montpellier, avec qui nous avons mené un entretien filmé. La démarche était du même ordre que pour les entretiens de Dijon : cerner la préparation et le déroulement de la mobilité, les difficultés, les besoins et l'intégration au niveau langagier dans un contexte d'étude supérieur étranger. L'objectif était double :

- Soulever les différences dans l'organisation des cours, des examens et des modalités de travail entre la France et le Brésil (de façon à y préparer les étudiants brésiliens partants) ;
- Utiliser ces données dans le cas d'un transfert de la formation FOU vers une formation POU (Portugais sur Objectif Universitaire), dans le but de préparer des étudiants de France partant au Brésil. Nous avons également collecté la liste des disciplines suivies par ces trois étudiantes (de façon à prévoir le type de cours et discours sera confronté un étudiant français à Agrosup) et pris plusieurs photographies du *campus* de Pirassununga (comme éventuel support d'activité).

Si l'analyse du contexte cible (dans lequel les apprenants auront à utiliser le français) est primordiale, cerner le cadre dans lequel se met en place la formation FOU a également son importance. Les objectifs de

l'organisme ou institution ayant fait la demande et les aspects matériels de sa mise en place, influencent la forme et le contenu d'une formation FOU. J'ai donc finalement recueilli les témoignages audio du professeur à la tête des formations de l'USP, et de sa doctorante, avec qui j'ai travaillé sur ce projet à la FZEA. Les informations recueillies m'ont permis de cerner le contexte de l'USP, de la FFLCH et des différentes orientations FOS/FOU en cours dans cette université et au Brésil.

3. Elaboration d'une programmation

L'étape d'élaboration du programme de formation s'est faite à São Paulo, entre avril et juillet 2012. Nous avons d'abord listé, dans un tableau récapitulatif, les différentes données collectées. Ce type d'analyse de contenu permet d'avoir une vision globale de ce qu'offre chaque donnée (interview, PDF, enregistrement), afin de la mettre en parallèle avec un type d'activité envisagée. Dans les faits, les délais de formation ne permettent pas toujours de terminer intégralement l'étape d'analyse des documents collectés avant de débiter l'élaboration d'un programme de formation. Dans le cas de mon stage, il a fallu mener de front la conception du référentiel et la création de séquences pédagogiques, alors même que nous avons une grande quantité de données à traiter et à didactiser, et une programmation de quinze semaines à formuler. Cette contrainte de temps et le « jonglage » que cela suppose entre, d'un côté, le classement et l'analyse des documents, l'analyse des besoins et l'élaboration d'un référentiel et, de l'autre, la formation ayant commencé en temps réel avec les étudiants de Pirassununga a nécessité un temps d'adaptation.

La formation a dû tenir compte du contexte précis de Pirassununga :

- Une discipline unique : l'ingénierie agroalimentaire.
- Une formation à distance : sélection et élimination de certaines activités et nécessaire prise en main de l'outil Moodle par les apprenants et concepteurs.

- Un niveau débutant : A1 et A2.
- Une situation géographique distante de São Paulo : limitation du nombre de séances en présentiel.
- Une « souplesse » dans le cadre de formation et de mobilité : Etudes intégrées (et non double diplôme) entraînant l'absence d'obligation institutionnelle de réussir les examens et le choix libre des disciplines; et un cours de FOU optionnel et non noté. Ce contexte peut laisser prévoir un effort de travail plus relâché dans la réalisation des tâches. S'adapter consisterait peut-être à prévoir davantage de cours en présentiel, à proposer des séances éventuellement moins denses, et à proposer des évaluations continues et terminales. Nous avons mis en place le tableau suivant en ayant à l'esprit ces différents critères. Le niveau des apprenants, notamment, nous a poussé à consacrer la première partie de la formation à la révision des premiers savoir-faire communicatifs de niveau A1 et A2, tout en les orienter vers une thématique FOU (discours adaptés au contexte étudiant).

Le tableau de contenus et compétences est composé de trois unités :

I) Maîtrise des situations de la vie quotidienne : situations de vie courante d'un étudiant en école d'agroalimentaire en France. On y retrouve les thématiques habituelles d'un manuel de Français Général (l'identification, la description, la localisation...) appliquées à des situations propres aux étudiants. Y sont également intégrées des informations d'ordre général sur l'organisation des études en France, qui relèvent du quotidien « institutionnel » des étudiants sans, encore, relever des compétences académiques à proprement parler : i) Maîtriser les premiers contacts communicatifs entre étudiants ; ii) Présenter et décrire son environnement : son établissement et ses camarades étudiants ; iii) Localiser sa ville et son *campus*, comprendre et exprimer un itinéraire ; (iv) Se familiariser avec l'organisation des études supérieures en France ; v) Se familiariser avec les études d'agroalimentaire en France.

II) Maîtrise des compétences académiques: méthodes de travail universitaires françaises (d'ordre général, puis au sein de filières agroalimentaires). Il s'agit de préparer les apprenants aux discours académiques auxquels ils seront confrontés et qui sont pour la plupart particulièrement normés. On se limite ici aux compétences les plus importantes à développer chez un étudiant du supérieur en France : la compétence de compréhension orale (en cours magistraux notamment), de production écrite (normes universitaires) et, dans une moindre mesure, de production orale (exposés ou travaux de soutenance) : i) PRODUCTION ORALE (1) : Structure de l'exposé ou de la soutenance de travaux ; ii) PRODUCTION ORALE (2) : Transformation syntaxique lors d'un exposé la soutenance de travaux. COMPREHENSION ORALE : Comprendre la structuration du discours en cours magistral : énoncés principaux et énoncés secondaires COMPREHENSION ORALE (2) : Stratégie d'écoute et prise de note. PRODUCTION ECRITE : rédaction de travaux universitaires L'ordre d'apparition de ces unités a dû être adapté, dans notre tableau, au rythme d'avancement des cours de Pirassununga.

III) Maîtrise des compétences culturelles. Une dernière partie conclue la formation en abordant des thématiques davantage culturelles. Elle permet de traiter de compétences culturelles transversales propres à la société ou au contexte régional français (faire une demande de visa, demander une carte de transport, interagir lors d'une visite de logement, etc.) ou d'introduire des éléments culturels propres au contexte de la mobilité (comprendre les conditions du programme d'échange, les bons plans d'un étudiant à Dijon, etc.) : les démarches administratives et aspects pratiques et les loisirs et la vie culturelle.

Pour contribuer à la formation en autonomie des étudiants, nous avons proposé une **FICHE MEMO** mise en ligne, chaque semaine. Présentant la thématique et les objectifs de la semaine, elle ne comportait que des outils linguistiques (ou « points de grammaire »), en français ou en portugais, adaptés aux besoins de la leçon. La première étape de la séance était donc, pour les étudiants, de s'approprier la fiche mémo. Les procédés linguistiques ou communicatifs présentés pouvaient alors

être réutilisés par les étudiants de plusieurs manières : par une « fiche activité » mise en ligne et téléchargeable, par des exercices en ligne ou par la participation à un forum de discussion sur Moodle. Les exercices en lignes étaient accompagnés de correction, et les corrections des fiches activités étaient mises en ligne après un délai d'une semaine. Il s'agissait en général d'exercices à trous, de repérage d'information ou d'appariement. En revanche, **la Tâche** de la semaine était pensée comme une production, orale ou écrite, qui était sinon notée, au moins lue et corrigée par l'enseignant. Celle-ci pouvait prendre plusieurs formes : rédaction d'une PE, préparation d'un exposé oral, participation au forum de discussion, etc. Le tableau de la formation FOU-FZEA est présenté ci-dessous.

Tableau de formation FOU – FZEA

OBJECTIFS LANGAGIERS Savoir-faire langagiers = les comportements langagiers, la manière de traiter l'information, de dire, ou d'écrire les choses, objectifs de communication	OBJECTIFS LINGUISTIQUES Savoirs linguistiques = les structures grammaticales et lexicales, le contenu discursif, linguistique, pragmatique	ACTIVITÉS ET OUTILS D'APPRENTISSAGE = modalités didactiques et activités pédagogiques	EXEMPLES DE DOCUMENTS SUPPORTS
UNITE 1 : MAITRISE DES SITUATIONS DE VIE QUOTIDIENNE (Etudiant agroalimentaire en France)			
SEMAINE 1 (En présentiel) Séance d'introduction	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de la formation et contrat d'apprentissage • Prise en main de la plateforme Moodle • Test de niveau 		
SEMAINE 2 (En présentiel) L'IDENTIFICATION <ul style="list-style-type: none"> • Parler de soi • Saluer/prendre congé • Se présenter • Employer des formules de politesse • Prendre conscience des différents types de registre de langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Masc. /Fém. Adj.(s) de nationalité • Négation (ne... pas) • Interrogatifs. : où quand, comment, quel(e)(s) Est-ce que • Pronoms sujets toniques • Présent des verbes être, avoir, faire + verbes du 1er groupe • Prépositions et noms des lieux • Formules de politesse, formules de présentation • Lexique spécialisé: les diplômes et les professions de l'agroalimentaire 	Outils linguistiques <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 1 : présentations et salutations Activités : <ul style="list-style-type: none"> • PE – profil personnel • CO – dialogues de présentation • EO – jeux de rôles = se présenter • CE/PE – remplissage de formulaires de candidatures authentiques de Dijon • PE/CE – FORUM sur Moodle = “Je me présente 	Docs écrits : PDF AgroSup <ul style="list-style-type: none"> • Inscription Ingénierie Agroalimentaire en 2ème année – 2012 • Dossier de candidature – Licence Professionnelle 2010-2011 • Autres types de documents sur le <i>site Génie Agro</i> : Résidences universitaires ; ouverture de compte bancaire

<p align="center">SEMAINE 3 (Sur Moodle)</p> <p align="center">LA DESCRIPTION</p> <p>Présenter et décrire son environnement : son établissement et ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire un lieu ou une personne : son environnement proche (<i>campus</i>) • Nommer et localiser des lieux dans la ville et sur le <i>campus</i> • Demander des informations sur un lieu ou une personne • Exprimer son goût 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est/il est • Verbes : aimer, préférer, détester, adorer + infinitif • Adv. d'intensité • Articles définis et indéfinis • Genre et nombre des noms et adj. • Adjectifs possessifs • Pronoms sujets toniques • Voc. études supérieures, disciplines • Voc. spécialisé : le matériel de l'agro, fonction et son fonctionnement, les méthodes de l'agro 	<p>Outils linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 2 et fiche d'activité : Parler d'un lieu ou d'une personne <p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur Moodle : se situer dans l'espace • PE/CE – "ce que je préfère sur le <i>campus</i>" • PE – rédiger un texte dans lequel je présente mon <i>campus</i> à un étudiant français 	<p>Vidéo : Extrait d'interviews d'étudiants brésiliens - le <i>campus d'Agrosup Dijon</i> (+ transcription)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CO : organisation du <i>campus</i> • PO : présentation du <i>campus</i> Pirassununga : modèle de Dijon • Comparaison : France/Brésil (PE ou PO) <p>Photos de Dijon présentées par des étudiants = (PE Pirassununga)</p>
<p align="center">SEMAINE 4 Sur Moodle)</p> <p align="center">LA LOCALISATION</p> <p>Localiser sa ville et son <i>campus</i>, comprendre et exprimer un itinéraire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indiquer un itinéraire (ville ou <i>campus</i>) • Obtenir et donner des informations sur un lieu. S'orienter en ville • Décrire des lieux et se situer dans l'espace : la localisation de quelqu'un /quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> • Impératif • COI/COD • Pronom Y • Prépositions de lieu : dans, sur, sous, devant, derrière, à droite... • Doubles pronoms • Pronoms relatifs qui, que, quoi, dont, où • Expressions de but 	<p>Outils linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 3 : Demander et indiquer un itinéraire à quelqu'un <p>Activités :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sur Moodle : les itinéraires • PE/CE – FORUM "Comment je me rends à l'université ?" • PE – Rédiger un itinéraire touristique de ma ville pour un étudiant français. 	<p>Document : "l'Elysée"</p> <p>Plan ou photo aérienne de la ville de Pirassununga</p> <ul style="list-style-type: none"> • PE : présentation de la ville de Pirassununga sous forme d'un itinéraire touristique <p>En plus : Fabriquer avec les étudiants brésiliens rentrant de mobilité des vidéos sur leur <i>campus</i> en France</p>

<p style="text-align: center;"><u>SEMAINE 5</u></p> <p>LES ETUDES EN FRANCE</p> <p>Découvrir les études supérieures en France</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la différence entre université et grandes écoles • Présenter, décrire et comparer un objet, une personne, une structure et/ou situation • Comprendre, retenir et reprendre des informations issues d'une présentation, une description et/ou une comparaison • Comparer les systèmes et méthodes des études supérieures en France et au Brésil 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparaison • Description • Place des adjectifs • Les indéfinis • Expressions de cause et Conséquence • Conjonctions de coordination • Lexique des études • Voix passive • Expressions de but 	<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 4 : la présentation, description, comparaison <p><u>Activités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • CO – le système LMD et les crédits • CE ou PE – comparaison l'organisation hiérarchique de l'université et des grandes écoles • PE/CE – FORUM "Quelles sont les différences entre la France et le Brésil dans les études supérieures ?" • PE ou PO – Organigrammes d'Agrosup + Brésil 	<p>Document : schéma de l'enseignement supérieur en France</p> <p>Vidéo Interview - responsable de scolarité d'Agrosup sur l'organisation des études (condition d'admission, système LMD, stages...)</p> <p>Sur internet- Lingalog</p> <ul style="list-style-type: none"> • le système LMD et les crédits • Vidéo BRAFAGRI + Vidéos – étudiants brésiliens processus de sélection BRAFAGRI
<p style="text-align: center;"><u>SEMAINE 6</u></p> <p>Découvrir les études d'agroalimentaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les 4 IES françaises : Qoiris, Agroparistech, Agrosup Dijon, Nantes, Supagro Montpellier 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions d'opinion • Expressions de cause et conseq. • Lexique de sa spécialité • Voix passive • Passé composé • Articulateurs logique 	<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 5 : Exprimer son opinion <p><u>Activités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • CE - découverte des sites • PE ou PO présenter un des campus français 	<p>Documents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emplois du temps des filières agroalimentaires • Livret de l'ingénieur. Formation initiale (2010-2014) • Organigramme d'Agrosup • Photos

UNITE 2 : MAITRISE DES COMPETENCES ACADEMIQUES (Méthodes de travail universitaires françaises en agroalimentaire)			
OBJECTIFS LANGAGIERS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	ACTIVITÉS ET OUTILS D'APPRENTISSAGE	EXEMPLES DE DOCUMENTS SUPPORTS
Savoir-faire langagiers	Savoirs linguistiques		
<p><u>SEMAINE 7</u> (en présentiel)</p> <p>La compétence de PRODUCTION ORALE (1)</p> <p>La structure de l'exposé ou de la soutenance de travaux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la structure d'un exposé = plan, introduction, transitions et conclusions. • S'interroger sur une problématique • S'entraîner à la recherche documentaire • Exprimer l'opinion • Exprimer la volonté, la nécessité, le manque, le souhait • Exprimer la cause et la conséquence 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions de concession et d'opposition • Expressions de cause et conséquence • La nécessité, le souhait, le manque • Articulateurs logiques • Passé composé/ Imparfait • Expressions de but • Participe présent et gérondif • Adverbes en – ment 	<p>Outils linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 7 : La structure de l'exposé ou de la soutenance de travaux <p>Activités : Préparer un exposé</p> <ul style="list-style-type: none"> • CE – Parcours sur les sites internet d'IES - recherche de données • Recherche documentaire – sites des bibliothèques, des grandes écoles, sites spécialisés (docs liés à chaque discipline/spécialité) • Faire une liste d'articles pour alimenter la problématique de l'exposé. 	<p>Ressources internet : sites des quatre écoles, de bibliothèques, sites spécialisés</p> <p>Vidéo: d'un exposé à la française comme modèle</p>

<p>SEMAINE 8 (Sur Moodle)</p> <p>La compétence de PRODUCTION ORALE (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer la production orale : l'exposé et la soutenance de travaux • Prendre conscience des écarts entre un discours oral et un discours écrit • Savoir convertir un discours oral en une présentation orale • Mettre en évidence les caractéristiques de la conférence, de l'exposé, du CM = donner une forme discursive orale à un discours initialement écrit – éviter une présentation orale monotone, lue, ou récitée (éviter de faire une simple <i>oralisation</i> du discours écrit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Le transfert discursif • Le futur simple et le futur proche 	<p>Outils linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 8 : le transfert discursif <p>Activités : Créer un discours oral à partir d'un document écrit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparer un discours oral et son PPT (discours d'un enseignant et le PPT projeté) Procédures de rappel – donc, là, c'est pareil – et transformation d'éléments typographiques en énoncés verbaux : alors, maintenant, etc. • Oraliser un plan d'exposé – présenter son plan, diminuer la densité de l'information ; éviter le nombre d'exemples et reprises • PE- faire son PPT problématique liée à sa discipline 	<p>Document écrit : Extrait de texte sur le transfert discursif : "Parpette/Mangiane, le FOS"</p> <p>Audio + PPT de cours Agrosup Dijon – Chimie des Aliments ; Propriété sensorielle des aliments – PPT – les premiers pas en <i>Evaluation Sensorielle/Test discriminatifs_2</i>. Prof. Yves Le Fur (109 diapos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • CE et CO – transcription d'un extrait de cours accompagnée de son PPT : repérage de la transformation syntaxique, prise de conscience des procédures de rappel et de la transformation de l'écrit en énoncé verbal
<p>SEMAINE 9 (En présentiel)</p> <p>Exposés oraux</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter un exposé 	<ul style="list-style-type: none"> • Cf. Semaines 7 et 8 	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un exposé oral base sur un PPT 	<ul style="list-style-type: none"> • Remarques sur les exposés mis en ligne

<p style="text-align: center;"><u>SEMAINE 10</u></p> <p style="text-align: center;">La compétence de COMPREHENSION ORALE (1)</p> <p style="text-align: center;">Comprendre la structuration du discours en CM : énoncés principaux et énoncés secondaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les différents types de cours en France (CM, TD, TP) • Comprendre les mécanismes d'un discours magistral : énoncés principaux (disciplinaires) et énoncés secondaires (pédagogiques) • S'entraîner à identifier les informations importantes dans un cours • Etre sensibilisé aux discours objectivé/impliqué + imbriqués Polyphone 	<ul style="list-style-type: none"> • Passé composé/ imparfait • Nominalisation • COD/COI • Pronoms relatifs que, qui 	<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 9 : Le CM <p><u>Activités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • CE –l' université en France : cours, parcours, examens, etc. + questions • CO – Extraits d'interviews des étudiants brésiliens à Agrosup • PO comparaison France/Brésil • La structuration du CM- alternance entre énoncé principal et secondaire : (transcription et commentaires sur le discours) • CO par étapes : de l'énoncé principal aux secondaires + écoute du discours original ; enregistrements des extraits reconstitués par l'enseignant : stratégie de faire casser les énoncés secondaires par rapport à leur fonction – de rappel ; d'alerte de référence à un problème matériel 	<p>Documents écrits : Extrait de texte sur le transfert discursif : "Parpette/ Mangiante le FOS"</p> <ul style="list-style-type: none"> • Extrait vidéo d'interview des étudiants brésiliens concernant les différents types de cours suivis à Agrosup (extraits + transcription) • Réflexion interculturelle autour des types de cours du supérieur <p>Documents Audio – Cours Agrosup – <i>Chimie des Aliments ; Propriété sensorielle des aliments</i></p> <p>Vidéos – Extraits d'entretiens avec deux professeurs d'Agrosup sur les contenus de cours dans chaque discipline</p> <p>Découverte de Canal-U</p> <p>FORUM – Les formes de travail universitaire</p>
--	--	---	--

<p><u>SEMAINE 11</u></p> <p>La compétence de COMPREHENSION ORALE (2)</p> <p>Stratégie d'écoute et prise de note</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les différents accents, rythmes et intonations dans la langue française • Prendre conscience et mettre en place des stratégies d'écoute • Prendre conscience de l'exercice de la prise de notes efficace • Savoir faire la différence entre le rappel en cours 		<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 10: stratégies d'écoute et prise de notes <p><u>Activités :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • CO – vidéo sur la prise de notes et réflexion sur sa pratique ; repérage des indices de rappel et d'annonce • CO et PE – entraînement à la technique de la prise de notes : sélection de données, de termes, de notations abrégées, d'informations importantes. • CO - extraits de CM simples (reprises, débit ralenti) • PO-Comparaison des différents débuts de cours précédent et l'annonce du cours du jour (repérage des indices de rappels) 	<p>Audio – la prise de notes</p> <p>Documents Audio – Cours <i>Agrosud – Chimie des Aliment ; Propriété sensorielle des aliments</i></p> <p>Prise de notes (PDN) – à partir d'écoute et transcription</p> <p>Documents écrits (PPT de cours) Evaluation Sensorielle/ Physiologie Sensorielle/Test de discriminatifs_2 Prof. Yves Le Fur – Ecoute du cours et sélection des données à copier du PTT + Sélection des données à ajouter au PTT</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transcription des écoutes <p>Fiches pédagogiques – Chantal Parpette – CO (rappels – annonces, p. 83-84 et fiche, no 8)</p> <p>Vidéos – CO interview d'enseignant/ Chercheur)</p>
---	--	---	---

<p><u>SEMAINE 12</u> (En présentiel)</p> <p>Examen blanc de quatre compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation 		<ul style="list-style-type: none"> • Sujets de PE, PO, CE, PO 	<ul style="list-style-type: none"> • Sujets de PE, PO, CE, PO
<p><u>SEMAINE 13</u></p> <p>La compétence de PRODUCTION ECRITE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître les types d'écrits demandés en agroalimentaire • Connaître les types d'examens écrits (consignes, conseils de rédaction) • S'entraîner à la rédaction d'écrits 		<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 11 : le compte rendu et la synthèse en France <p><u>Activités</u></p> <p>CO - Présentation des différents types d'écrit en agroalimentaire (différence France/Brésil)</p> <p>CE - A partir d'un sujet d'examen – analyse des consignes et des conseils de rédaction donnés par l'enseignant ; analyse de la structure textuelle</p> <p>PE – faire une rédaction du même type vue en classe.</p>	<p>Documents écrits :</p> <p>4 PE d'une étudiante brésilienne d'Agrosup-Dijon</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diaporama (Alfa toxine) - Compte rendu/TP - Synthèse (MUCOR RACEMOSUS) - TP Microbiologie Projet 1 <ul style="list-style-type: none"> • Extraits de sujets d'examen <p>Vidéos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraits d'interviews des étudiants brésiliens sur les PE demandées à Agrosup et la différence France/Brésil

UNITE 3 : VIE CULTURELLE DE L'ETUDIANT			
OBJECTIFS LANGAGIERS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	ACTIVITÉS ET OUTILS D'APPRENTISSAGE	EXEMPLES DE DOCUMENTS SUPPORTS
Savoir-faire langagiers	Savoirs linguistiques		
<p><u>SEMAINE 14</u></p> <p>Etre un étudiant international en France</p> <p>Comprendre les démarches administratives et aspects pratiques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendre les accords et équivalences entre la France et le Brésil • Choisir ses cours • Comprendre les équivalences de diplôme, choix des disciplines, logement, bourse 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressions de cause et conséquence • Articulateurs logiques • Expressions de but 	<p><u>Outils linguistiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fiche mémo 12 : exemples de diplômes et de logement <p><u>Activités</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • CO –témoignages d'étudiants sur le contrat pédagogique ; équivalences entre la France et le Brésil • PO – construire son contrat d'apprentissage • CO - repérer des informations (écoute avec le document écrit du BRAFAGRI) • CE – comprendre la candidature à une formation • PE – faire un dossier de candidature • PE – rédiger un article pour le guide étudiant de Pirassununga 	<p>Vidéos – Extraits d'interviews des étudiants brésiliens (démarches administratives avant et pendant le séjour) + interview avec la responsable pédagogique présentant le Programme BRAFAGRI</p> <p>Documents écrits : dossier de candidature Licence Pro 2010-2011 ; Guide de l'étudiant (2010) ; PDF officiels <u>Agrosup</u> Dijon ; Programme de Coopération Franco-brésilienne BRAFAGRI; liste de disciplines choisies au Brésil pour comparer avec celles d'<u>Agrosup</u> qui sont plus alignées au cursus brésilien</p>
<p><u>SEMAINE 15</u> <u>(En présentiel)</u></p>	<p>Evaluation finale</p>		

Source : Elaboration de l'auteure

Si j'avais déjà été sensibilisée à la conception de séquences pédagogiques dans le cadre du Master 2 à Lyon, je n'avais jamais eu l'occasion de participer à l'élaboration du programme complet de formation. De l'analyse des besoins à la conception du programme, en passant par la collecte de données, toutes les étapes sont indispensables et précises. Il ne nous a pas été possible, sur cette période de trois mois de stage à l'USP, de fournir un tableau de formation définitif, car c'est un travail de longue haleine (et certainement toujours en évolution en fonction du public). Cette expérience m'a toutefois permis de réfléchir à la progression qui s'adapterait le mieux à une préparation à l'université française, aux objectifs communicatifs que cela sous-tend, aux points linguistiques impliqués et aux activités et supports adéquates – si possible collectés dans le contexte cible.

CONSIDERATIONS FINALES

Ce stage, qui s'ancre dans une réalité d'internationalisation et d'expansion de la mobilité étudiante dans l'enseignement supérieur, a été formateur et constructif aussi bien pour le projet FOU mené conjointement par l'Université Lumière Lyon 2 et l'Université de São Paulo que pour ma formation en tant qu'enseignante de français langue étrangère. Il a couvert les champs institutionnel et didactique, a englobé des missions d'enseignement, de formation et de recherche, et a donné lieu à l'élaboration d'un module de formation « pilote » en Français sur Objectif Universitaire.

Avoir eu l'opportunité de proposer et mener ce travail de conception à la FZEA de Pirassununga a été tout à fait exceptionnel. Pour assurer la viabilité et la diffusion de ce type de propositions didactiques – qui requièrent un investissement important – il semble indispensable de considérer leurs critères de transférabilité : faire en sorte que les programmes de formation FOU soient à la fois spécifiques et adaptables à des contextes variés est sans doute l'enjeu le plus important en matière de conception.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le Français sur Objectif Spécifique** : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette FLE, 2004.

PARPETTE, C.; MANGIANTE, J.-M. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG, 2011.

**Elaborer un programme de Français sur Objectif
Universitaire (FOU) à la FFLCH-USP sur la plateforme
Moodle: enjeux et limites**

Julie Vidal

INTRODUCTION

L'équipe de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'Université de São Paulo (USP) au Brésil, confrontée aux besoins en langue française des étudiants brésiliens partant en échange universitaire, a décidé de leur proposer un cours de Français sur Objectif Universitaire (FOU). Pour une plus grande diffusion et pour pallier les contraintes dues au contexte de l'USP ce cours a été mis en ligne, sur une plateforme Moodle. Or, une fois le programme établi, nous nous sommes confrontées à la difficulté de réaliser des activités qui permettaient de favoriser les interactions afin d'améliorer les compétences langagière, méthodologique et interculturelle des étudiants. La première version du cours (qui a eu lieu d'août à décembre 2010), a montré l'intérêt d'une telle démarche mais aussi ses limites. Une des principales difficultés rencontrées dans le premier module était de favoriser les échanges entre pairs pour développer une méthodologie universitaire. Lors de mon stage long, j'ai participé avec toute l'équipe de la FFLCH-USP, à la réalisation de la deuxième version du cours FOU qui devait prendre en compte les aspects précédents afin de proposer un cours mieux adapté au besoin des

étudiants. Bien qu'ayant un penchant pour les nouvelles technologies et leur utilisation en cours, il me semblait que l'on ne pouvait faire le choix de l'enseignement en ligne que pour améliorer la classe en présentiel par des activités variées (et adaptées aux disciplines) permettant de travailler les compétences langagières sous tous ses aspects et faciliter ainsi l'apprentissage. Pour moi, rien n'équivalait à la classe en présentiel et j'imaginai que c'était lorsque l'on ne pouvait faire autrement (ou pour favoriser les interactions authentiques avec des locuteurs natifs ou francophones) que l'on avait recours à une classe en ligne. Outre les difficultés techniques que cela représentait (connaissance partielle de la plateforme Moodle dans un premier temps), nous nous sommes heurtées à des difficultés d'ordre didactique.

Toutes les réflexions et stratégies qui avaient cours dans une classe traditionnelle étaient mises en défaut par ce nouveau mode d'enseignement/apprentissage. C'était plus qu'une transposition des activités prévues dans le programme de FOU qu'il fallait faire mais il s'agissait de repenser l'enseignement, la place de l'apprenant et du tuteur ainsi que la relation au savoir au travers de ces nouveaux outils. Dans l'approche communicative plébiscitée à ce moment-là, une place importante était laissée aux formes de travail participatives avec beaucoup d'activités en groupes pour favoriser l'utilisation de la langue étrangère, l'évolution des représentations et la construction de 8 nouveaux savoirs dans l'interaction sociale. Or, nous nous retrouvions face à un outil limitant énormément les interactions orales, voire les interactions elles-mêmes dans un contexte où il semblait qu'elles étaient primordiales pour une acculturation réussie des étudiants brésiliens en France. Quelle programmation pourrait-on proposer aux étudiants de l'USP ? Quelles sont les activités que l'on peut proposer dans un cours de FOU pour favoriser les interactions entre pairs ? Il est primordial de garder à l'esprit que ce programme a un double but : l'amélioration des compétences linguistiques des étudiants mais aussi leur sensibilisation à un contexte exigeant en langue française, avec une méthodologie propre et des codes implicites.

Dans ce chapitre, je vais donc étayer cette réflexion en présentant tout d'abord la démarche réalisée en collaboration avec l'équipe de

la FFLCH-USP pour la mise en place du programme de Français sur Objectif Universitaire (FOU) proposé à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'USP. Dans un deuxième temps, je présenterai la programmation FOU et les modalités de travail sur plateforme *Moodle*. Enfin, je présenterai un exemple d'une séquence dans lesquelles j'ai pris en compte ces réflexions. Dans mes considérations finales, j'insisterai sur l'importance d'une cohérence entre la programmation et les choix des supports et modalités de travail.

1. Contexte – Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines

L'Université de São Paulo est constituée de nombreuses facultés (Economie, Droit, Médecine, Ingénierie, Philosophie, Lettres et Sciences Humaines...) qui ont chacune leur fonctionnement propre. Néanmoins, ces universités sont toutes confrontées aux besoins de leurs étudiants qui partent en échange en France pour effectuer une partie de leurs études. Elles doivent de ce fait, adapter leur enseignement en Français Langue Etrangère (FLE) aux besoins nouveaux de ce public en lui proposant des modules spécialisés en Français sur Objectif Universitaire (FOU). Or, la particularité des échanges entraînera des choix didactiques et des modalités de travail divers.

C'est à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) que s'est effectué mon stage et c'est à l'initiative du professeur Heloisa Albuquerque-Costa (2010), préoccupée par la formation en langue française et la réussite de ses étudiants partant en échange, qu'est né le projet de cours FOU avec la collaboration de Chantal Parpette de l'Université Lyon 2.

Au deuxième semestre 2010, un premier module expérimental sur une plateforme en ligne du cours FOU a été proposé aux étudiants de la FFLCH dans le cadre d'un cours d'extension-curriculaire. Ce cours avait la particularité d'être destiné aux étudiants de toutes les disciplines de la FFLCH-USP, il était facultatif et ne comptait pas dans la validation de crédits. Pour mieux comprendre les enjeux du cours, il a fallu une analyse

approfondie des besoins et des situations de communications auxquelles les étudiants allaient être confrontés.

1.1 Analyse des besoins

Le cours était destiné à un public bien particulier car il s'adressait à des étudiants de la FFLCH-USP qui pensaient partir en France dans le cadre d'études intégrées à leur diplôme. Sur place, ils ne validaient pas un diplôme français mais des crédits pour le diplôme de l'USP. Ils pouvaient choisir des cours de la Licence 1 au Master 1 en France à la fois dans leur domaine mais aussi dans des domaines n'ayant aucun rapport avec leur formation d'origine. Par exemple un étudiant en histoire (Sciences humaines et sociales) peut choisir des matières en histoire ou encore en littérature, langues, mathématiques, etc. Pour valider ces crédits, ils doivent obtenir une note supérieure à 10/20 en France. Les notes inférieures à la moyenne ne sont pas prises en compte au Brésil. Le cours FOU n'est proposé qu'aux étudiants justifiant d'un niveau minimum A2 (validé par un test d'entrée au cours) car il ne semble pas adapté à un niveau inférieur en français. Il ne compte pas dans le cadre des crédits optionnels de leur cursus à la FFLCH mais dans le cadre d'un cours d'extension-curriculaire.

Les étudiants qui sont susceptibles de s'inscrire au cours de FOU auront déjà eu un enseignement en Français Général (FG) au centre de langue de l'USP ou à la FFLCH. Ils auront eu entre 2 et 4 semestres de français voire plus pour les étudiants de Lettres Portugais-Français ce qui correspond pour la plus grande partie d'entre eux à un niveau A2+/B1 du CECR. Les quatre compétences sont inégalement maîtrisées : quand les étudiants ont plutôt un niveau B1 en compréhension écrite/orale, ils ont un niveau plus faible en production écrite/orale. Le cours FOU vise donc à développer ces compétences pour que les apprenants atteignent au terme des 45h du cours, un niveau B1+/B2. Nous avons insisté en particulier sur les compétences sociolinguistiques et pragmatiques spécifiques au milieu universitaire et qui sont déterminantes pour une bonne acculturation et pour la réussite des étudiants pendant leur séjour.

Les situations auxquelles les étudiants allaient être confrontés une fois en France font appel à des compétences de trois ordres (DUCROQ, 2009 dans PARPETTE ; MANGIANTE, 2011, p. 184-185) :

- Compétences universitaires transversales aux disciplines : toutes les compétences dont l'étudiant a besoin pour suivre un cours, sélectionner l'information, la hiérarchiser, la restituer au moment des examens, comprendre des consignes, produire des textes adaptés en fonction du niveau de langue et du type de discours...
- S'intégrer à l'université : comprendre le fonctionnement institutionnel de l'université (lieux, horaires, emploi du temps...), savoir où se trouvent les différents services et réaliser des opérations langagières à caractère administratif, échanger avec les étudiants, enseignants et exprimer ses attentes, ses problèmes.
- S'intégrer dans la société française et le contexte régional : connaître le milieu dans lequel on vit (quelques grands moments de l'histoire de France et les aspects culturels, sociaux économiques et politiques du pays ou de sa région) et être capable de réaliser les activités langagières adaptées à ses besoins quotidiens (demander une carte de transport, ouvrir un compte bancaire, comprendre un contrat d'assurance, se déplacer dans sa ville...).

Nous rajouterons à ces compétences celles dont les étudiants doivent faire preuve en amont de leur départ et toujours en langue française pour préparer leur dossier de candidature telles que compléter des documents administratifs, faire un CV, une lettre de motivation, etc.

Une fois les besoins et situations de communication listés, il s'agit d'imaginer à l'organisation du module FOU à la FFLCH.

La distance entre les *campus* universitaires (de l'intérieur de l'Etat), la diversité des domaines représentés et le manque de professeurs formés en FOS/FOU nous contraint (dans un premier temps) à proposer ce cours en ligne avec le tutorat de quelques professeurs.

2. Le module FOU sur Moodle

La première séance d'un module à distance serait privilégiée – dans la mesure du possible – en présentiel pour aider les étudiants à se repérer dans les différents outils et espaces de plateforme et répondre à leurs questions initiales au cours des activités proposées. Les autres cours se feront à distance à l'exception de la présentation de l'exposé et de l'examen. Au total, sur les 15 séances que compte le module, trois auront lieu en présentiel à l'Université.

L'alternance entre travail en autonomie et en groupe est primordiale non seulement dans les activités de production orale mais aussi pour approfondir les réflexions métalinguistiques et sur les savoir-faire méthodologiques présents dans les productions académiques afin d'enrichir ses connaissances. En effet, si on se base sur l'approche communicative, outre la compréhension des situations rencontrées par un étudiant et les actes de paroles qui en découlent, il serait indispensable que ceux-ci acquièrent ces compétences linguistiques et qu'ils soient capables de les reproduire en situation réelle. De plus, les étudiants qui suivent ce cours projettent un voyage d'études à court ou moyen terme ce qui est une raison supplémentaire pour qu'ils exercent la langue à l'oral.

Nous avons laissé une grande place à la connaissance de la culture universitaire et de l'institution française ainsi qu'aux compétences transversales étant donné le niveau des étudiants (A2+). Le travail sur les contenus disciplinaires (avec des supports dans la spécialité) s'est fait au travers d'activités basées sur des supports choisis par les étudiants (pour les séquences sur Canal-U et l'exposé par exemple). Les compétences et savoirs linguistiques de la colonne 4 (cf. Tableau 1) sous-tendent les activités proposées dans les différentes séquences mais ne feront pas l'objet d'un apprentissage systématique. Ces notions sont présentes et mises en œuvre dans les savoir-faire communicatifs contenus dans les différentes activités proposées dans la version 2 du module. Néanmoins, elles pourront être travaillées en autonomie par les apprenants en fonction de leurs besoins dans la rubrique « Travail en autonomie » qui renvoie à

des exercices autocorrectifs en ligne. Outre la familiarisation aux Cours Magistraux (CM), nous avons choisi de proposer une séquence sur l'exposé car c'est l'activité qui est apparue comme la plus difficile aux étudiants brésiliens (VIDAL, 2011) et qui a donné lieu à des productions qui ne correspondaient pas aux productions attendues. La séquence sur la lettre de motivation et le CV, s'explique par le fait que ce sont des productions qui sont demandées lors de la constitution du dossier de candidature des étudiants désireux de partir en échange. Les préparer à ces écrits très normés est une étape importante de leur projet d'échange. La progression dans l'apprentissage est en grande partie garantie par la durée de la formation sur une quinzaine de semaines et la combinaison entre la partie « interculturelle » et la partie « transversale aux disciplines ». Un deuxième module plus axé sur l'aspect disciplinaire de la formation devrait, à moyen terme, compléter le cours FOU de la FFLCH-USP. Cet enseignement en spirale (avec retour sur les compétences travaillées dans le module 1) plutôt qu'un balayage des compétences, permettra une meilleure acquisition des savoirs. Il est à noter également que dans la deuxième version du programme, l'enseignement ne s'articule plus autour d'un seul outil, le Forum, mais elle en introduit de nouveaux (le test, le blog, le Wiki, les leçons...) qui vont jouer sur la relation enseignement/apprentissage. Une plus grande place est accordée aux tâches complexes afin de favoriser l'utilisation de canaux variés favorisant une meilleure acquisition des quatre compétences (HIRSCHSPRUNG, 2005). Dans toutes les séquences, nous proposons des activités permettant de travailler de manière articulée sur au moins trois compétences sur les quatre qui composent la compétence langagière (CO/PO, CE/PE). Dans les trois premières séquences, des micro-tâches sont proposées aux apprenants qui, en plus de faire appel à toutes les compétences, vont leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire linguistiques qui sous-tendent la tâche globale. Ce réinvestissement des acquis favorisera l'apprentissage de nouvelles notions. Dans les séquences suivantes, une plus grande autonomie sera laissée à l'utilisateur pour lui permettre d'être acteur de sa formation en prenant des décisions relatives aux supports sélectionnés, aux données à exploiter, etc. En somme, l'étudiant sera confronté à

des activités qui se rapprochent des travaux qui lui seront demandés à l'université. L'enseignant n'interviendra que peu dans les activités de découvertes (autonomes et autocorrectives), sauf si l'apprenant le sollicite (forum d'aide ou foire aux questions), car son rôle principal sera d'accompagner les élèves dans les activités de productions.

2.1 Programmation FOU

Nous avons choisi de travailler sur des documents authentiques écrits et oraux (documents fournis par les universités notamment au travers de leur *site* internet, extraits de cours magistraux ou de conférences de canal-U, documents fournis par les étudiants rentrés de leur séjour ou tirés de l'ouvrage de Parpette et Mangiante (2011) avec un guidage fort pour la compréhension orale (documents introductifs, transcriptions, activités préalables, glossaires...) ou sur des discours sollicités (interviews) pour que cela corresponde au niveau A2+/B1 de la majorité des locuteurs.

Tableau 1 : Programmation FOU

Objectif global de la séquence (Cours de 3h en moyenne)	Interculturel	Principaux savoir-faire communicatifs et méthodologiques	Compétences et savoirs linguistiques principaux	Documents proposés (authentiques ou reconstitués), modalités didactiques et activités pédagogiques (exemples) (CO)= compréhension orale ; (PO)=Production orale (CE)= compréhension écrite ; (PE)= Production écrite
Niveau CECR (de A2 à B1) Au moment du cours de FOU	Pour des niveaux A2, on travaillera en priorité sur des interviews ou des discours sollicités pour la CO ou on leur proposera des extraits de cours avec transcription ou textes d'introduction sur la thématique du cours. Les premières séquences seront très guidées mais plus on avance dans le module, plus on demande de l'autonomie à l'étudiant (chercher les documents seul, les sélectionner ...)			Pour la FFLH (histoire, géographie, langues, lettres...) Pour les campus de l'intérieur (Ingénierie, agroalimentaire, biologie, vétérinaire...)
Au moment de l'inscription au cours	En ligne : questionnaire pour connaître le profil des étudiants : disciplines, semestre dans lequel ils sont inscrits, projet d'étude en France (date de départ potentiel)... Evaluation du niveau en français : A2, B1, B2... http://www.campus-electronique.tm.fr/testfle/			
1.Se familiariser avec la plateforme : faire son profil (A2) Visite virtuelle	Naviguer sur le site Internet de Lyon 2 pour trouver des informations spécifiques	La description et la narration. L'expression des goûts, sentiments et opinion. comprendre où se trouve un lieu (comprendre des indications sur un plan).	Verbes d'appréciation (<i>aimer, adorer, préférer, détester, trouver...</i>) Les adjectifs qualificatifs	En présentiel : Faire sa présentation (expliquer son parcours, ses loisirs, ses goûts, ses motivations pour aller en France) pour renseigner son profil. (PE) Interaction dans le forum – faire connaissance (premiers contacts) (CE/PE)

**FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA**

	(notes sur 20, Ects...) Comparer ce système au système brésilien (validation au Brésil)	paragraphes, titres, longueur, articulation...)		Rédaction tenant compte de critères d'écriture précis.
3. Faire son projet d'études	Comprendre des documents institutionnels et leur utilité. Connaître les offres de formation des universités françaises. Connaître les attentes des enseignants et le travail nécessaire à fournir.	Lire une plaquette informative. Remplir un contrat pédagogique. Expliquer son intérêt pour un cours : justifier un choix. Présenter son parcours académique et ses motivations	Le futur simple et le futur proche L'expression de l'opinion (Je pense que..., Je crois que..., il me semble que, à mon avis, pour moi...) Il faut/il faudrait+infinitif Est-ce que vous pensez/ croyez que... Utilisation simple du conditionnel (J'aimerais, je voudrais...) Les procédés simples de valorisation.	Contrat pédagogique et plaquette des cours (CE). Forum : justifier ses choix de parcours et les comparer à ceux des autres étudiants (comparaison des matières proposées en France et au Brésil) (CE/PE) Expliquer sa situation (le cadre dans lequel on fait ses études, son projet professionnel et l'intérêt du cours) (PO) Ecouter les présentations de ses camarades et faire des commentaires sur le forum. (CO/PE) Interview d'un enseignant à l'Université (CO). Projet Minerve sur site Lyon 2 (CO)
4. Découverte du site Canal U : comprendre des extraits de conférences.	Connaître certains conférenciers/chercheurs de sa discipline. Connaître les thèmes de recherches actuelles dans sa spécialité.	Comprendre des extraits de conférences Choisir les conférences dans son domaine afin de les proposer à ses camarades et justifier son choix	Les expressions du langage universitaire. Les articulateurs logiques. Les verbes de transition, pour convaincre, argumenter, justifier, nuancer ses propos.	Site internet de Canal-U pour sélectionner les conférences (CE) Ecoute d'extraits de conférences (CO) Proposer une conférence à ses camarades sur le forum en leur expliquant ce qu'ils peuvent y trouver (lister les points principaux) et pourquoi elle a

d'une université française	Comprendre le fonctionnement des différents services de son université.	Naviguer sur la plateforme Moodle. Naviguer sur le site Internet de Lyon 2. S'orienter dans une page Web pour comprendre l'organisation des différentes informations. Informar, donner des indications d'orientation, indiquer un chemin (dire où se trouve un lieu). Comprendre des documents écrits situant un lieu (plan, carte, itinéraire).	Les indicateurs de lieu en particulier les prépositions de lieu (<i>à droite, à gauche, tout droit, à côté de, près/loin de,...</i>) Les articles contractés (au, du) L'impératif (tu/vous) Les verbes de modalité au présent de l'indicatif et du conditionnel (<i>vouloir, devoir, pouvoir</i>)	Vidéo sur l'université de Lyon (témoignages) (CO) Visite du site internet de Lyon 2 et recherche d'informations pour répondre aux questions d'une activité dirigée (CE)
2. Se familiariser avec l'organisation des études en France.	Se familiariser avec l'organisation des études en France. Connaître le système de Licence Master Doctorat. Comprendre les modalités du système français (CM/TD), les outils d'évaluation et la notation	Lire une plaquette informative et en extraire les informations demandées (savoir l'interpréter). Comprendre un emploi du temps : voir les différentes possibilités dans le choix des cours en évitant chevauchements. Ecrire un texte court en respectant certaines contraintes de rédaction (nombre de	L'expression simple du but (pour...) L'expression simple de la cause (car, parce que...) L'expression simple de la conséquence (donc...) L'expression de la comparaison (<i>plus...que, autant...que, moins...que, comme...</i>)	Ecoute des interviews des étudiants qui sont partis : témoignages pour les inscriptions et les choix des cours. (CO) en français et/ou portugais Guide d'accueil des étudiants étrangers (CE) Exercices en ligne à partir de témoignages (CO) Formulaire d'inscription, plaquette des cours (dans les disciplines), emplois du temps... (CE/PE) Ecoute d'interviews d'étudiants ou d'enseignants pour comprendre l'organisation des cursus et des cours dans sa discipline.(CO) Activités autocorrectives (Hot Potatoes)

**FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA**

		Connaître un registre de langue utilisé à l'université.		particulièrement intéressé les étudiants (justification). (CE/PE)	
5. Se familiariser avec un cours magistral (1)	Comprendre le contexte du cours magistral et les références institutionnelles. Comprendre les compétences en FLE mises en jeu pendant le cours magistral. Comprendre les codes implicites de ce type de situation.	Introduction au vocabulaire de sa discipline Comparaison des différents débuts de cours Savoir faire la différence entre le rappel au cours précédent et l'annonce du cours du jour (repérage des indices de rappels et annonces) (Mangiante et Parpette :2011)	Entrer dans le lexique de spécialité Le passé-composé Le plus-que-parfait L'imparfait Le futur proche/simple L'alternance présent/passé/futur Les marqueurs de temps (aujourd'hui, maintenant, la semaine dernière, la dernière fois ...)	Compréhension orale d'extraits de CM simples (reprises, débit ralenti) Transcription des écoutes	Compréhension d'un CM avec power point dans les disciplines de biochimie et mathématiques. Compréhension orale d'extraits de CM simples (reprises, débit ralenti) Exercices sur le vocabulaire propre à la discipline.
6. Stratégie d'écoute et prise de notes :	Le contexte de la prise de notes en France. Culture de la prise de notes à l'université française.	Compréhension orale Prendre des notes : entraînement à la technique de prise de notes (sélection des données, sélections de termes, notations abrégées) (Mangiante et Parpette : 2011)	Passer d'une phrase à une notation abrégée. Transformations syntaxiques.	A partir d'écoute + transcription du cours (CO/CE) Site internet des PUG : www.pug.fr (rubrique compléments) Glossaire de quelques abréviations	A partir d'écoute et power point (cas le plus souvent rencontré dans la réalité en sciences) Glossaire des abréviations les plus utilisées en français et correspondance en portugais. Support de cours, présentations power-point
				documents sur le bureau virtuel, cours polycopiés.	et extraits de cours avec leur transcription.
7. Faire un exposé Faire une recherche bibliographique, documentaire	Connaître les normes d'une présentation à l'université.	Réalisation d'un power point à partir des données réunies par les étudiants en vue d'un exposé Faire des choix S'entraîner à la recherche documentaire Savoir poser des questions	Transformation syntaxique de la structure verbale à la structure nominale.	Choisir un thème en fonction de sa discipline Analyser différents exposés (problématique, plan, utilisation des images) : (CE/PE) Faire un travail de recherche documentaire : sur le site internet de la bibliothèque de Lyon (abstracts d'articles...), dictionnaire, encyclopédies... Internet (sites spécialisés dans sa discipline) (CE) Construire un exposé sur une problématique liée à sa discipline. (PE)	
8. Présentation orale devant un groupe (évaluation de mi-parcours)	Connaître les usages et normes de présentations dans les conférences ou colloques.	Faire une présentation pour faire passer des informations en maîtrisant son débit, sa prononciation et son intonation (prosodie de la langue française). Poser et répondre à des questions. Expliciter ses propos.	Prosodie de la langue française. Travailler sur la phonétique et la prononciation des mots les plus courants. Convaincre, argumenter, justifier. Les connecteurs logiques Phrases de transition.	En présentiel en demi-groupe sur deux séances de 2heures: Faire une « présentation orale » de son exposé (PO). Poser des questions, intervenir...	Faire une « présentation orale » de son exposé (PO) en s'enregistrant sous format MP3. Ecouter les exposés de ses camarades et faire des commentaires sur le forum (poser des questions...) (CO/PE)
9. Se familiariser avec un cours magistral (2) :	Comprendre la place de l'enseignant-chercheur à l'université.	Distinguer les données factuelles et le discours pédagogique.	Le discours direct et le discours rapporté Le discours parenthétique	Extrait vidéo ou audio de cours dans son domaine. (CO)	Extrait vidéo ou audio de cours dans son domaine et dans la discipline de la

**FOS E FOU NA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO:
ARTICULAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, ENSINO E PESQUISA**

comprendre différents types de discours en cours magistral		(Mangiante et Parpette : 2011)	L'expression de l'opinion. Le discours impliqué	Transcription du cours	biologie. Transcription du cours Programme FILIPE Passeport pour les sciences (INSA de Lyon)
10. La vie étudiante	La découverte de la vie dans une ville française (musées, concerts, architecture...) Les loisirs étudiants (sorties, spectacles, sport). Connaître quelques festivals renommés (BD d'Angoulême, Francfolies de La Rochelle, Festival d'Avignon ou d'Aix-en-Provence...	Faire, accepter ou refuser une invitation à déjeuner, à une sortie... Demander des informations sur un évènement culturel, un lieu. Savoir raconter une soirée, rendre-compte d'une sortie. Savoir exprimer des goûts, des préférences ou impressions à propos	L'interrogation Les verbes exprimant une modalité L'utilisation du conditionnel de politesse Les pronoms adverbiaux en/y La description Le passé-composé Les verbes d'opinion et de jugement à la forme affirmative/négative + proposition complétive	Témoignages d'étudiants Prospectus de l'office du tourisme, cartes postales. Affiches (de concerts, de spectacles...), cartons d'invitation (flyer). Reportages sur les évènements culturels (biennale de la danse, fête des lumières, journées du patrimoine, festivals...)	
11. Se familiariser avec les travaux écrits en milieu universitaire (1) : sensibilisation	Connaître le contexte des écrits en milieu universitaire. Connaître les exigences académiques.	Analyses de consignes et de conseils de rédaction donnés par l'enseignant. Analyse de la structure textuelle.	Voir les travaux de recherche de Regina Machado (étudiante en Master de l'Université de São Paulo) sur les écrits universitaires.	Sujet d'examen ou de TD avec ses conseils de rédaction. Critères d'évaluation et de notation.	Énoncés scientifiques avec ses conseils de rédaction. Critères d'évaluation et de notation. Correction du sujet.
		(Mangiante et Parpette : 2011)		Correction du sujet. Exemple de production d'élèves corrigée	Exemple de production d'élèves corrigée.
12. Se familiariser avec les travaux écrits en milieu universitaire (2)	Connaître la méthodologie universitaire.	Entraînement à la rédaction. (Mangiante et Parpette : 2011)	Voir les travaux de recherche de (Regina Machado, étudiante en Master de l'Université de São Paulo) sur les écrits universitaires.	Comprendre le lien entre énoncés, consignes et genres textuels.	
13. Faire une lettre de motivation, un CV	Connaître le système et d'entrée en Master de sélection de certaines universités. Découvrir le monde du travail en France : la hiérarchie, les collègues et la « vie de bureau ». Comprendre le rôle des stages en France et la place du stagiaire dans l'entreprise (ou autre) ainsi que ses attributions. Les grands débats autour du travail : les 35h, le chômage, la retraite...	Savoir se présenter en fonction d'un objectif précis. Exprimer le souhait, la volonté. Savoir présenter clairement des objectifs. Savoir formuler un projet d'après des critères connus. Savoir persuader, convaincre et valoriser ses compétences. Le courrier formel et sa norme.	Expressions de la cause, le but et la conséquence dans un langage plus soutenu. Les formules de politesse types des courriers formels (salutations, introduction) Utiliser la comparaison. Les articulateurs de temps (simultanéité, antériorité, postériorité). Construction participiale, nominalisation.	Analyse de CV authentiques pour en faire ressortir les caractéristiques. (CE) Exercices sur le vocabulaire lié à un courrier formel. (CE/PE) Analyse d'offres de stages (site ANPE ou C NOUS/CROUS) ou des sites d'universités demandant, dans les dossiers d'admission pour le master, la rédaction d'un projet. (CE) Coupages de presse (CE) Publicités mettant en scène le monde du travail (CO) Extraits de films, fictions mettant en scène la vie l'univers de bureau, de l'entreprise (CO) Extraits du journal télévisé (CO) Réalisation d'une lettre de motivation et/ou d'un CV pour répondre à une annonce spécifique (PE).	
14. Préparer son dossier de candidature	Connaître les procédures pour candidater dans les universités françaises et les calendriers. Connaître les institutions internationales en charge des sélections.	Lire, remplir des documents administratifs		Site internet du Cendotec - Campus France et dossiers de candidature. (CE) Témoignages d'étudiants (CO) Enregistrement en portugais pour expliquer les procédures.	
15. Evaluation	Auto-évaluation des compétences acquises, évaluation basée sur la compréhension d'un article et évaluation du cours lui-même + suggestions, propositions				

2.2. Programation FOU sur *Moodle*

La plateforme Moodle propose une série d'outils (atelier, chat, consultations pédagogiques, devoirs, forums, glossaire, journal, leçon, ressources, sondage, tests et étiquettes) qui ont tous leurs particularités, et qui seront utilisés à des fins différentes dans les tâches et scénarios proposés. Ces outils, bien que n'induisant pas en eux-mêmes la communication, seront plus ou moins propices à l'interaction en fonction des objectifs des séquences. Nous allons nous concentrer sur ceux qui pourraient améliorer les interactions (synchrones ou asynchrones) dans un programme de FOU. Pour choisir un type d'interaction : synchrone ou asynchrone (oral ou écrit), il importe de connaître les conditions dans lesquels ces modes sont les mieux adaptés non seulement en fonction du type de production attendue mais surtout en fonction des opérations cognitives nécessaires à leur réalisation.

Mais quand, pourquoi, comment préférer le mode synchrone par rapport au mode asynchrone pour favoriser les interactions ?

Le tableau ci-dessous nous présente quelques réponses à cette question.

Tableau 2 : interactions synchrone vs asynchrones dans un cours de FOU en ligne

	Interaction Asynchrone	Interaction Synchrone
Quand ?	Réfléchir sur des questions complexes Quand des réunions synchrones ne peuvent pas avoir lieu à cause du travail, de la famille ou d'autres contraintes	Discussion sur des questions moins complexes Etre tenu au courant Planifier des tâches
Pourquoi ?	Les étudiants ont plus de temps pour réfléchir parce que celui qui écrit n'attend pas une réponse immédiate	Les étudiants deviennent plus engagés et motivés car une réponse rapide est attendue.
Comment ?	Email, forums, blogs	Vidéoconférences, chats, en complément de réunions en face à face.
Exemples pour le cours FOU	Wiki pour la création d'un travail commun; Forum (publics et privés/oraux ou écrits) pour les travaux faits en sous-groupes ou en ateliers ; Journal pour développer la réflexion métacognitive et les processus d'apprentissage	Chat pour négocier les informations lors de production collaboratives et faire Evoluer les représentations, pour travailler la compétence sociolinguistique

Source : Elaboration de l'auteure, adaptée de Hrastinski (2008)

Dans l'apprentissage collectif en ligne, on envisage les échanges entre pairs ou avec le tuteur sous plusieurs formes qui vont de la simple mise en commun de données à une réelle collaboration dans la tâche. Ces formes de travail ne font pas appel aux mêmes modalités de communication et donc aux mêmes compétences de la part des locuteurs. Pour favoriser les interactions et les adapter en fonction de l'objectif de la tâche demandée, nous nous sommes interrogées sur les différences entre ces types d'interactions (DEJEAN-THIRCUIR ; MANGENOT, 2006).

- Mutualisation : les acteurs visent une production individuelle mais mettent en commun les ressources.
- Coopération : il y a répartition des tâches dans la production collective.
- Collaboration : le but général, la production et les sous-buts immédiats sont partagés. La collaboration demande une production commune à l'intérieur de petits groupes comme pour la réalisation du guide de l'étudiant étranger à l'USP que les étudiants doivent produire par groupe de trois.

Or, le recours à l'un de ces types de démarches dépend aussi de plusieurs critères (DE LIEVRE *et alii*, 2002) : « de la nature de l'activité à réaliser (facilement divisible ou non), de la manière dont l'équipe l'aborde (en la divisant en parties ou en l'abordant dans sa globalité) mais également de la capacité des individus à travailler en groupe (maturité, culture de travail, ...) ainsi que de la place de l'activité dans le déroulement de la formation ».

Le débat, par exemple, – notamment via un forum de discussion – est une activité fréquente au niveau universitaire qui se retrouve à la jonction entre mutualisation et coopération. Celui-ci permet au locuteur d'avoir un retour par rapport à ses propres mécanismes de pensée à travers les informations fournies par les autres membres du groupe. C'est en ce sens que ce type d'interactions est propice à une réflexion métacognitive et à l'explicitation des processus d'acquisition des savoirs (dont les savoirs langagiers), qui permettraient aux étudiants de prendre un recul nécessaire par rapport aux compétences requises à l'université française en vue d'un séjour réussi.

Cependant, l'apprentissage collaboratif certes motivant et permettant de développer les interactions, est très exigeant en matière de temps et d'investissement des participants. Il faudra voir si ce type d'apprentissage est vraiment un atout dans notre contexte (cours non validé, non obligatoire, secondaire par rapport aux disciplines) par rapport à la seule

utilisation du Forum qui avait été l’outil principalement utilisé dans la version 1 du module FOU. C’est un dosage équilibré entre les deux qui garantira une meilleure formation des étudiants en fonctions de leurs objectifs et de leurs disponibilités.

3. Exemple d’une séquence FOU sur Moodle

Séquence 2 : Se familiariser avec l’organisation des études en France
 (CO) = compréhension orale ; (PO) = Production orale (CE) = compréhension écrite ; (PE) = Production écrite.

Tableau 3 : Séquence pédagogique 2 – Pour connaître l’organisation des études en France

Se familiariser avec l’organisation des études en France			
Activités	Principaux Savoir-faire communicatifs et méthodologiques	Documents proposés (authentiques ou reconstitués), modalités didactiques/ activités pédagogiques (exemples)	Compétences et savoirs linguistiques, principaux
Se familiariser avec l’organisation des études en France.	Lire une plaquette informative et en extraire les informations demandées (savoir l’interpréter).	Guide d’accueil des étudiants étrangers (CE)	Le futur simple et le futur proche L’expression simple du but (pour...) L’expression simple de la cause (car, parce que...)
Témoignages	Comprendre un emploi du temps : voir les différentes possibilités dans le choix des cours en évitant chevauchements.	Exercices en ligne à partir de témoignages (CO) Activités autocorrectives Emplois du temps	L’expression simple de la conséquence (donc...) Utilisation simple du conditionnel (j’aimerais, je voudrais...)
Guide d’accueil pour les étudiants français en échange à l’USP.	Ecrire un texte court en respectant certaines contraintes de rédaction (nombre de paragraphes, titres, longueur, articulation...) Comparer deux systèmes universitaires.	Devoir à faire en groupe : (PE) Informations obtenues dans les séances et activités précédentes ou sur internet. Travaux à réaliser sur 15 jours.	L’expression de la comparaison: <i>plus....que, autant....que, moins....que, comme...</i> Lexique : les formations et disciplines en France

Source : Elaboration de l’auteure

Exemple pour l'Activité 1 : Compréhension écrite

Ex. 1. Pour avoir un exemple du fonctionnement du système universitaire français, vous allez chercher sur le *site* internet de Lille 3, le « Guide d'accueil des étudiants étrangers »¹ Répondez ensuite aux questions ci-dessous.

A – A quoi sert un contrat d'études?

B – Comment obtient-on son emploi du temps?

C – Combien de temps dure un cursus licence?

D – A quoi servent les ECTS?

E – A l'issue du Master 2, combien de crédits ECTS a-t-on obtenu depuis le début de ses études universitaires ?

Ex. 2. Observez les photos suivantes et écrivez dessous à quel type de cours elles correspondent.



1 Disponible sur : <http://documents.univ-lille3.fr/files/espaces/services/ri/incoming/guide/formations.pdf> . Accès : 20 janv. 2020.

Ex. 3. Reliez les mots de la colonne de gauche à leur définition à droite (page 1 du guide d'accueil).

<ul style="list-style-type: none"> Dispenser ■ Rattrapage ■ Crédits ■ Cursus ■ Chevauchement (se chevaucher) ■ 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Points attribués tout au long de l'année universitaire ■ Deux cours qui ont lieu en même temps ■ Action de repasser les examens lors d'une deuxième session ■ Donner un cours ■ Formation
---	---

Ex. 4. Dites si les phrases sont vraies ou fausses.

A – Je suis en deuxième année de licence au semestre 5.

B – Sur le *site* internet de l'université Lille 3, on peut trouver des informations sur les différents cursus proposés.

C – Tous les cours donnent le même nombre de crédits.

D – Si je n'ai pas la moyenne à mes examens, je suis obligé de redoubler.

Ex. 5. Voici le relevé de notes d'une étudiante en Master 1 de Sciences du Langage. Mais les notes ont été effacées. En vous aidant des appréciations des professeurs, mettez une note pour chaque discipline.

Etape : M1 Sciences du Langage, Semestre 1			
En vue de la préparation du diplôme : Master Arts, lettres et langues MENTION Sciences du langage			
Discipline	Crédits	Note	Appréciations
Pragmatique	5		Bon travail !
Sémantique	5		Un résultat moyen.
Syntaxe	5		Un très gros travail est encore à fournir pour obtenir la moyenne.
Linguistique textuelle	5		Ensemble correct.
Linguistique de l'oral	5		Résultat trop juste. Des progrès sont encore à faire pour le semestre prochain.
Lexicologie	5		C'est très bien. Résultat très satisfaisant !

Les activités 2 et 3 de la programmation sont liées aux documents collectés, leur didactisation et les particularités du contexte. Le Guide d'accueil pour les étudiants français à l'USP est une tâche réelle c'est-à-dire un « agir en contexte » très proche de la réalité des étudiants brésiliens.

CONSIDERATIONS FINALES

Ce travail s'inscrit dans le contexte de la mise en place d'un programme de Français sur Objectif Universitaire à l'Université de São Paulo. Il semblerait donc que ce qui rende une proposition didactique pertinente pour favoriser les interactions dans un cours de FOU est davantage l'adéquation des tâches proposées avec les modalités de travail (groupes/collectif, synchrone/asynchrone) et les outils multimédias (forums, chat, journal, blog...) que le type d'enseignement lui-même (à distance ou en présentiel).

Dans le cas de notre programme de Français sur Objectif Universitaire, l'utilisation d'une plateforme à distance de type Moodle pourrait même encourager les discussions et les réflexions métacognitives à condition de préférer des activités collaboratives avec des enjeux réels. Outre l'accroissement de l'autonomie des apprenants par leur responsabilisation dans l'apprentissage (gestion de leur rythme de travail et choix des activités en fonction de leurs besoins), l'enseignement à distance permet également à ceux-ci de prendre du recul sur leur processus réflexif et de faire évoluer leurs représentations au travers des échanges. C'est donc par une bonne connaissance des possibilités de la plateforme et leur prise en compte dans les scénarios pédagogiques qu'il sera envisageable de proposer des activités qui favoriseront les interactions.

On peut tout de même émettre une réserve quant à l'utilisation de Moodle pour travailler sur la communication entre pairs. Tout d'abord, les activités collaboratives proposées vont être coûteuses en temps et en investissement pour les étudiants ; il faudra donc que ceux-ci soient ou très motivés, ou dans l'urgence du départ pour y adhérer. Ensuite, nous

retrouvons le problème de l'absence d'interaction orale. Pour le moment, nous avons intégré de la production orale par le biais de forums vocaux, mais il serait peut-être intéressant de coupler ce dispositif avec un système de visioconférence ouvrant sur une communication authentique avec des étudiants natifs ou francophones.

Enfin, il faudra bien sûr tester le module pour voir si l'approche proposée est adaptée au contexte du cours de FOU proposé par l'Université de São Paulo ainsi qu'aux objectifs des élèves.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Formation aux savoir-faire académiques dans une université brésilienne. *In* : PARPETTE, C.; MANGIANTE, J.-M. (ed.). *Faire des études supérieures en langue française. Le Français dans le monde. Recherches et applications 47*, Paris, CLE International, p. 74-83, 2010.

DEJEAN-THIRCUIR, C.; MANGENOT, F. Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles. Tâches et scénario de communication dans les classes. *In*: **Les Cahiers de l'Asdifle no 17**, Paris, Association de didactique du FLE, p. 310-321, 2006.

DE LIÈVRE, B.; QUINTIN, J.-J.; DEPOVER, C. Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire. *In*: **Actes du 19ème colloque de l'AIPU** (Louvain-la-Neuve), 2002.

DUCROQ, H. De la compréhension du discours universitaire à la prise de notes des étudiants Erasmus. **Mémoire de Master 2**. Université d'Artois, 2009.

HIRSCHSPRUNG, N. **Apprendre à enseigner avec le multimédia**. Paris: Hachette, 2005.

HRASTINSKI, S. Asynchronous and synchronous elearning. **Educause Quarterly**, 31(4), p. 51-55, 2008. Disponível em: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EQM0848.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

MANGIANTE, J.-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris : Hachette FLE, 2004.

PARPETTE, C.; MANGIANTE, J.-M. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG, 2011.

VIDAL, J. Représentations et attentes des étudiants brésiliens dans l'enseignement supérieur français. **Mémoire de master 2**, Université de Lyon 2, 2011.

SOBRE OS AUTORES

Adalton Orefice Junior é graduado com bacharelado e licenciatura na dupla habilitação em Letras Francês e Português pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela mesma instituição. Sua atuação acadêmica está voltada com mais ênfase para os seguintes temas: a dimensão autoral do trabalho do professor de língua estrangeira; ações de ensino e ações de aprendizagem; ensino de francês para objetivo específico (acadêmicos e profissionais). É professor na Aliança Francesa de São Paulo e especialista na preparação linguística e cultural de brasileiros que almejam estudar ou trabalhar na França.

E-mail: jr.orefice@gmail.com

Elizabeth Cristina Ykuno Kawano é graduada e licenciada em Letras com habilitação em português e francês pela Universidade de São Paulo. Atualmente é mestranda no Programa de Pós-Graduação Letras Estrangeiras e Tradução, área de estudos linguísticos, do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa relacionada ao ensino de francês para fins específicos, profissionais e acadêmicos. No âmbito profissional, atuou por um ano e meio como professora de francês no Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo e, hoje, atua como professora de francês na empresa Sterna International Mobility.

E-mail: elizabeth.ykuno@usp.br

Fabiana Nassif Jorge Traldi é mestra em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Universidade de São Paulo (2019). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Letras Estrangeiras e Tradução na mesma

instituição, desenvolvendo pesquisa nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos específicos, profissionais e acadêmicos; Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU); Integra o Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês da Rede Andifes. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), cadastrado no CNPq. Professora na empresa Aliança Francesa de São Paulo.

E-mail: fabianassif@gmail.com

Heloisa Albuquerque-Costa é doutora em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo (2004). Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo com atuação na Graduação e Pós-Graduação, desenvolvendo pesquisa, extensão e orientação nos temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos específicos, profissionais e acadêmicos; formação de professores de línguas estrangeiras em/para contextos presenciais e digitais; Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU). Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no ensino de línguas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV) e membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior GPLIES, ambos cadastrados CNPq. Coordenadora Nacional da Rede Andifes – IsF-Francês.

E-mail: heloisaalbuqcosta@usp.br

Hyanna de Medeiros é mestre em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2017). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Letras Estrangeiras e Tradução na mesma instituição, desenvolvendo pesquisa nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua estrangeira em contextos específicos, profissionais e acadêmicos; formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras; Francês para Objetivo Específico (FOS) e Universitário (FOU); ensino-aprendizagem da compreensão oral em Francês Língua Estrangeira. Integra o Programa Idiomas sem Fronteiras-Francês da Rede Andifes. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), cadastrado no CNPq.

E-mail: hyannalee@gmail.com

Julie Vidal é professora de Francês Língua Estrangeira (FLE) na Instituição INSA de Lyon, França. É doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade de Lyon 2. Sua tese foi orientada pelo professor titular (HDR) Nicolas Guichon. Suas pesquisas concentram-se nas problemáticas referentes às análises da retroação corretiva multimodal em trocas pedagógicas e avaliações assíncronas. De maneira geral, estuda as interações realizadas em um dispositivo *online* de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, tendo a multimodalidade um papel central nessas interações.

E-mail: vidal_julie@yahoo.fr

Karine Bouchet é professora de Francês Língua Estrangeira (FLE) em Lyon, na França no ILCF da Universidade Católica de Lyon. É doutora em Ciências da Linguagem/Didática do FLE pela Universidade de Lyon 2. Suas pesquisas concentram-se na área do ensino-aprendizagem Francês para Objetivo Universitário (FOU), de forma particular no que se refere à problemática da *prise de notes* de forma colaborativa e *online* realizada por estudantes estrangeiros durante aulas expositivas (*Cours Magistral*) nas Instituições de Ensino Superior da França”.

E-mail: karine.bouchet@hotmail.fr

Mariza Pereira Zanini é mestre em “Didactologie des Langues et des Cultures – Université de Paris III – Sorbonne-Nouvelle” – França (1997) e doutora em “Lettres et Sciences Humaines – Université de Provence” – França (2006). Realizou pesquisa de pós-doutorado dirigida ao FOU na Université de Besançon, com Serge Borg, em 2016-2017 e no ano de 2021 realizou estágio pós-doutoral na USP com Heloisa Albuquerque-Costa. Foi professora do Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG-RS) durante 18 anos e desde 2010 está ligada ao Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL-RS), onde é Professora Associada. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, quadros regionais, diversidade de opções, plurilinguismo e políticas públicas de educação, Francês para Objetivos Universitários (FOU). É formadora de professores de francês desde 1992. É membro do grupo de pesquisa GPLIES e professora especialista em francês junto à Rede Andifes – IsF-Francês.

E-mail: mariza.zanini@gmail.com

Pricila Inácio Martins é doutoranda no Programa de Pós-Graduação Letras Estrangeiras e Tradução da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Francês para Objetivo Específico (FOS); Francês para Objetivo Universitário (FOU) para estudantes de engenharia; ensino/aprendizagem da interação oral na aula de língua estrangeira. É membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e Internacionalização da Educação Superior (GPLIES), cadastrado no CNPq. Atualmente, ministra aulas na Aliança Francesa de São Paulo.

E-mail: pricila.martins@usp.br

Depuis 2010, en partenariat avec des spécialistes du domaine et surtout à partir de l'étroite collaboration entre l'Université Lyon 2, en France et l'Université de São Paulo, au Brésil, plusieurs actions ont été réalisées pour rendre possible les réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage du Français sur Objectif Spécifique (FOS) et le Français sur Objectif Universitaire (FOU) dans le contexte de recherche en didactique et de formation des enseignants de français au Brésil.

Cet ouvrage se propose donc de rassembler les travaux et études menés dans ce domaine à l'Université de São Paulo pour informer les lecteurs sur les problématiques traitées, leurs spécificités et diversités. Son intérêt tient aussi dans le fait qu'il montre comment la prise en main de la démarche FOS et FOU dans des contextes divers rend possible un travail articulé entre les volets de formation, d'enseignement et de recherche.

Du point de vue scientifique, les travaux explicitent les analyses théoriques et les démarches méthodologiques adoptées, ce qui peut contribuer à la poursuite de journées de formation en FOS et en FOU pour d'autres enseignants et chercheurs en français, tout comme pour ceux qui enseignent d'autres langues étrangères.

Chantal Parpette

Maitresse de Conférences honoraire en Didactique du FLE à l'Université Lumière-Lyon 2

