

**ÉTAT DES
APPRENTISSAGES
ET PRATIQUES
PROFESSIONNELLES
DU FRANÇAIS
AU BRÉSIL**

**ESTADO DAS
APRENDIZAGENS
E PRÁTICAS
PROFISSIONAIS
DO FRANCÊS NO
BRASIL**

Organizadores

José Carlos Cunha
Eliane Lousada
Patrick Chardenet

JOSÉ CARLOS CUNHA
ELIANE LOUSADA
PATRICK CHARDENET
(Orgs.)

ÉTAT DES
APPRENTISSAGES
ET PRATIQUES
PROFESSIONNELLES DU
FRANÇAIS AU BRÉSIL

ESTADO DAS
APRENDIZAGENS
E PRÁTICAS
PROFISSIONAIS DO
FRANCÊS NO BRASIL

LETRARIA
2018

ÉTAT DES APPRENTISSAGES ET PRATIQUES
PROFESSIONNELLES DU FRANÇAIS AU BRÉSIL
ESTADO DAS APRENDIZAGENS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS
DO FRANCÊS NO BRASIL

PROJETO EDITORIAL
Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Letraria

CAPA
Letraria

REVISÃO
Autores e Letraria

CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (Org). **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018.

ISBN: 978-85-69395-22-5

1. Política linguística educativa; 2. Práticas linguísticas profissionais; 3. Pluralidade linguístico-cultural; 4. Ensino-aprendizagem do francês.

FICHA CATALOGRÁFICA

Cunha, José Carlos; Lousada, Eliane; Chardenet, Patrick.
État des apprentissages et pratiques professionnelles
du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas
profissionais do francês no Brasil. - Araraquara: Letraria, 2018.

146 p.

ISBN: 978-85-69395-22-5

1. Ensino de francês. I. Título.

SUMÁRIO

| | |
|---------------------|-----------|
| Introduction | 04 |
| Introdução | 11 |

Patrick Chardenet (UFC), José Carlos Cunha (UFPA) e Eliane Lousada (USP)

TRAVAUX DE TERRAIN / TRABALHOS DE CAMPO

| | |
|--|-----------|
| Le français dans les pratiques professionnelles | 19 |
|--|-----------|

Eliane Lousada (USP), Suélen Maria Rocha (USP) e Aline Hitomi Sumiya (USP)

| | |
|---|-----------|
| O Francês na rede pública estadual do Brasil: um estudo exploratório | 38 |
|---|-----------|

Fernanda Souza e Silva (UFPA) e José Carlos Cunha (UFPA)

| | |
|---|-----------|
| Le français dans l'enseignement supérieur au Brésil : une étude exploratoire | 48 |
|---|-----------|

Edirnelis Moraes dos Santos (UFPA), Ana Paula Silva Dias (USP) e José Carlos Cunha (UFPA)

| | |
|---|-----------|
| O francês nos institutos particulares de línguas do Brasil: um estudo exploratório | 74 |
|---|-----------|

Fernanda Souza e Silva (UFPA), Edirnelis Moraes dos Santos (UFPA) e José Carlos Cunha (UFPA)

TRAVAUX CONCEPTUELS / TRABALHOS CONCEITUAIS

| | |
|---|-----------|
| A demografia e a abordagem quantitativa na pesquisa “Estado das aprendizagens e usos profissionais do francês no Brasil” | 92 |
|---|-----------|

João Paulo Carneiro Thury (UFPA)

| | |
|--|------------|
| Mouvance et appartenances : le Brésil et l'espace francophone des Amériques | 102 |
|--|------------|

Étienne Rivard (USP)

| | |
|--|------------|
| Usages professionnels et apprentissages du français comme faits : indices glottopolitiques et unité de savoir | 120 |
|--|------------|

Patrick Chardenet (UFC)

| | |
|---|------------|
| Autoria e organização / Auteur et organisation | 143 |
|---|------------|

INTRODUCTION

Patrick Chardenet (UFC)
José Carlos Cunha (UFPA)
Eliane Lousada (USP)

Le projet de recherche dont cet ouvrage relate les résultats est une tentative de réponse à une série d'interrogations récurrentes partagées :

- comment se fait-il que les offres d'apprentissage de la langue française se fondent le plus souvent sur une connaissance au mieux très partielle, souvent aléatoire et fantasmée de ses pratiques dans les sphères d'activités sociales dans le pays concerné ?

- pourquoi, à l'heure où nombre de pays s'engagent dans de grandes enquêtes longitudinales internationales qui permettent de mieux connaître l'efficacité de leurs dispositifs éducatifs, les langues étrangères en sont-elles exclues ?

- sur quelles données (et comment sont-elles produites?), les acteurs de politiques linguistiques éducatives dressent-ils des états des lieux, des plans d'action, des bilans ?

Dans les années 1990, circulait au Brésil dans les milieux des associations de professeurs de français, dans les sphères de la diplomatie culturelle française, dans le réseau des Alliances Françaises, un nombre total de 100.000 apprenants de français dans le pays. Cette estimation se répercutait chaque année dans les discours officiels sans que les sources en soient données. Vingt-ans plus tard, circule dans les mêmes milieux et les mêmes types de discours, une estimation totale de plus de 220.000 apprenants². Toujours pas de sources précises, d'indication de méthode mais une réalité qui s'invente par des faisceaux de discours. La nature a horreur du vide et les besoins en données chiffrées qu'imposent les politiques publiques autant que la gestion d'établissements, favorisent la captation de ces nombres circulants en lieu et place de projets de dénombrement, forcément longs, coûteux et nécessairement périodiques. 100.000, 200.000, 220.000 après-tout pourquoi pas ? Ces estimations sont peut-être proches de la réalité et leur utilisation, cohérente avec les stratégies et moyens de politique linguistique éducative des acteurs brésiliens et francophones et avec les plans de développement du réseau des Alliances Françaises. Mais rien ne dit non plus qu'elles le soient. Le dénombrement est de fait une activité complexe qui repose le plus souvent sur une information déclarative des établissements (écoles et collèges publics et privés, universités publiques et privées, Alliances Françaises, entreprises privées d'enseignement des langues) qui reste peu vérifiable par le journaliste ou le chercheur.

Dans sa thèse de doctorat, Marcio Rodrigues Pereira (2014) présente des tableaux d'effectifs entre 1945 et 1970, pour les Alliances Françaises et les universités qui sont le plus souvent repris de rapports ou de notes synthétiques de diplomates conservés dans les archives du ministère français des Affaires étrangères ou de lettres ponctuelles des responsables locaux des Alliances Françaises au secrétariat général à Paris. Selon l'auteur, même les données concernant les inscriptions en licence français-portugais dans les universités ne sont pas de source brésilienne (PEREIRA, 2014). L'arrêt sur image pour telle

2 La France et le Brésil en chiffres, Août 2014 - Ambassade de France au Brésil, p.21. [En ligne]. Disponible sur: <https://br.ambafrance.org/spip.php?action=api_docrestreint&arg=3010/120424a0a335b8f3f4ffc06858bb1e82d45942ec/pdf/la_france_et_le_bresil_en_chiffres_2014.pdf>. Consulté le: 04 avr. 2018.

Le français, «une langue de travail» au Brésil (ministre française) - L'Obs le 09 mai 2013. [En ligne]. Disponible sur: <<https://www.nouvelobs.com/education/20130509.AFP2180/le-francais-une-langue-de-travail-au-bresil-ministre-francaise.html>>. Consulté le: 04 avr. 2018.

La langue et la communauté française au Brésil, 2009 - Consulat général de France à Rio de Janeiro. [En ligne]. Disponible sur: <http://riodejaneiro.ambafrance-br.org/IMG/pdf/La_langue_et_la_communaute_francaise_au_Bresil_2009_.pdf>. Consulté le: 04 avr. 2018.

Le Brésil et la France en chiffres - Consulat général de France à Rio de Janeiro, p.21. [En ligne]. Disponible sur: <<https://riodejaneiro.consulfrance.org/O-Brasil-e-a-Franca-em-numeros>>. Consulté le: 04 avr. 2018.

donnée à tel moment, ne correspond pas forcément au même moment de l'arrêt sur image pour d'autres données. Ces éléments comptables ne sont jamais des données primaires mais elles circulent et finissent par s'imposer sans que l'on sache vraiment comment elles ont été construites. Dans ce mouvement, il est assez paradoxal de voir que même la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français fonde sa communication sur les données publiées dans la communication de l'Ambassade de France à Brasilia et reprises par un journaliste brésilien pour un article dans la revue *Le français dans le monde*³.

Au Brésil, chaque université publique produit des informations concernant le nombre d'inscrits dans chaque formation, mais ces données sont rarement publiées à ce niveau, elles sont le plus souvent globalisées au niveau du diplôme (exemple : nombre total d'étudiants inscrits en licence), ce qui rend toute enquête sectorielle difficile, sauf à prendre le temps de négocier cet accès avec les autorités, tâche qui restera à faire pour une prolongation de ce travail).

Cette difficulté fondamentale à collecter des informations fiables, de manière périodique afin de pouvoir les comparer, ne touche pas que le nombre d'apprenants, elle affecte aussi le nombre d'enseignants qui semble estimé entre 10 et 12.000⁴, alors que l'on pourrait croire, que hormis un nombre d'enseignants particuliers plus difficile à recenser (bien qu'une partie d'entre-eux soit souvent aussi engagée dans des établissements), un enseignant est forcément statistiquement repérable par un contrat de travail et un salaire versé.

Bien entendu, il ne s'agit pas ici de rechercher et désigner des responsables. Nous avons tous, d'une façon ou d'une autre à certains moments, parce que le besoin de données se faisait sentir, contribué à cette circulation faute de mieux. Notre projet est de contribuer, non seulement à une prise de conscience des acteurs, mais aussi à leur mobilisation pour appuyer périodiquement des projets d'enquêtes de terrain sur des bases méthodologiques clairement établies et avec l'implication d'équipes formées.

S'agissant d'une langue étrangère, hormis les communautés francophones établies au cours de vagues migratoires installées et leurs processus de transmission générationnelle, les diasporas francophones transnationales qui vivent d'une manière ou d'une autre entre le Brésil et leur pays d'origine, la compéncialisation (ASSELIN DE BEAUVILLE ; CHARDENET ; ROUILLON, 2011) en français passe le plus souvent par un apprentissage formel plus ou moins long. Il est donc important de connaître et de comprendre le cadre juridique et politique au sein duquel est organisé l'enseignement public et privé des langues étrangères en général et du français en particulier. Pour le Brésil, c'est la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*⁵ qui établit ce cadre pour l'ensemble des disciplines dont les langues étrangères modernes dans l'enseignement secondaire : « [...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição » (SEÇÃO IV - Do Ensino Médio. Art. 36. III, p.19).

3 L'article de la revue *Le français dans le Monde*, qui reprend les données de l'Ambassade de France, est diffusé sur le site de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français. Sivieri, J., 2011, « Le français, un tremplin pour un Brésil en marche », *Le français dans le Monde* numéro 375, p.41. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.fbpf.org.br/arquivos/FDLM_N375_Article_AFSP.pdf>. Consulté le: 04 avr. 2018.

4 La Fédération Brésilienne des Professeurs de Français reprend sur son site, un article non signé publié dans *Le français dans le Monde* numéro 366, à l'occasion de son XIIe congrès tenu à Brasilia en septembre 2009. [En ligne]. Disponible sur : <https://www.fbpf.org.br/arquivos/congres_bresil_1.pdf>. Consulté le: 04 avr. 2018.

5 *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 2005, Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Biblioteca do Senado, Brasilia 2005. [En ligne]. Disponible sur : <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Consulté le: 04 avr. 2018.

L'enseignement / apprentissage de deux langues étrangères (sous réserve de ressources disponibles pour la seconde), au choix des communautés scolaires est reconnu comme discipline scolaire, intégrée dans le champ des langages, codes et leurs technologies. Dans la loi cadre de l'éducation, elle est conçue en interaction et inter-relation avec l'ensemble des composantes de ce champ inséré dans la formation générale du jeune Brésilien avec une attention particulière à ce qu'elle peut apporter à son employabilité.

On fait d'ailleurs souvent l'hypothèse que l'utilité sociale de la langue, sa valeur en termes de capital symbolique et de capital de compétences (GRIN ; SFREDDO ; VAILLANCOURT, 2008; GRIN, 2015), peut être directement corrélée avec le nombre d'apprenants. Mais comment repère-t-on et mesure-t-on sur le terrain cette utilité sociale ou plus simplement ce que l'on fait chaque jour avec telle langue dans tel pays? On a bien des études sociolinguistiques fragmentées ici ou là pour quelques pays, dans des travaux divers de mémoires de master, de thèses de doctorats ou de parties de programmes de recherche qui peuvent donner quelques indications, fournir des outils méthodologiques mais rien de systématique et longitudinal. Une des rares enquêtes de large amplitude est celle du projet européen « Dynamique des langues et gestion de la diversité »⁶ financé par le 6ème « Programme-cadre de l'Union européenne » (2006-2011) qui visait à identifier les conditions dans lesquelles la diversité linguistique de l'Europe est un atout pour le développement de la connaissance et de l'économie.

Alors que faut-il faire? Que pouvons-nous faire en tant que chercheurs, sinon mettre à disposition des intéressés des connaissances accumulées dans ce domaine, des compétences scientifiques collaboratives d'un réseau et l'ambition de montrer que l'on peut dépasser l'état d'estimation circulante en élaborant une méthodologie empirique d'enquêtes et d'analyse dont l'économie serait acceptable et la modélisation transférable?

L'équipe réseau dont il est question ici s'est constituée par étapes au cours d'activités distantes, de réunions partielles et d'un séminaire, grâce à l'appui budgétaire de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) qui a permis de rendre possible une impulsion de départ sans laquelle nous serions restés avec nos interrogations initiales.

Dans un ouvrage paru en 2015, Bruno Maurer fait un inventaire critique de sources mobilisables pour le recueil de données et des différents types d'enquête déjà produites sur les réalités francophones (MAURER, 2015), constituant ainsi un outil de travail centré sur les contextes de l'Afrique francophone. Plus modestement et de manière plus empirique, car des modèles d'enquête mis en œuvre pour identifier les francophones et mesurer la francophonie hors de l'espace francophone n'existent pas, notre projet vise à jeter quelques bases en les confrontant directement au terrain brésilien.

Nous avons ainsi formé une équipe de chercheurs de deux universités brésiliennes – l'Universidade Federal do Pará (UFPA) et l'Universidade de São Paulo (USP). Dans chaque institution nous avons organisé un groupe de travail. Celui de l'UFPA, dirigé par le professeur-chercheur José Carlos Cunha, a compté sur la collaboration de Fernanda Souza e Silva (Doctorande – Lettres), Edirnelis Moraes dos Santos (Master II – Lettres) et João Paulo Carneiro Thury (Master II – Géographie); celui de l'USP, dirigé par la professeure-chercheuse Eliane Lousada a compté sur la collaboration d'Aline Sumiya (Doctorande – Français), Suélen Rocha (Doctorande – Français) et Ana Paula Silva Dias (Master II – Français), qui

6 Disponible sur: <http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation.php>.

a rejoint l'équipe plus tard et a collaboré un peu avec chaque groupe de travail. En outre, deux autres chercheurs ont rejoint l'équipe pour apporter leurs connaissances spécialisées : Patrick Chardenet, de l'Université de Franche-Comté (France) et, début octobre 2017, Étienne Rivard de l'Université de Saint-Boniface (Canada).

L'équipe a procédé selon les étapes suivantes :

- définition de deux axes de recherche : 1. Qui enseigne/apprend le français au Brésil et où? 2. Qui utilise le français en situations professionnelles aujourd'hui au Brésil et où?

- distribution des équipes selon les axes : 1. Equipe de l'UFPA ; 2. Equipe de l'USP.

- élaboration de quatre questionnaires, trois pour l'axe 1 et un pour l'axe 2. Ces questionnaires ont été élaborés par chaque équipe et discutés par l'ensemble du groupe avant d'aboutir à une version finale qui a été construite à l'aide de l'outil *GoogleForms*.

- application des questionnaires en comptant sur l'aide, dans l'axe 1, des associations des professeurs de français des différents États du Brésil, des Alliances Françaises, des départements des universités, etc. et, dans l'axe 2, des entreprises de recrutement et des départements de ressources humaines des entreprises francophones au Brésil.

- réunion présentielle des chercheurs et des étudiants à l'UFPA pour une présentation des résultats partiels et l'organisation de l'ouvrage.

- complément et traitement des données et rédaction des chapitres qui composent ce livre.

Cette expérience de travail en équipe pour l'élaboration et l'application d'une enquête sur l'état des pratiques et apprentissages du français a été très riche, car elle a permis d'avoir des résultats qui lancent des idées sur une réalité peu connue et, par conséquent, peu exploitée.

Bien que nos démarches aient été pour la plupart assez empiriques et fondées sur notre expérience en tant que chercheurs appartenant à des domaines où les recherches d'orientation qualitative sont plus fréquentes, il nous semble que les résultats obtenus permettront de faire avancer les connaissances dans le champ prospecté. Compte tenu de nos limitations, la possibilité de mettre en rapport ce que disent les usagers du français dans des situations professionnelles, avec ceux qui enseignent le français et ceux qui l'apprennent constitue une contribution incontestable pour réfléchir à de nouvelles politiques, des stratégies et des démarches au service de l'enseignement-apprentissage et de la diffusion de la langue française au Brésil.

Le livre qui est issu de cette recherche est bilingue; il a été écrit en français et en portugais. Le choix de ces deux langues est dû, bien entendu, au profil de l'équipe – pratiquement tous francophones et lusophones –, mais pas seulement. Nous avons pensé aussi à nos lecteurs potentiels (acteurs et opérateurs de politiques linguistiques: universités d'État, réseau des universités fédérales; système scolaire; Alliances Françaises; Fédération Brésilienne des Professeurs de Français; partenaires des coopérations francophones). Nous voulions qu'ils aient tous une idée assez claire de notre recherche et des enjeux qu'elle soulève. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'Introduction de l'ouvrage est bilingue et les chapitres ont été rédigés dans l'une ou l'autre langue. Nous voulions ainsi 'marquer' notre position pour la pluralité linguistique et culturelle, même lorsque nous nous intéressons à la pratique d'une langue en particulier.

L'ouvrage est organisé en deux parties: A. Travaux de terrain et B. Travaux conceptuels. Dans la première partie, quatre chapitres se proposent de rendre compte des résultats de la recherche. Le premier, rédigé par Eliane Lousada, Suélen Maria Rocha et Aline Sumiya aborde la place du français dans les pratiques professionnelles. Le deuxième, écrit par Fernanda Souza e Silva et José Carlos Cunha, vise à apprécier la place de l'enseignement du français dans le réseau scolaire brésilien, alors que le troisième, élaboré par Edirnelis Moraes dos Santos, Ana Paula Silva Dias et José Carlos Cunha, décrit et analyse la place de la langue française dans les établissements universitaires du pays. Pour clore cette première partie, Fernanda Souza e Silva, Edirnelis Moraes dos Santos et José Carlos Cunha essayent de dresser un état de l'art sur l'enseignement du français dans les instituts de langue privés au Brésil.

Dans la deuxième partie, João Paulo Carneiro Thury expose les bases nécessaires pour la compréhension de la démographie et de l'approche quantitative utilisées dans nos recherches. Ensuite, Étienne Rivard propose une discussion sur la mouvance francophone des Amériques et ses manifestations d'appartenance au Brésil, comme une manière de comprendre les origines et les motivations de l'apprentissage et des pratiques de la langue française. Finalement, dans le dernier chapitre, Patrick Chardenet discute le fonctionnement de la notion de francophonie, du fait francophone et de ses effets sur les pratiques et apprentissages, en lien avec la recherche sur les apprentissages et les pratiques professionnelles du français au Brésil.

Si empirique que notre démarche ait été et quelque approximatifs que soient les résultats, notre contribution dans cet ouvrage est susceptible d'apporter un éclairage pertinent sur une réalité méconnue, sous-valorisée et parfois même négligée. Nous espérons ainsi que la recherche dont il est question ici pourra faire avancer la réflexion sur la diffusion et l'enseignement-apprentissage de la langue française au Brésil et, pourquoi pas, dans d'autres régions où le français n'est pas une langue officielle de communication, d'étude et de travail.

BIBLIOGRAPHIE

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P. ; CHARDENET, P. ; ROUILLON, A. Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique : le cas de la romanité dialogale. In : ÁLVAREZ, D. ; CHARDENET, P. ; TOST, E. (Dir.). **L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes**. Union Latine / AUF, 2011. p. 75-119. [En ligne]. Disponible sur : <<http://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>>. Consulté le : 04 avr. 2018.

CHAUDENSON, R. **Grille d'analyse des situations linguistiques**. Paris : Didier Érudition, 2000. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.odf.auf.org/IMG/pdf/grille_lafdef.pdf>. Consulté le : 04 avr. 2018.

GRIN, F. La valeur des langues dans l'activité professionnelle. **Working paper**, Paris : Fondation pour les Études et Recherches sur le Développement International, n. 139. 2015. [En ligne]. Disponible sur : <http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139_grin.pdf>. Consulté le : 04 avr. 2018.

GRIN, F.; SFREDDO, C.; VAILLANCOURT, F. Langues étrangères dans l'activité professionnelle. **Rapport au Fonds national de la recherche scientifique**. Programme national de recherche 56 ("Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse"). Berne/Genève, 2008. [En ligne]. Disponible sur : <<http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/recherche-activite/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf>>. Consulté le : 04 avr. 2018.

MAURER, B. (Coord.). **Mesurer la francophonie et identifier les francophones**. Paris : Éditions des Archives Contemporaines / OIF / AUF / ODSEF, 2015. [En ligne] . Disponible sur : <<https://www.francophonie.org/IMG/pdf/mesurer-la-francophonie-version-pdf-ligne.pdf>>. Consulté le : 04 avr. 2018.

RODRIGUES PEREIRA, M. **La politique culturelle française au Brésil de 1945 à 1970 : institutions, acteurs, moyens et enjeux**. Thèse (Doctorat en Histoire contemporaine) – Université de Strasbourg, Strasbourg, 2014. [En ligne]. Disponible sur : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel.../file/Rodrigues-Pereira_Marcio_2014_ED519.pdf>. Consulté le : 04 avr. 2018.

INTRODUÇÃO

Patrick Chardenet (UFC)

José Carlos Cunha (UFPA)

Eliane Lousada (USP)

O projeto de pesquisa cujos resultados são relatados nesta obra é uma tentativa de resposta a uma série de interrogações recorrentes compartilhadas:

- como é possível que as ofertas de aprendizagem da língua francesa se baseiem, no mais das vezes, em um conhecimento, no mínimo, muito parcial, frequentemente aleatório e imaginário de suas práticas nas esferas sociais no país em questão?

- por que, no momento em que vários países se engajam em grandes enquetes longitudinais internacionais que permitem conhecer melhor a eficácia de seus dispositivos educativos, as línguas estrangeiras são excluídas?

- a partir de que dados (e como eles são produzidos?), os responsáveis por políticas linguísticas educativas fazem o levantamento do estado da arte, dos planos de ação, dos balanços?

Nos anos 90, circulava no Brasil nos meios das associações de professores de francês, nas esferas da diplomacia cultural francesa, na rede das Alianças Francesas, um número total de 100.000 aprendentes de francês no país. Essa estimativa era repercutida, a cada ano, nos discursos oficiais, sem que as fontes fossem dadas. Vinte anos depois, circula nos mesmos meios e nos mesmos tipos de discurso uma estimativa total de mais de 220.000 aprendentes⁷. Ainda sem fontes precisas, sem indicação de método, como uma realidade que se inventa através de feixes de discursos. A natureza tem horror do vazio e as necessidades de dados quantificados, impostas pelas políticas públicas, tanto quanto a gestão de estabelecimentos, favorecem a captação desses números que circulam no lugar de projetos de contagem, obrigatoriamente longos, caros e necessariamente periódicos. 100.000, 200.000, 220.000, afinal, por que não? Essas estimativas talvez estejam próximas da realidade e sua utilização coerente com as estratégias e meios de política linguística educativa dos atores brasileiros e francófonos e com os planos de desenvolvimento da rede das Alianças Francesas. Mas nada garante tampouco que elas estejam. A contagem é, de fato, uma atividade complexa que se assenta, no mais das vezes, em uma informação declarativa dos estabelecimentos (escolas e colégios públicos e particulares, universidades públicas e particulares, Alianças Francesas, empresas privadas de ensino de línguas) que permanece sendo dificilmente verificável pelo jornalista ou pelo pesquisador.

Em sua tese de doutorado, Marcio Rodrigues Pereira (2014) apresenta quadros de efetivos entre 1945 e 1970, para as Alianças Francesas e universidades que, na maioria das vezes, são retomados de relatórios ou de notas sintéticas de diplomatas conservados nos arquivos do ministério francês de Relações exteriores ou de cartas pontuais dos responsáveis locais das Alianças Francesas na secretaria geral em Paris. Segundo o autor, nem mesmo os dados referentes às inscrições em licenciatura francês-português nas universidades são de fonte brasileira (PEREIRA, 2014). O congelamento da imagem

7 La France et le Brésil en chiffres, Août 2014 - Ambassade de France au Brésil, p.21. [En ligne]. Disponível em : <https://br.ambafrance.org/spip.php?action=api_docrestreint&arg=3010/120424a0a335b8f3f4ffc06858bb1e82d45942ec/pdf/la_france_et_le_bresil_en_chiffres_2014.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Le français, «une langue de travail» au Brésil (ministre française) - L'Obs le 09 maio 2013. [En ligne]. Disponível em: <<https://www.nouvelobs.com/education/20130509.AFP2180/le-francais-une-langue-de-travail-au-bresil-ministre-francaise.html>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

La langue et la communauté française au Brésil, 2009 - Consulat général de France à Rio de Janeiro. [En ligne]. Disponível em: <http://riodejaneiro.ambafrance-br.org/IMG/pdf/La_langue_et_la_communaute_francaise_au_Bresil_2009_.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

Le Brésil et la France en chiffres – Consulat général de France à Rio de Janeiro, p.21. [En ligne]. Disponível em: <<https://riodejaneiro.consulfrance.org/O-Brasil-e-a-Franca-em-numeros>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

para esse dado, em determinado momento, não corresponde obrigatoriamente ao mesmo momento do congelamento da imagem para outros dados. Esses elementos contábilísticos nunca são dados primários, mas circulam e acabam se impondo sem que se saiba verdadeiramente como eles foram construídos. Nesse movimento, é bastante paradoxal que até mesmo a Federação Brasileira dos Professores de Francês baseie sua comunicação nos dados publicados na comunicação da Embaixada da França em Brasília e retomados por um jornalista brasileiro para um artigo na revista *Le français dans le monde*⁸.

No Brasil, cada universidade pública produz informações referentes ao número de inscritos em cada formação, mas esses dados são raramente publicados nesse nível. Eles são com mais frequência globalizados no âmbito do diploma (exemplo: número total de estudantes inscritos na licenciatura), o que torna difícil a enquete setorial, a menos que se tome o tempo de negociar este acesso com as autoridades, tarefa que deverá ser realizada na continuação deste trabalho).

Esta dificuldade fundamental em coletar periodicamente informações confiáveis a fim de poder compará-las não diz respeito apenas ao número de aprendentes, afeta também o número de professores que parece ser estimado entre 10.000 e 12.000⁹, enquanto se poderia acreditar que, excetuando o número de professores particulares, mais difícil de ser recenseado (ainda que uma parte deles esteja frequentemente também engajado em estabelecimentos), um professor é obrigatoriamente referenciável estatisticamente por um contrato de trabalho e um salário depositado.

Evidentemente, não se trata aqui de procurar e designar responsáveis. Todos nós, de um modo ou de outro, contribuímos em determinados momentos para esta circulação na falta de alternativa melhor. Nosso projeto é contribuir não apenas para uma tomada de consciência dos responsáveis, mas também para a mobilização deles a fim de que apoiem periodicamente projetos de pesquisa de campo com bases metodológicas claramente estabelecidas e com a implicação das equipes formadas.

Tratando-se de uma língua estrangeira, excetuando as comunidades francófonas estabelecidas ao longo das ondas migratórias instaladas e seus processos de transmissão geracional, as diásporas francófonas transnacionais que vivem de uma maneira ou de outra entre o Brasil e seu país de origem, a competencialização (ASSELIN DE BEAUVILLE; CHARDENET; ROUILLON, 2011) em francês passa, na maior parte das vezes, por uma aprendizagem formal mais ou menos longa. É, pois, importante conhecer e compreender o quadro jurídico e político no âmbito do qual está organizado o ensino público e privado das línguas estrangeiras em geral e do francês em particular. Para o Brasil, é a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996*¹⁰ que estabelece o quadro para o conjunto das disciplinas, inclusive as línguas estrangeiras modernas no ensino secundário: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (SEÇÃO IV - Do Ensino Médio. Art. 36. III, p. 19).

8 O artigo da revista *Le français dans le monde*, que utiliza dados da Embaixada da França, é difundido no *site* da Federação Brasileira de Professores de Francês. Ver: SIVIERI, J. Le français, un tremplin pour un Brésil en marche. *Le français dans le monde*, n. 375, p. 41, 2011. Disponível em: <https://www.fbpf.org.br/arquivos/FDLM_N375_Article_AFSP.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

9 A Federação Brasileira de Professores de Francês disponibiliza em seu *site* um artigo não assinado, publicado na revista *Le français dans le monde*, n. 366, na ocasião de seu 12º congresso, realizado em Brasília em setembro de 2009. Disponível em: <https://www.fbpf.org.br/arquivos/congres_bresil_1.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

10 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2005, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Biblioteca do Senado, Brasília 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

O ensino/aprendizagem de duas línguas estrangeiras (desde que haja recursos disponíveis para a segunda), à escolha das comunidades escolares, é reconhecido como disciplina escolar, integrada no campo das linguagens, códigos e suas tecnologias. Na Lei de Diretrizes e Bases da educação, ela é concebida em interação e interrelação com o conjunto dos componentes deste campo inserido na formação geral do jovem brasileiro, destinando uma atenção especial à sua contribuição possível para a empregabilidade.

Aliás, levanta-se frequentemente a hipótese de que a utilidade social da língua, seu valor em termos de capital simbólico e de capital de competências (GRIN; SFREDDO; VAILLANCOURT, 2008; GRIN, 2015) pode ser diretamente correlacionado com o número de aprendentes. Mas, como se referencia e se mede no campo essa utilidade social ou, mais simplesmente, o que se faz diariamente com determinada língua em determinado país? Temos vários estudos sociolinguísticos fragmentados aqui e ali para alguns países, em diversos trabalhos de dissertações de mestrado, de teses de doutorado ou de partes de programas de pesquisa que podem dar algumas indicações, fornecer instrumentos metodológicos, mas nada de sistemático e longitudinal. Uma das raras pesquisas com larga amplitude é a do projeto europeu “Dynamique des langues et gestion de la diversité”¹¹ financiado pelo 6º “Programme-cadre de l’Union européenne” (2006-2011) que visava identificar as condições nas quais a diversidade linguística da Europa é um trunfo para o desenvolvimento do conhecimento e da economia.

Então, o que é preciso fazer? O que podemos fazer enquanto pesquisadores senão colocar à disposição dos interessados conhecimentos acumulados neste campo, competências científicas colaborativas de uma rede e a ambição de mostrar que podemos ultrapassar o estado de estimativa circulante, elaborando uma metodologia empírica de enquetes e de análise cuja economia seria aceitável e a modelização transferível?

A equipe em rede à qual nos referimos aqui constituiu-se por etapas, no decurso de atividades distantes, de reuniões parciais e de um seminário, graças ao apoio financeiro da Agência Universitária da Francofonia (AUF) que tornou possível um impulso de partida sem o qual teríamos permanecido com nossas interrogações iniciais.

Em uma obra lançada em 2015, Bruno Maurer faz um inventário crítico de fontes mobilizáveis para a obtenção de dados e dos diferentes tipos de enquetes já produzidas sobre as realidades francófonas, constituindo assim um instrumento de trabalho centrado nos contextos da África francófona. Mais modestamente e de modo mais empírico, pois não existem modelos de enquetes operacionalizados para identificar os francófonos e medir a francofonia fora do espaço francófono, nosso projeto visa lançar algumas bases, confrontando-as diretamente com o campo brasileiro.

Formamos assim uma equipe de pesquisadores de duas universidades brasileiras – a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade de São Paulo (USP). Em cada instituição, organizamos um grupo de trabalho. O da UFPA, dirigido pelo professor-pesquisador José Carlos Cunha, contou com a colaboração de Fernanda Souza e Silva (Doutoranda – Letras), Edirnelis Moraes dos Santos (Mestra – Letras) e João Paulo Carneiro Thury (Mestre – Geografia); o da USP, dirigido pela professora-pesquisadora Eliane Lousada, contou com a colaboração de Aline Sumiya (Doutoranda – Francês), Suélen Rocha (Doutoranda – Francês) e Ana Paula Silva Dias (Mestra – Francês), que integrou a equipe mais tarde e

11 Disponível em: <http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/presentation/presentation.php>.

colaborou um pouco com cada grupo. Além disso, dois outros pesquisadores se juntaram à equipe para contribuir com seus conhecimentos especializados: Patrick Chardenet, da Université de Franche-Comté (França) e, no início de outubro de 2017, Étienne Rivard da Université de Saint-Boniface (Canadá).

A equipe procedeu de acordo com as seguintes etapas:

- definição de dois eixos de pesquisa: 1. Quem ensina/aprende francês no Brasil e onde? 2. Quem utiliza o francês em situações profissionais hoje no Brasil e onde?;

- distribuição das equipes em função dos eixos: 1. Equipe da UFPA; 2. Equipe da USP;

- elaboração de quatro questionários: três para o eixo 1 e um para o eixo 2. Esses questionários foram elaborados por cada equipe e discutidos pelo grupo todo até se chegar a uma versão final que foi construída com a ajuda da ferramenta *GoogleForms*;

- aplicação dos questionários contando com a ajuda, no eixo 1, das associações dos professores de francês dos diferentes estados do Brasil, das Alianças Francesas, dos departamentos das universidades, etc. e, no eixo 2, das empresas de recrutamento e dos departamentos de recursos humanos das empresas francófonas no Brasil;

- reunião presencial dos pesquisadores e dos estudantes na UFPA para a apresentação dos resultados parciais e para a organização da obra;

- complemento e tratamento dos dados e redação dos capítulos que compõem este livro.

Esta experiência de trabalho em equipe para elaboração e aplicação de uma pesquisa sobre o estado das práticas e aprendizagens do francês foi muito rica, pois permitiu obter resultados que lançam ideias sobre uma realidade pouco conhecida e, conseqüentemente, pouco explorada.

Embora nossos procedimentos tenham sido, em sua maioria, bastante empíricos e assentados em nossa experiência enquanto pesquisadores pertencentes a áreas em que as pesquisas de orientação qualitativa são mais frequentes, parece-nos que os resultados obtidos permitirão avanços dos conhecimentos no campo prospectado. Considerando nossas limitações, a possibilidade de relacionar o que dizem os usuários do francês, em situações profissionais, com aqueles que ensinam o francês e aqueles que o aprendem constitui uma contribuição incontestável para refletir sobre novas políticas, estratégias e procedimentos a serviço do ensino-aprendizagem e da difusão da língua francesa no Brasil.

O livro resultante desta pesquisa é bilíngüe; foi escrito em francês e em português. A escolha dessas duas línguas se deve, evidentemente, ao perfil da equipe – praticamente todos francófonos e lusófonos –, mas não apenas por isso. Pensamos também em nossos leitores potenciais (atores e operadores de políticas linguísticas: universidades de estado, rede das universidades federais; sistema escolar; Alianças Francesas; Federação Brasileira dos Professores de Francês; parceiros das cooperações francófonas). Queríamos que todos tivessem uma ideia bastante clara de nossa pesquisa e dos desafios que ela levanta. Daí porque, aliás, a Introdução da obra é bilíngüe e os capítulos foram redigidos numa ou noutra língua. Queríamos também “marcar” nossa posição a favor da pluralidade linguística e cultural, mesmo quando nos interessamos pela prática de uma língua em particular.

A obra está organizada em duas partes: A) Trabalhos de campo e B) Trabalhos conceituais. Na primeira parte, quatro capítulos se propõem a dar conta dos resultados da pesquisa. O primeiro, redigido por Eliane Lousada, Suélen Maria Rocha e Aline Sumiya, aborda o espaço do francês nas práticas profissionais. O segundo, escrito por Fernanda Souza e Silva e José Carlos Cunha, visa a aferir o espaço do ensino do francês na rede escolar brasileira, enquanto o terceiro, elaborado por Edirnelis Moraes dos Santos, Ana Paula Silva Dias e José Carlos Cunha, descreve e analisa o espaço da língua francesa nas instituições universitárias do país. Para concluir esta primeira parte, Fernanda Souza e Silva, Edirnelis Moraes dos Santos e José Carlos Cunha tentam levantar o estado da arte do ensino de francês nos institutos de língua privados no Brasil.

Na segunda parte da obra, Trabalhos conceituais, João Paulo Carneiro Thury expõe as bases necessárias para a compreensão da demografia e da abordagem quantitativa utilizadas em nossas pesquisas. Em seguida, Étienne Rivard propõe uma discussão sobre a movência francófona das Américas e suas manifestações de pertencimento no Brasil, como uma maneira de compreender as origens e as motivações da aprendizagem e das práticas da língua francesa. Finalmente, no último capítulo, Patrick Chardenet discute o funcionamento da noção de francofonia, do fato francófono e de seus efeitos nas práticas e aprendizagens, em ligação com a pesquisa sobre as aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil.

Por mais empírico que tenha sido nosso procedimento, e aproximativos os resultados, nossa contribuição nesta obra é suscetível de trazer um esclarecimento pertinente sobre uma realidade desconhecida, subvalorizada e, às vezes, até mesmo negligenciada.

Esperamos assim que a pesquisa aqui em discussão possa fazer avançar a reflexão sobre a difusão e o ensino-aprendizagem da língua francesa no Brasil e, porque não, em outras regiões onde o francês não é uma língua oficial de comunicação, de estudo e de trabalho.

REFERÊNCIAS

ASSELIN DE BEAUVILLE, J.-P.; CHARDENET, P.; ROUILLON, A. (Org.). Un modèle probabiliste pour la diversité linguistique: le cas de la romanité dialogale. In: ÁLVAREZ, D.; CHARDENET, P.; TOST, E. **L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes**. Union Latine / AUF, p. 75-119, 2011. Disponível em: <<http://www.unilat.org/Data/Publications/79.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

CHAUDENSON, R. **Grille d'analyse des situations linguistiques**. Paris: Didier Érudition, 2000. Disponível em: <http://www.odf.auf.org/IMG/pdf/grille_lafdef.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

GRIN, F. La valeur des langues dans l'activité professionnelle. **Working paper**, Paris: Fondation pour les Études et Recherches sur le Développement International, n. 139, 2015. Disponível em: <http://www.ferdi.fr/sites/www.ferdi.fr/files/publication/fichiers/wp139_grin.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

GRIN, F.; SFREDDO, C.; VAILLANCOURT, F. **Langues étrangères dans l'activité professionnelle**. Rapport au Fonds national de la recherche scientifique, Programme national de recherche 56. ("Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse"). Berne/Genève, 2008. Disponível em: <<http://www.unige.ch/traduction-interpretation/recherches/groupe/elf/recherche-activite/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MAURER, B. (Coord.). **Mesurer la francophonie et identifier les francophones**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines / OIF / AUF / ODSEF, 2015. Disponível em: <<https://www.francophonie.org/IMG/pdf/mesurer-la-francophonie-version-pdf-ligne.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

RODRIGUES PEREIRA, M. **La politique culturelle française au Brésil de 1945 à 1970: institutions, acteurs, moyens et enjeux**. Tese (Doutorado em História contemporânea) – Université de Strasbourg, Strasbourg, 2014. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel.../file/Rodrigues-Pereira_Marcio_2014_ED519.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

TRAVAUX DE TERRAIN
TRABALHOS DE CAMPO

LE FRANÇAIS DANS LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES AU BRÉSIL

Eliane Lousada (USP)

Suélen Maria Rocha (USP)

Aline Hitomi Sumiya¹² (USP)

¹² Dans ce chapitre, nous avons choisi de présenter les auteures en fonction du travail réalisé pendant l'élaboration de l'article, qui suit également l'ordre alphabétique. Cependant, cet ordre ne prend pas en compte le travail fourni pendant l'exécution du projet, qui serait : Suélen Maria Rocha, Aline Hitomi Sumiya et Eliane Lousada.

INTRODUCTION

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères est souvent directement associé aux nécessités d'usage de la langue dans les contextes concrets d'action. Que ce soit pour étudier, pour travailler, pour voyager, pour accéder à des œuvres culturelles dans la langue cible ou pour maintes autres raisons, ce sont les situations concrètes d'usage de la langue qui exercent le rôle d'un moteur qui encourage l'apprentissage d'une langue étrangère et qui agissent sur la motivation tout au long de l'apprentissage. En faisant un pas en avant par rapport aux études du domaine de la pragmatique qui soutenaient que « Dire c'est faire » (AUSTIN, 1970), d'autres courants plus récents ont également mis l'accent sur l'existence d'un agir « langagier » (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) et sur la nécessité de considérer les langues comme « action ».

Dans la recherche qui a donné origine à cet ouvrage, nous avons pour but de comprendre, d'une part, qui apprend et qui enseigne le français au Brésil et, d'autre part, qui utilise le français pour son travail. Ces deux aspects sont intimement liés : on pourrait dire que l'un dépend de l'autre et que l'usage concret du français pour le travail incite à l'apprentissage de cette langue. Plus spécifiquement dans la recherche qui est à la base de ce chapitre, il était question de scruter l'usage du français dans les pratiques professionnelles. Ainsi, dans cette étude, nous nous sommes centrées sur le deuxième axe (*Qui utilise la langue française et où on l'utilise en situations professionnelles au Brésil ?*) dans lequel nous avons l'objectif de faire un état réel des usages professionnels du français au Brésil. Dans ce chapitre, nous présenterons quelques résultats obtenus lors de l'application d'un questionnaire répondu par des entreprises d'origine française, belges, suisses et canadiennes au Brésil, c'est-à-dire, les entreprises qui ont un rapport avec la langue française. Ce sont les données issues de ces questionnaires qui sont à l'origine des résultats que nous présenterons par la suite.

Avant d'appliquer notre questionnaire, nous avons réalisé une enquête auprès de deux banques de données de recherche au Brésil (Banque de thèses de l'Université de São Paulo¹³ et Banque de thèses de la « Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES¹⁴) et nous avons constaté l'absence d'études dans le domaine de l'usage professionnel de la langue française au Brésil, d'où l'intérêt de notre étude. Dans un premier moment, nous y avons fait une recherche en utilisant les mots-clés: « uso profissional francês » (« usage professionnel français ») et « uso profissional francês + Brasil » (« usage professionnel français + Brésil ») et nous avons eu des résultats liés à l'évaluation de l'apprentissage ou à l'expérience d'enseignement de la langue. En essayant de trouver les informations sur les entreprises françaises, belges, suisses et canadiennes du Brésil, nous avons cherché à partir des mots-clés « empresas internacionais » (« entreprises internationales »), « empresas francesas » (« entreprises françaises ») et, de la même façon, nous n'avons pas trouvé de recherche qui propose des informations sur l'instauration des entreprises liées à la langue française au Brésil, ni une étude plus générale sur ces entreprises.

En revanche, nous avons trouvé des recherches qui mentionnent l'augmentation du nombre d'entreprises françaises au Brésil comme une conséquence de la mondialisation et de la crise économique

13 <<http://www.teses.usp.br/>>

14 <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>>

européenne. Dans une des études que nous avons rencontrées, l'auteur (MOLIN, 2015), affirme que l'implantation d'entreprises françaises au Brésil avait commencé avant, entre 1998 et 2014. Dans une autre étude, Gonçalves, Zuin et Santos (2015) constatent que c'est à partir de 2008 qu'il y a eu une augmentation des entreprises françaises installées dans le pays. En effet, selon un reportage du journal « O Globo », le nombre d'organisations françaises a augmenté de 436 en 2010 à 520 en 2011. En 2013, il y avait déjà 600 entreprises françaises au Brésil, ce qui a probablement eu un impact sur l'apprentissage de la langue française.

Malgré ces résultats, nous estimons que le nombre de recherches trouvées est insuffisant pour avoir des idées précises sur l'usage du français dans les pratiques professionnelles au Brésil. Ainsi, les quelques données partielles que nous avons obtenues montrent, d'une part, la difficulté de mettre en marche notre recherche, étant donné que nous n'avons pas de point de départ pour nous guider, mais, surtout, la pertinence de notre étude.

Pour expliquer notre travail, nous présenterons d'abord le cadre théorique utilisé dans cette recherche, c'est-à-dire, le modèle d'analyse utilisé pour traiter nos données qualitatives; ensuite, nous expliquerons la méthodologie utilisée pour les questionnaires, ainsi que des explications sur la manière dont l'enquête a été mise en place; à la section *Résultats*, nous montrerons l'analyse des données, à partir des questionnaires répondus par les entreprises; enfin, nous apporterons les conclusions de notre étude.

CADRE THÉORIQUE

Comme nous le présenterons dans la section *Méthodologie*, nous avons élaboré un questionnaire destiné aux entreprises qui sont liées à la langue française au Brésil. Ce questionnaire a été divisé en questions fermées et ouvertes. Pour l'analyse des questions ouvertes, nous avons utilisé le modèle d'analyse textuel proposé par Jean-Paul Bronckart (1999, 2006) dans le cadre de l'Interactionnisme Socio-discursif (ISD). C'est ce modèle que nous exposerons dans cette section.

Le modèle d'analyse textuelle proposé par Bronckart (1999, 2006) est composé par a) le contexte de production, comprenant la place sociale où le texte a été produit, le rôle social joué par le producteur et le récepteur et l'objectif de l'interaction; b) l'infrastructure globale du texte, divisée en plan global du texte (organisation des contenus thématiques), types de discours et de séquences; c) les mécanismes de textualisation, constitués par la connexion, la cohésion nominale et la cohésion verbale et d) les mécanismes de prise en charge énonciative, divisés en modalisations et voix. Pour analyser les réponses ouvertes, nous nous sommes concentrées sur quelques catégories plus pertinentes du modèle d'analyse de l'ISD, à savoir: le contexte de production, le plan global des contenus thématiques et les modalisations.

Le contexte de production est lié à l'ensemble de paramètres qui peuvent influencer à la production textuelle (BRONCKART, 1999). Dans le contexte, nous pouvons observer trois mondes qui constituent la situation d'action langagière: le physique, le social et le subjectif. Le monde physique concerne l'espace et le temps où l'agent est inséré au moment de la production textuelle et ce monde peut être divisé en quatre paramètres: le lieu de production; le moment de la production; le producteur et les récepteurs du texte. Mais, le monde physique ne doit pas être analysé de manière isolée, car il est également soumis

aux deux autres mondes. En fait, Bronckart (1999) souligne que la production d'un texte donne lieu à l'interaction communicative, ce qui implique, ainsi, un monde social et un monde subjectif. Ce contexte, qu'on appelle socio-subjectif, est lié à l'image donnée par le producteur dans sa production et il peut être divisé par quatre paramètres: le lieu social, le positionnement social du producteur (c'est-à-dire, son rôle d'énonciateur), le positionnement social du récepteur (c'est-à-dire, son rôle de destinataire) et l'objectif du texte.

Le plan global du contenu thématique, selon Bronckart (1999) correspond au contenu qui apparaît dans le texte, comme une sorte de résumé. Au niveau des mécanismes énonciatifs, les expressions des modalisations sont importantes, car elles ont la finalité de faire des commentaires ou d'évaluer le contenu thématique en question. Les modalisations peuvent être divisées, selon Bronckart (1999), en logiques, déontiques, pragmatiques et appréciatives.

Ce modèle nous a été utile pour les deux types d'analyses: concernant les données quantitatives, le modèle nous a permis de mieux comprendre le contexte de production et le plan global des contenus thématiques. En ce qui concerne les données qualitatives, ce modèle nous a aidées à analyser, en plus des catégories déjà mentionnées, les modalisations véhiculées par les participants, qui ont révélé les représentations qu'ils se construisaient sur l'usage du français pour leur travail.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans cette section, nous expliquerons nos choix méthodologiques, en détaillant le questionnaire appliqué et le contexte d'application. Nous montrerons également la façon dont nous avons analysé les données.

L'instrument de recueil de données que nous avons choisi a été le questionnaire, contenant des réponses fermées et ouvertes. Selon Villate (2007), le questionnaire nous permet de faire un recueil des informations afin de comprendre et d'expliquer les faits. Cet auteur (VILLATE, 2007) souligne que le questionnaire est une méthode quantitative, s'applique à un ensemble et cet ensemble doit permettre de faire des inférences statistiques. En plus, « le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure au questionnaire sa validité et qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance » (VILLATE, 2007, p. 03). Ainsi, l'élaboration d'un questionnaire est liée à la production des chiffres et il s'agit d'une procédure méthodique qui doit, bien évidemment, satisfaire à quelques exigences (VILLATE, 2007).

Comme nous l'avons déjà mentionné, pour répondre à notre question de recherche « Où et pourquoi la langue française est utilisée dans les situations professionnelles aujourd'hui au Brésil et qui les utilise » nous avons élaboré un questionnaire sur *Google forms*, destiné aux entreprises, qui contenait deux blocs de questions: le premier consacré à des réponses fermées et le deuxième consacré à des réponses ouvertes.

Il nous a semblé pertinent de choisir le questionnaire comme instrument de recueil de données, car nous avons à faire à un grand nombre de locuteurs distribués dans plusieurs régions du Brésil et aussi parce que nous voulions, dans un premier temps, aboutir à une description quantitative sur

l'usage du français dans les pratiques professionnelles. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons élaboré des questions fermées, qui permettraient d'avoir un panorama global de l'usage du français pour le travail. Cependant, nous avons également introduit quelques questions où l'opinion des locuteurs a été demandée. Les réponses à cette question étaient plutôt qualitatives et ont permis, à travers l'analyse des modalisations proposée par Bronckart (1999), de détecter quelques perceptions des locuteurs par rapport à l'usage qu'ils faisaient de la langue française et à son importance pour eux.

Les questions fermées portaient sur: la localisation géographique; l'identification de la communauté francophone au Brésil (la nationalité et la condition migratoire, la tranche d'âge, le secteur d'insertion professionnelle, le poste occupé dans l'entreprise); le niveau linguistique (certifications); les usages de la langue dans des contextes divers; la fréquence d'utilisation de la langue en considérant toutes les habiletés et la manière dont la langue est utilisée (participer à des réunions, écrire/lire des mails/des documents, etc). A travers les questions ouvertes, nous avons l'intention de connaître le degré d'importance dans quatre différents usages de la langue française: pour la vie privée quotidienne, pour les études, pour l'activité professionnelle et pour les voyages.

Pour identifier les entreprises francophones établies au Brésil, nous avons accédé au site de recrutement « catho.com.br » où nous avons trouvé un rassemblement d'entreprises par nationalité, à savoir: entreprises françaises, entreprises suisses, entreprises belges, entreprises canadiennes, etc. A partir de la liste des entreprises, nous avons pu aller vers le moteur de recherche *Google* pour connaître le portail de chaque entreprise. Sur le portail, nous avons recherché plutôt le contact des ressources humaines et le contact des bureaux de presse, et nous leurs avons envoyé un courriel. Quand le contact n'était pas disponible, nous avons rempli les formulaires de contact intégrés sur le site. A partir de cette démarche, nous avons envoyé les questionnaires aux entreprises (courriels ou formulaires disponibles sur les sites). La collecte des données a été faite de juin à décembre 2017.

Nous avons ainsi pu réunir 498 entreprises dans notre liste, dont: 150 ont été contactées par mail; 145 ont été contactées par formulaire disponible sur le site, c'est-à-dire, 295 ont été contactées et ont reçu notre questionnaire. Cependant, 203 entreprises parmi les 498 n'ont pas été retrouvées dans notre recherche sur *Google*. Nous ne connaissons pas la raison pour laquelle ces entreprises figurent sur le site *Catho* et ne sont pas trouvées effectivement, mais nous soulevons l'hypothèse qu'il s'agit d'entreprises qui ont fermé leurs portes¹⁵.

L'analyse des données quantitatives a été réalisée automatiquement par le formulaire *Google forms*. Nous avons simplement essayé d'interpréter les données en les comparant. Cependant, pour l'analyse des questions ouvertes nous avons procédé de manière différente. Nous avons d'abord observé les réponses données aux quatre questions (importance du français pour: a) la vie quotidienne; b) les études; c) l'activité professionnelle; d) les voyages), en essayant de les grouper par degré d'importance, selon la catégorie des modalisations appréciatives ou logiques proposée par Bronckart (1999). Ainsi, nous avons classifié les réponses selon trois degrés d'importance: peu important, important, très important. Néanmoins, nous avons observé deux phénomènes que nous avons dû prendre en compte: parfois le répondant se limitait à donner un degré d'importance par rapport à la thématique de la question (vie quotidienne, études,

15 Quelques entreprises n'avaient pas de site hébergé au Brésil. Nous avons ainsi décidé de ne pas leur envoyer le formulaire, puisque le contact des ressources humaines était hors du Brésil.

activité professionnelle, voyages), mais, parfois le répondant introduisait un autre thème dans sa réponse. Alors il nous a semblé pertinent de considérer d'abord les degrés d'importance à la question et, ensuite, nous avons procédé à une autre classification par contenu thématique (BRONCKART, 1999) évoqué en parallèle et nous avons aussi fait la même classification par degré d'importance, à partir des modalités appréciatives et logiques.

Nous avons ensuite compté le nombre de réponses par degré d'importance et par thématique, ce qui nous a donné un panorama général des représentations que les travailleurs se font de l'importance du français dans leur vie quotidienne, scolaire/universitaire, professionnelle ou pour les voyages.

RÉSULTATS

Sur le total d'entreprises contactées (295), nous avons obtenu seulement 45 réponses, représentant 15,3% de taux de réponses au formulaire. Ce chiffre semble assez restreint à première vue, néanmoins, en étudiant la littérature relative à l'application de questionnaires, nous avons constaté qu'il s'agit d'un taux de réponse tout à fait cohérent avec ce qui est en général attendu de ce genre de sondage. Selon le site *SurveyMonkey* :

Les taux de réponse varient largement en fonction d'un certain nombre de facteurs tels que la relation avec votre population cible, la longueur et la complexité du sondage, les motivations et le sujet du sondage. Pour les sondages en ligne dans lesquels il n'y a aucune relation préalable avec les bénéficiaires, un taux de réponses se situant entre 20-30% est considéré comme un grand succès. Un taux de 10-15% de réponses est un plus conservateur et représente une estimation plus fiable si vous n'avez pas interrogé votre population auparavant. (<https://fr.surveymonkey.com/mp/sample-size/>)

Certaines entreprises ont expliqué leur refus de participer à la recherche et de répondre au questionnaire. Voici les extraits qui montrent les raisons pour lesquelles certaines entreprises ont refusé de participer:

“Boa Tarde,

Referente ao questionário que vocês solicitam o preenchimento, informo que aqui na XXXX, a língua oficial que utilizamos para comunicação global é o Inglês, apesar de se tratar de uma empresa francesa. É irrisória a quantidade de colaboradores que utilizam o francês para fins laborais”.

Notre traduction: « Bonjour, Par rapport au questionnaire que vous avez demandé de remplir, j'informe qu'ici, à la XXXX, la langue officielle qu'on utilise pour la communication globale est l'anglais, même si l'entreprise est française. La quantité de collaborateurs qui utilisent le français pour le travail est insignifiante ».

“No momento, não temos como atender sua solicitação”.

Notre traduction: « Pour l'instant, nous ne pouvons pas répondre à votre demande ».

“A nossa empresa, por determinação de nossa Auditoria, não participamos de pesquisas”.

Notre traduction: « Notre entreprise, par détermination de notre audit, ne participe pas à des recherches ».

“Em atenção ao seu e-mail, informamos que neste momento não será possível colaborar com a coleta de dados para sua pesquisa. Desejamos sucesso em sua pesquisa”.

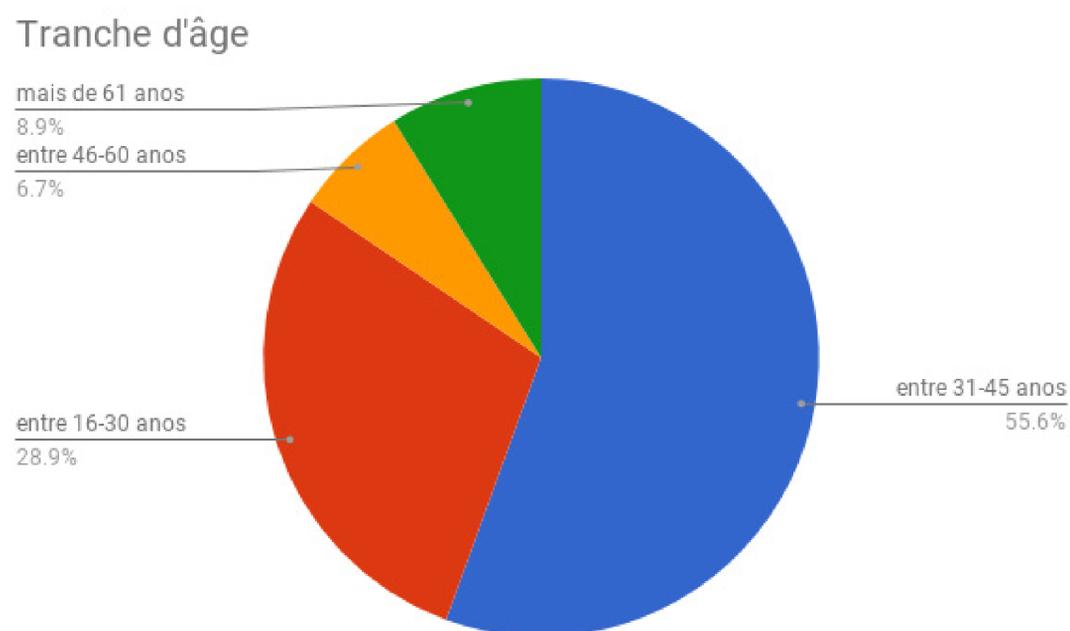
Notre traduction: « En ce qui concerne votre e-mail, nous vous informons qu'en ce moment, il n'est pas possible de collaborer avec votre recueil de données pour votre recherche. Nous souhaitons la réussite de votre recherche ».

Nous avons également essayé d'améliorer le taux de réponses à travers une suggestion proposée sur le site de *SurveyMonkey* : interroger, établir ou avoir un contact préalable avec la population interrogée aurait un impact sur le nombre de personnes qui répondent aux questionnaires. Nous avons ainsi essayé de passer par des intermédiaires connus des membres de l'équipe de recherche en leur demandant de nous aider à obtenir plus de réponses. Toutefois, cette procédure a eu aussi très peu d'impact sur le taux de réponses. Nous avons donc décidé de procéder aux analyses, car nous estimons que, même si le taux de réponse n'a pas été trop élevé, il représente une moyenne attendue pour ce genre de recherche et, en outre, il montre la réalité et la perception des locuteurs qui accordent une place importante au français dans leur vie professionnelle.

Par rapport à la localisation géographique, la majorité des répondants se trouve dans la région Sud Est 57,8%, contre 24,4% dans la région Sud, 8,9% dans la région Nord et 2,2% dans la Région Nord Est.

Parmi les participants, 86,7% sont des Brésiliens, les autres (13,3%) sont des immigrants. Voyons ci-après la distribution de la tranche d'âge des répondants:

Graphique 1: La tranche d'âge ¹⁶



Nous avons pu constater une forte présence de locuteurs du secteur de services (38,6%) et du secteur industriel (25%), contre 27,2% partagés également entre l'administration publique et l'éducation. La majorité des répondants sont des cadres ou des responsables de projet comptant 45,2% du total. Les employés somment 23,8% du total.

Il est intéressant d'observer que 60% ne possèdent pas de certification en langue française. Les 22,2% possèdent une certification du type DELF/DALF. Le restant, 13,3% ont un autre type de certification. Cette information nous semble intéressante pour réfléchir à l'enseignement-apprentissage de la langue française et au besoin de certification. A partir d'un croisement de données sur qui a une certification et qui

¹⁶ Tranche d'âge: plus de 61 ans; entre 46 - 60 ans; entre 16 - 30 ans; entre 31 - 41 ans.

n'en a pas, selon le type de travail et de poste, nous pourrions imaginer une continuité de cette recherche pour vérifier si la certification est importante ou pas dans les entreprises, si les locuteurs connaissent ces certifications ou pas, etc.

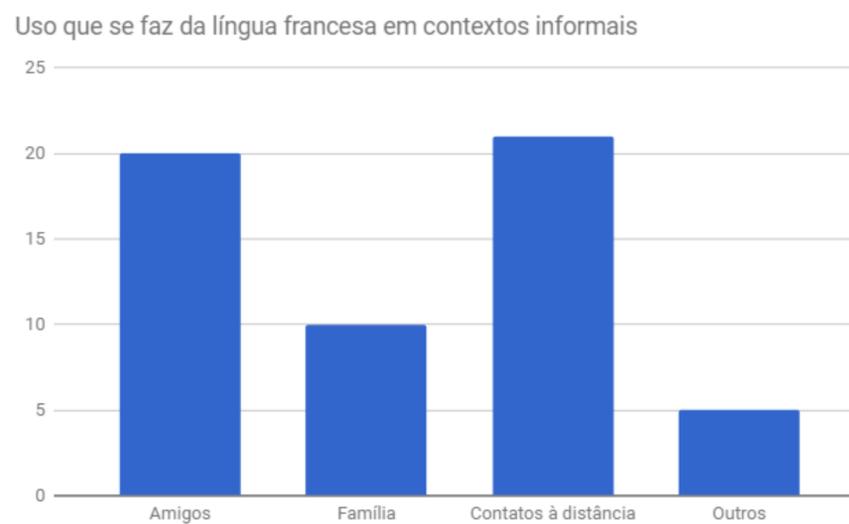
Graphique 2: La certification en langue française¹⁷



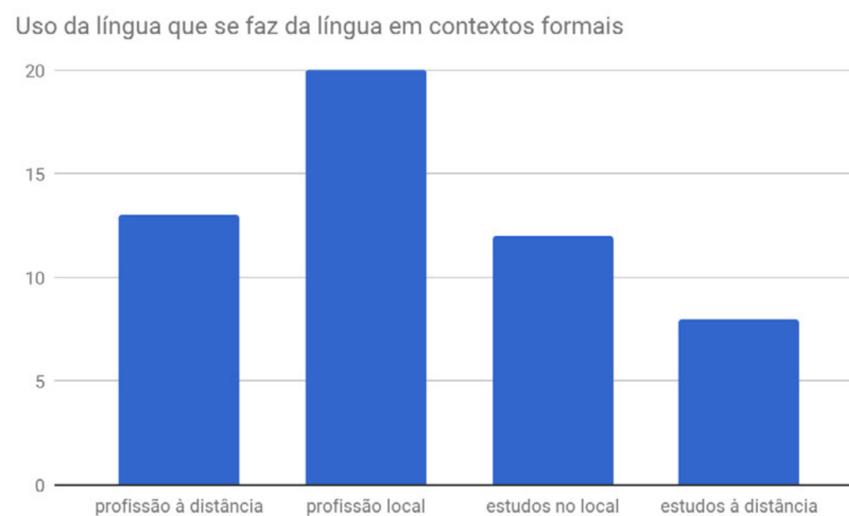
Par rapport aux deux contextes d'usage du français, formel ou informel, nous avons constaté que l'usage dans des contextes informels est plutôt lié à la communication entre amis et aux contacts à distance, alors que, dans des contextes formels, l'usage de la langue est plus élevé dans l'usage professionnel local, même s'il est également présent dans la profession et les études à distance. Cette information nous semble pertinente, car même si elle aborde un cadre extérieur à l'entreprise, dans le cas du contexte informel, elle montre que le français, utile dans les pratiques professionnelles, peut aussi être utilisé à d'autres finalités, ce qui pourrait avoir une influence dans l'apprentissage de la langue. Voyons les graphiques avec les données obtenues :

¹⁷ Certification en langue française: DELFB3; DELFB2; DELFA1; Autre certification; DELFA2; Ne le possède pas. Ne le possède pas, pourtant a de la compétence dans la langue-culture française, car il/elle est inséré-e dans un contexte bilingue

Graphique 3: Usage de la langue dans des contextes informels¹⁸



Graphique 4: Usage de la langue dans des contextes formels¹⁹

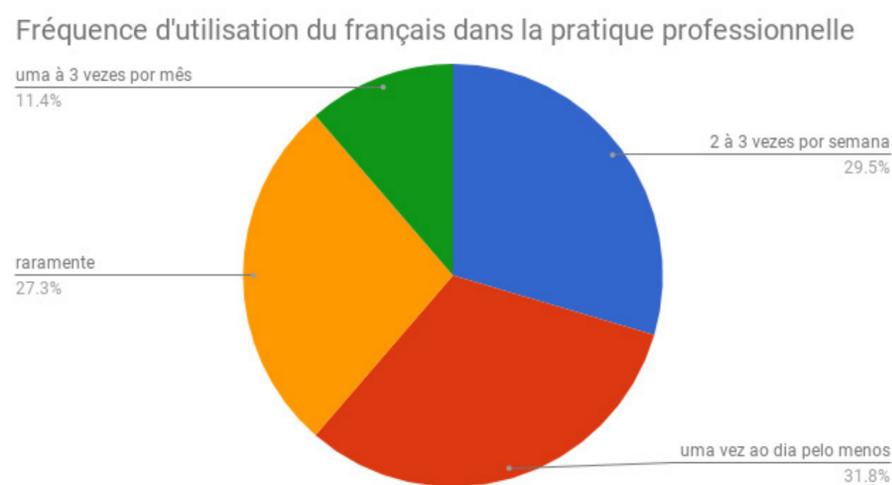


Par rapport à la fréquence d'utilisation professionnelle de la langue, 31,8% ont déclaré l'utiliser au moins une fois par jour et 29,5% deux à trois fois par semaine. 27,3% ont affirmé qu'ils utilisent rarement le français.

¹⁸ L'usage de la langue française dans des contextes informels: Amis; Famille; Contacts à distance; Autres.

¹⁹ L'usage de la langue dans des contextes formels: profession à distance; profession locale; études locales; études à distance.

Graphique 5: Fréquence d'utilisation du français dans la pratique professionnelle ²⁰



Dans cet usage professionnel, nous avons demandé également des réponses séparées selon les habiletés (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite). Les résultats montrent peu de variation selon les habiletés :

En compréhension écrite:

42,5%: moins d'une heure

22,5%: entre une heure et trois heures

35%: plus de trois heures

En compréhension orale

43,9%: moins d'une heure

26,8%: entre une heure et trois heures

29,3%: plus de trois heures

En production écrite

51,2%: moins d'une heure

22%: entre une heure et trois heures

26,8%: plus de trois heures

En production orale

48,8%: moins d'une heure

24,4%: entre une heure et trois heures

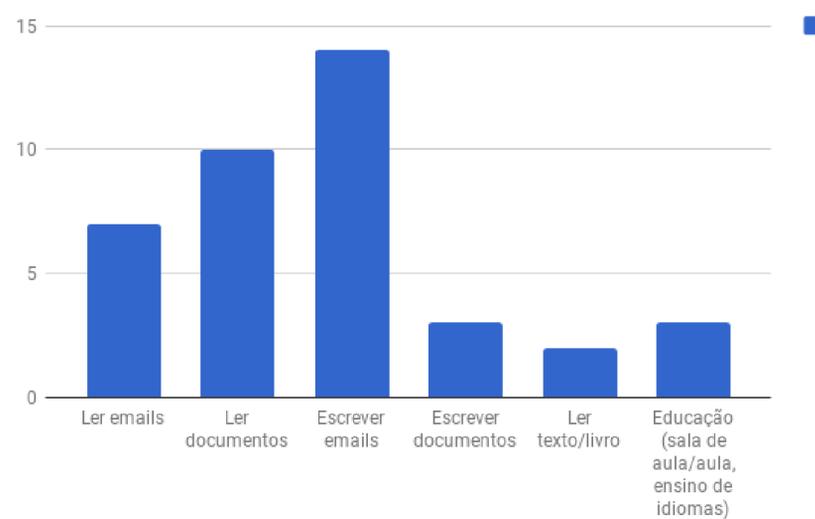
26,8%: plus de trois heures

²⁰ Fréquence d'utilisation du français dans la pratique professionnelle: une à 3 fois par mois; rarement; 2 à 3 fois par semaine; au moins une fois par jour.

Nous remarquons que la majorité utilise la langue moins d'une heure par jour dans toutes les compétences. Mais il est intéressant d'observer qu'en compréhension écrite, il y a un usage plus important (35%) par rapport aux autres compétences. Nous pouvons soulever l'hypothèse que la lecture en langue française est plus demandée dans leurs contextes de travail.

Lorsque nous analysons les tâches qui demandent l'usage du français, nous constatons que, en ce qui concerne l'écrit, lire des documents et écrire des emails sont les tâches les plus évoquées:

Graphique 6: Utilisation du français pour la lecture et l'écriture²¹

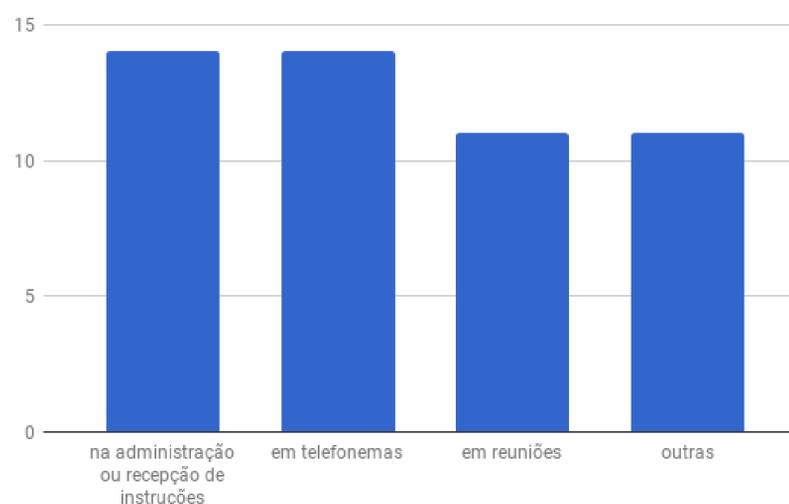


En ce qui concerne l'oral, l'usage est varié : administration ou réception d'instructions, appels téléphoniques, réunions. Un pourcentage significatif de réponses concernant la catégorie « autre »²², comme nous pouvons voir dans le graphique ci-dessous :

²¹ Les tâches qui demandent le français: Lire des e-mails; Lire des documents; Écrire des e-mails; Écrire des documents; Lire des textes/livres; Éducation (salle de classe/cours, enseignement de langues.)

²² En fait, comme nous l'avons constaté à la fin, il y a eu une erreur au moment d'élaborer les options de choix, car un espace pour indiquer des options aurait dû être prévu. Il s'agit d'un défaut du questionnaire qu'il serait nécessaire de corriger pour une nouvelle application.

Graphique 7: Utilisation du français pour comprendre à l'oral et pour parler²³



Comme nous l'avons mentionné, le questionnaire prévoyait une partie des items avec des réponses ouvertes. La question portait sur l'importance de l'usage de la langue française et elle avait quatre items:

« Selon vous, quelle est l'importance du français pour...

a) la vie quotidienne? _____

b) les études? _____

c) l'activité professionnelle? _____

d) les voyages? _____ »

Après avoir analysé les réponses, nous avons constaté que cette question aurait dû être formulée d'une autre manière, avec différents degrés d'importance pour la réponse, parce qu'on a eu des réponses variées, comme, par exemple: « importance limitée », « baisse »; « communication avec les camarades »; « une langue pour lire des textes excellents ». Dans quelques cas, la réponse était liée à un autre item, par exemple, dans la question « Importance du français pour la vie quotidienne », une des réponses était: « professionnelle ». Ceci a posé des difficultés pour nos analyses. Mais, en même temps, cette question nous a permis d'avoir accès aux motivations, aux représentations de la langue et de la culture française, etc. de nos répondants. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de la considérer dans nos analyses.

Comme nous avons des réponses variées, soit liées à l'importance de la langue (Exemple: « très important »), soit liées à une explication ou une appréciation (Exemple: « J'aime la langue française et pour cette raison, je me suis intéressé par son apprentissage »), pour les analyses des questions ouvertes, nous nous sommes basées sur deux catégories proposées par Bronckart (1999): les contenus thématiques et les modalisations.

²³ L'utilisation de la production/ compréhension orale: à l'administration ou réception d'instructions; pour les appels téléphoniques; dans les réunions; autres.

Ainsi, nous avons d'abord classifié, dans chaque item de la question (a) la vie quotidienne; b) les études; c) l'activité professionnelle; d) les voyages), les réponses liées aux degrés d'importance en trois catégories: i) très important; ii) important; iii) peu important. Cette classification a été faite à partir des degrés exprimés par les modalisations appréciatives ou logiques, véhiculés à travers des adjectifs, adverbes ou substantifs. Par exemple, l'adjectif « essentiel » a été classifié comme « très important », alors que la proposition « j'utilise peu » a été classifiée comme « peu important ».

Quand la réponse à un item de ces questions se limitait à donner un degré d'importance ou de modalisation quelconque au thème déjà évoqué dans la question, nous avons classifié la réponse dans la catégorie : sans spécification et nous avons simplement traité cette information selon les modalisations exprimées. Par exemple, quand la réponse était simplement « importance limitée », nous l'avons classifiée dans la catégorie : « sans spécification » et « peu important ».

Cependant, quand nous avons des réponses qui évoquaient des contenus thématiques autres que le degré d'importance de la langue, nous avons créé d'autres catégories selon les contenus thématiques évoqués dans les réponses, même si c'était un thème évoqué dans une autre question, à savoir: travail, études, travail d'enseignement ou de recherche, culture, voyages, communication, amour ou passion pour la langue et autres.

Les résultats montrent que le degré d'importance du français pour le premier item (a), la vie quotidienne (sans spécification, c'est-à-dire, sans évoquer un autre contenu thématique) est mitigé : parmi les 31 réponses que nous avons eues, 5 personnes ont dit qu'il était peu important, alors que 7 l'ont classifié comme important (4 : important ; 3 : très important). Mais, en fait, la réponse la plus saillante dans cette catégorie est celle qui associe l'importance du français à la culture : 10 répondants ont dit que le français est très important pour celle-ci. Nous observons plusieurs réponses qui mentionnent l'accès aux films, à la musique, aux livres:

“Uma língua para ler textos excelentes. Uma língua para ler bons jornais on-line. Uma língua para ouvir músicas lindas. Uma língua para ver meus filmes preferidos”.

Notre traduction: « Une langue pour lire des textes excellents. Une langue pour lire de bons journaux. Un (sic) langue pour écouter de belles chansons. Une langue pour voir mes films préférés ».

“Adoro filmes franceses, quando você conhece a língua e não precisa ler a legenda, o filme fica mais atrativo. Porque você consegue ter uma percepção melhor quanto ao figurino, fotografia, encenação, posições de câmeras e etc.”.

Notre traduction: « J'adore les films français, quand vous connaissez la langue et vous n'avez pas besoin de lire les sous-titres, le film devient plus attrayant. Parce que vous arrivez à avoir une meilleure perception par rapport aux costumes, à la photographie, à la mise en scène, aux positions des caméras et etc. ».

“Trouxe riqueza cultural e me possibilita ler livros no original, assistir programas, etc.”.

Notre traduction: « Il m'a apporté de la richesse culturelle et il me permet de lire les livres dans leur version originale, regarder des émissions, etc. ».

Finalement, une autre thématique évoquée dans l'item sur la vie quotidienne est celle de la communication : 4 personnes l'ont mentionnée, deux la jugeant importante et deux très importante. Par exemple :

“Fundamental para a comunicação com amigos franceses e africanos”.

Notre traduction: « Fondamental pour la communication avec des amis françaises et africains ».

En ce qui concerne le deuxième item de la question (l'importance du français pour les études), les 27 réponses ont été plus focalisées sur le thème traité et ont montré une grande importance du français pour ce thème-là. Par exemple, 12 personnes l'ont considéré comme important, 6 l'ont considéré très important et seulement 2 l'ont classifié comme peu important. En outre, nous avons remarqué que 3 répondants mentionnaient les études académiques et la recherche comme des facteurs qui confirmaient l'importance du français pour leurs études. Ci-dessous un échantillon de quelques réponses représentatives :

| |
|---|
| <p><i>“Essencial para minha pesquisa acadêmica”.</i> Notre traduction: « Essentiel pour ma recherche académique ».</p> |
| <p><i>“Importante para quem quer fazer um Doutorado por exemplo”.</i> Notre traduction: « Important pour ceux qui veulent faire un doctorat, par exemple ».</p> |
| <p><i>“Trabalho com importação de fragrâncias e a França é referência nesta área. A língua Francesa serve de base para fazer um curso que estou almejando sobre fragrâncias na França”.</i> Notre traduction: « Je travaille avec l'importation de fragrances et la France est une référence dans ce domaine. La langue française sert de base pour suivre un cours que je souhaite suivre sur les fragrances en France ».</p> |
| <p><i>“Uma língua para pesquisar e ensinar”.</i> Notre traduction: « Une langue pour enseigner et faire de la recherche ».</p> |
| <p><i>“Importante para quem quer fazer um Doutorado por exemplo”.</i> Notre traduction: « Important pour ceux qui veulent faire un doctorat, par exemple ».</p> |

Dans cet item, il nous semble important de remarquer que les études peuvent être associées à des études académiques, c'est-à-dire que c'est un moyen d'accès à la science/recherche (*“essencial para a minha pesquisa acadêmica”*; *“uma língua para pesquisar e ensinar”*; *“importante para o Doutorado”*²⁴); mais aussi un moyen d'accès à plusieurs domaines d'études (*“estudos de psicanálise na língua francesa”*; *“a língua francesa serve de base para fazer um curso que estou almejando sobre fragrâncias na França”*²⁵) et même un moyen pour élargir les connaissances du monde et avoir accès aux informations (*“essencial para me manter atualizada”*; *“leitura”*; *“leque maior de informações”*²⁶).

Le nombre de répondants à l'item qui concerne l'activité professionnelle a été le plus important : 34, parmi lesquels 13 n'ont pas introduit d'autre thématique, sept l'ayant considéré comme important, 6 comme très important et un seul comme peu important. Dans cet item, 7 personnes ont évoqué la thématique de la communication au travail, 6 l'ayant considéré comme important et une seule comme peu important. Le travail de recherche et d'enseignement a été mentionné par 5 personnes, parmi lesquelles 4 le considèrent comme important et une comme très important. Finalement, le français semble important pour ouvrir de nouvelles possibilités selon le point de vue de 8 personnes et pour contribuer à avoir une meilleure qualification (4 : très important et 4 : important). Voyons quelques réponses données :

24 « essentiel pour ma recherche académique »; « une langue pour faire de la recherche et enseigner »; « important pour le doctorat ». Notre traduction.

25 « études de psychanalyse en langue française »; « la langue française sert de base pour un cours que je souhaite suivre sur les fragrances en France ». Notre traduction.

26 « essentiel pour me maintenir actualisée »; « lecture »; « large diversité d'informations ». Notre traduction.

| |
|--|
| <p><i>“Fundamental, pois sou professor de Filosofia e Sociologia e pesquisador em Filosofia”.</i></p> <p>Notre traduction: « Fondamental, car je suis professeur de Philosophie et Sociologie et chercheur en Philosophie ».</p> |
| <p><i>“Essencial. Minha formação é em Turismo, então sempre soube que me ajudaria a ser mais qualificada. E no meu trabalho atual é essencial, pois trabalho para um país bilingue”.</i></p> <p>Notre traduction: « Essentiel. Ma formation est en tourisme, donc j’ai toujours su qu’il m’aiderait à être plus qualifiée. Et dans mon travail actuel, il est essentiel, car je travaille pour un pays bilingue ».</p> |
| <p><i>“Um diferencial na contratação e um instrumento de trabalho”.</i></p> <p>Notre traduction: « Un différentiel dans le recrutement et un instrument de travail ».</p> |
| <p><i>“Me aproxima da matriz cultural da minha empresa e ‘quebra o gelo’ nas reuniões e contatos internacionais - uma vez que o idioma é pouco falado na organização”.</i></p> <p>Notre traduction: « Il me rapproche de la matrice culturelle de mon entreprise et ‘brise la glace’ dans les réunions et les contrats internationaux, étant donné que la langue est peu parlée dans l’organisation ».</p> |
| <p><i>“Para fazer projetos com parceiros francófonos”.</i></p> <p>Notre traduction: « Pour faire des projets avec des partenariats francophones ».</p> |
| <p><i>“Bons salários e possibilidade de trabalhar fora”.</i></p> <p>Notre traduction: « De bons salaires et la possibilité de travailler à l’étranger ».</p> |

Dans cet item, les réponses plus longues justifient l’importance de la langue et nous les avons aussi classifiées en deux contenus thématiques:

- le français est considéré comme un atout, un élément distinctif, une “opportunité” professionnelle (*“Bons salários e possibilidade de trabalhar fora”*; *“sempre soube que me ajudaria a ser mais qualificada”*; *“um diferencial na contratação”*; *“é um grande diferencial falar francês no Brasil”*; *é um diferencial que me ajudou a abrir portas”²⁷⁾*);

- le français est considéré comme un facilitateur dans les négociations ou les projets: *“faz diferença usar o francês no lugar do inglês com uma pessoa francófona”*; *é um grande diferencial para empresas francófonas”*; *“me aproxima da matriz cultural da minha empresa e “quebra o gelo” nas reuniões e contatos internacionais”*; *“um grande fornecedor é francês, franceses normalmente preferem falar na língua nativa. Saber francês passa confiança para o fornecedor”*; *“para fazer projetos com parceiros francófonos”²⁸⁾*.

Finalement, l’item « voyages » a rassemblé les réponses de 31 répondants qui ont également évoqué le thème de la communication et ont précisé l’importance liée aux voyages dans les pays francophones. Nous avons remarqué que 21 répondants reconnaissent l’importance du français pour le voyage, 9 l’ayant considéré comme très important et 12 comme important. En outre, 9 personnes ont mentionné spécifiquement le cas des pays francophones (et pas ceux où l’anglais est parlé) et une seule personne a affirmé que le français n’est pas important dans les voyages. Il nous semble important de

27 « De bons salaires et la possibilité de travailler à l’étranger; j’ai toujours su qu’il m’aiderait à être plus qualifiée”; “un différentiel dans le recrutement”; “c’est un grand différentiel dans le recrutement »; « c’est un grand différentiel de parler français au Brésil »; « c’est un différentiel qui m’a aidé à ouvrir les portes ». Notre traduction.

28 « ça fait de la différence d’utiliser le français au lieu de l’anglais avec une personne francophone »; « c’est un grand différentiel pour les entreprises francophones »; « il me rapproche de la matrice culturelle de mon entreprise et ‘brise la glace’ dans les réunions et les contacts internationaux »; « un grand fournisseur est français, les français normalement préfèrent parler dans la langue native. Parler le français transmet de la confiance au fournisseur »; « pour faire des projets avec des partenariats francophones ». Notre traduction.

mentionner que 5 répondants ont dit que le français était important pour la communication dans le pays et un répondant a mentionné le fait que le français permet l'accès à la possibilité de connaître des lieux et des cultures différents.

| |
|--|
| <p><i>“nas viagens para países francófonos, é muito melhor falar francês do que inglês”.</i></p> <p>Notre traduction: « dans les voyages pour des pays francophones, c'est beaucoup mieux de parler français au lieu de l'anglais ».</p> |
| <p><i>“É muito bom viajar e falar a língua nativa, embora, para a maioria dos lugares que vou, o inglês é dominante”.</i></p> <p>Notre traduction: « C'est très bon de voyager et de parler la langue native, même si, dans la majorité des endroits où je vais, l'anglais est dominant ».</p> |
| <p><i>“considero importante para viagens/interação com a cultura dos países de língua francesa”.</i></p> <p>Notre traduction: « je le considère important pour des voyages/des interactions avec la culture des pays de langue française ».</p> |
| <p><i>“Saber se comunicar”.</i></p> <p>Notre traduction: « Savoir communiquer ».</p> |
| <p><i>“Conhecer lugares e culturas diferentes”.</i></p> <p>Notre traduction: « Connaître des lieux et des cultures différents ».</p> |
| <p><i>“Conseguir compreender e ser compreendido por falantes na língua alvo”.</i></p> <p>Notre traduction: « Arriver à comprendre et être compris par les locuteurs de la langue cible ».</p> |

Nous avons également observé que, dans cet item, les contenus thématiques les plus évoqués sont ceux liés à la culture et à la communication. Par rapport à cet item, la préférence pour le français au lieu de l'anglais pour communiquer est capitale quand il s'agit d'un voyage dans un pays francophone. On peut trouver les mêmes raisons de la question précédente (le français pour l'activité professionnelle), c'est-à-dire, utiliser la langue française est un facilitateur dans les échanges. Voici quelques réponses pour illustrer les raisons de ce choix pour la langue française: *“nas viagens para países francófonos é muito melhor falar francês do que o inglês”*; *“conseguir compreender e ser compreendido por falantes na língua alvo”*; *“um facilitador na comunicação em determinados países”*; *“é uma alternativa relevante aos locais em que o inglês não é substancialmente falado”*.²⁹ Néanmoins, son importance est mise en question lorsqu'il s'agit de voyager à d'autres pays, où le français n'est pas une langue officielle: *“apenas durante visitas a países de língua francesa”*; *“é muito bom viajar e falar a língua nativa, embora, para a maioria dos lugares que vou, o inglês é dominante”*; *“limitada para viagens dentro do Brasil e da América Latina”*; *“só quando viajo para a França, ver a família e os amigos”*.³⁰ Ces réactions révèlent que l'utilisation du français hors des pays francophones est très limitée, nous observons ainsi une préférence pour l'anglais ou la langue officielle du pays visité dans ces conditions.

Passons maintenant aux conclusions auxquelles nous pouvons arriver à partir des analyses du questionnaire.

29 « dans les voyages à des pays francophones, c'est beaucoup mieux de parler le français au lieu d'anglais »; « réussir à comprendre et à être compris dans la langue cible »; un facilitateur à la communication dans des pays déterminés »; « c'est une alternative pertinente dans les lieux où l'anglais n'est pas considérablement parlé ». Notre traduction.

30 « seulement pendant les visites à des pays de langue française »; « c'est très bon de voyager et de parler la langue native, même si, pour la majorité des lieux où je vais, l'anglais est dominant »; « limité dans des voyages au Brésil et à l'Amérique Latine »; « seulement quand je voyage en France, pour voir la famille et les amis ». Notre traduction.

CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, nous avons pour but de rendre compte des résultats d'un questionnaire à propos de l'usage du français dans les pratiques professionnelles. Pour ce faire, nous avons élaboré et appliqué un questionnaire à un public ciblé qui travaille dans les entreprises francophones au Brésil. Avant de passer aux discussions sur les données proprement dites, il nous semble intéressant d'exposer quelques considérations sur l'instrument élaboré, sur l'identification de la population et sur l'application elle-même.

Les réponses que nous avons obtenues avec le questionnaire nous ont montré que, si nous devrions le refaire, il faudrait mieux réfléchir au type de question ouverte, pour perfectionner le type de réponse obtenu et éviter le traitement exhaustif et détaillé que nous avons fait. Nous pourrions, par exemple, combiner les réponses fermées et ouvertes, pour avoir plus de précision dans les réponses. En ce qui concerne l'identification de la population, il nous a également paru important de ne pas nous contenter du contact avec les ressources humaines des entreprises, car il nous semble que cela a limité le nombre de réponses. Nous aurions pu, par exemple, nous servir de sites comme *LinkedIn* ou même *Facebook* pour accéder à une population de travailleurs qui exerce son activité professionnelle dans une entreprise francophone sans dépendre forcément du département de ressources humaines qui n'est pas toujours prêt à collaborer avec l'enquête ou qui méconnaît la réelle situation d'usage de la langue par les employés. Même si le taux de réponses est dans la moyenne pour ce type de questionnaire, il nous semble que cette démarche aurait contribué à augmenter le taux obtenu.

Ces problèmes de notre questionnaire et de notre démarche n'invalident certainement pas nos résultats, car ils nous ont permis d'avoir des données intéressantes qui pourraient contribuer à dresser un panorama sur les usages professionnels du français au Brésil, mais ils pourraient contribuer à une réflexion visant à améliorer les instruments et l'application pour une recherche future.

Les résultats les plus saillants de notre enquête révèlent que la population qui parle français varie entre 16 et 45 ans pour la plupart et que ces francophones, dans leur majorité, n'ont pas de certificat. L'usage qu'ils font du français informel concerne plutôt les contacts avec les amis et la famille. En revanche, leur usage formel de la langue est lié plutôt à la profession et aux études faites au Brésil et un peu moins au travail et aux études à l'étranger. Nous voyons également que les quatre habiletés (compréhension orale, écrite ; production orale, écrite) semblent avoir une importance similaire, mais la compréhension écrite semble être nécessaire pour des tâches qui requièrent plus de temps par semaine. En ce qui concerne les compétences orales, il semble que le français soit utilisé surtout pour les réunions, les coups de fils et dans la gestion ou réception de consignes, alors que les compétences écrites sont plutôt demandées pour lire des documents et des e-mails ou bien pour écrire des e-mails.

Lorsque nous nous penchons sur les données qualitatives, nous avons une meilleure compréhension des locuteurs francophones par rapport à l'importance du français dans leur vie. Même si l'objectif de cette enquête était de scruter l'importance du français dans les usages professionnels, nous avons constaté que le français est aussi important pour leur vie quotidienne et surtout pour avoir accès à la culture. Nous avons également remarqué que le français est très important pour les études, non seulement les études

académiques, mais aussi les études liées au travail ou à une meilleure formation générale, une meilleure connaissance générale du monde. En ce qui concerne les voyages, l'enquête a révélé que le français est important dans les pays francophones seulement et, dans ces pays-là, il est plus intéressant de le parler que de parler anglais. Finalement, en ce qui concerne l'activité professionnelle, les réponses nous ont montré que les locuteurs francophones estiment qu'il est important de parler français pour la communication et aussi pour des raisons affectives, car cela permet d'avoir de meilleurs rapports avec les interlocuteurs. Cette réponse a révélé également que le français semble associé à l'obtention d'un meilleur travail, à d'autres possibilités professionnelles et à une meilleure qualification générale.

Si d'un côté, ces données ne sont pas surprenantes en soi, elles révèlent des questions intéressantes qui pourraient contribuer, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction, à mieux réfléchir sur l'enseignement de la langue française. Par exemple, la population plutôt jeune et sans certification qui parle français peut nous conduire à des stratégies d'enseignement et à la promotion des diplômes et certifications de langue française. D'autre part, l'intérêt du français pour les études, pour la culture, mais aussi pour avoir un meilleur avenir professionnel révèlent des thématiques potentielles à exploiter dans les cours de langue, que ce soit dans l'orientation du cours ou même dans le choix des documents et des situations d'action à travailler en classe. De même, le fait que les quatre habiletés semblent relativement également importantes (compréhension orale et écrite ; production orale et écrite) nous montre que travailler dans les cours ne peut pas négliger une habileté au détriment de l'autre. Dans le même ordre d'idées, la légère valorisation de la compréhension écrite par rapport aux autres, combinée avec le fait qu'il s'agit de locuteurs lusophones, peut indiquer que cette habileté est plus maîtrisée ou est plus facilement acquise que les autres. Finalement, l'importance du français pour la communication à tous les niveaux, que ce soit dans les voyages, au travail ou pour les études, montre peut-être que nous sommes dans un monde global où la communication est facilitée dans toutes les circonstances, par tous les moyens, et où le fait de parler la langue de l'autre (plutôt qu'une langue qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre) peut avoir un impact important dans les relations sociales, professionnelles, amicales, commerciales ou scolaires/universitaires.

BIBLIOGRAPHIE

AUSTIN, J. L. **Quand dire c'est faire**. Paris: Les éditions du Seuil, 1970.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003[1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

GONÇALVES, A. de P.; ZUIN, D. C.; SANTOS, E. B. M. A língua francesa no contexto do profissional de secretariado de São Paulo. **Revista Expectativa**, Unioeste, v. 14, n. 14, [n.p.], 2015. Disponível em: saber.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/11194/8651. Acesso em: 31 mar. 2018.

MOLIN, A. E. **Imersão social das indústrias francesas no Paraná entre 1998 e 2014**. 2015. 124 f. Memorial de Pesquisa – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38708/R%20-%20D%20-%20AMANDINE%20ELSA%20MOLIN.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

VILLATE, J.-C. **Méthodologie de l'enquête par questionnaire**. Université d'Avignon, Avignon. Laboratoire Culture & Communication, 2007. Disponível em: <https://www.lmac-mp.fr/telecharger.php?id_doc=46>. Acesso em: 31 mar. 2018.

O FRANCÊS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Fernanda Souza e Silva (UFPA)

José Carlos Cunha (UFPA)

A PRESENÇA DA LÍNGUA FRANCESA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

O ensino oficial de línguas estrangeiras no Brasil teve início em 22 de junho de 1809, com a assinatura, pelo Príncipe Regente de Portugal D. João VI, do Decreto que criava as cadeiras de inglês e francês “para atender às demandas da abertura dos portos ao comércio” (MULIK, 2012, p. 15).

Quase 30 anos depois, em 1837, seu filho, D. Pedro II, fundou o Colégio Pedro II, “[...] instituição imperial destinada à formação secundária e cujos currículos, enciclopédicos, apresentavam-se com uma feição predominantemente literária.” (PIETRARÓIA, 2008, p. 8). Esse Colégio foi referência curricular para outras instituições por quase um século. Sua grade, inspirada nos moldes franceses, representava o ideal de cultura e civilização na época. No programa, constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão (MULIK, 2012).

Em 1931, a República impôs, com a reforma Francisco de Campos, uma nova metodologia de ensino de línguas, destinada a “fazer falar” os alunos que, até então, só praticavam a compreensão e a expressão escrita, a tradução e a versão. A implantação dessa metodologia era resultante de uma demanda social (PIETRARÓIA, 2008). Na França, como no Brasil, “o conhecimento prático das línguas vivas tinha se tornado uma necessidade, tanto para o comerciante e o industrial, quanto para o sábio e o letrado” (PUREN, 1988, p. 99). Diante das exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico, com um espaço menor para as LE.

Até a metade do século XX, estudava-se, além do Latim, duas e até três LE no sistema escolar brasileiro. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a primeira lei geral da educação no país, o ensino de LE deixou de ser obrigatório no ensino médio e sua inclusão nos currículos das últimas quatro séries do ensino fundamental ficou a cargo dos estados. Tanto esta LDB quanto a que foi promulgada em 1971 minimizaram a importância das LE ao deixar de incluí-las entre as disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Geografia, História e Ciências) (HELB, s/d). Desde então, “observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares” (HELB, s/d).

Em 1996, é promulgada a LDB nº 9.394. Ela institui, a partir da 5ª série, o ensino obrigatório de pelo menos uma LE, cuja escolha fica a cargo não mais das secretarias estaduais ou municipais de educação, nem do diretor de cada estabelecimento, mas da comunidade escolar (Art.26 §5). Ela institui também a inclusão de uma LE moderna como disciplina obrigatória e de uma segunda LE moderna opcional no ensino médio (Art. 36, III). Pode-se lamentar, no entanto : a) que a escolha da LE no ensino secundário seja função das possibilidades da instituição; b) que não se tenha ousado introduzir obrigatoriamente a escolha de uma LE moderna desde o ensino primário; c) que não se tenha generalizado para todo o ensino secundário a obrigatoriedade de duas LE modernas (CUNHA, 1999).

Em 17/02 de 2017, a Lei nº 13.415 revogou a Lei nº 11.161 de 2005 e alterou a LDB de 1996. Algumas das alterações trazidas por essa Lei dizem diretamente respeito ao ensino de LE. O Art. 26 da LDB de 1996, por exemplo, passou a vigorar com a seguinte alteração: “§ 5o No currículo do ensino

fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Foi também acrescentado o Art. 35-A cujo § 4º teve a seguinte redação: “§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino”. Se, para muitos, o estado já tinha imposto a escolha do inglês e do espanhol como as LE do sistema escolar ao eliminar as outras LE – inclusive o Francês – do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2010, com essas alterações, em 2017, na LDB de 1961, o estado praticamente referendou o que fizera sete anos atrás.

Atualmente, segundo Dahlet (2009, p. 169, tradução nossa),

[...] o ensino brasileiro de línguas está organizado em torno de três pilares : o português como língua nacional tendo como objetivo a alfabetização de toda a população nesta língua [...]; o inglês como primeira língua estrangeira; e o espanhol como nova segunda língua estrangeira (em perspectiva)².

O francês é hoje apenas a terceira língua mais ensinada na rede pública – muito atrás do inglês e do espanhol – e praticamente desapareceu da rede de ensino particular do país. As razões mais apontadas para essa perda de espaço são: o predomínio econômico, político e cultural dos EUA e, conseqüentemente, do inglês; o impacto da Lei nº 11.161 de 7 de julho de 2005, que tornou obrigatória a oferta do ensino de espanhol em nosso sistema educacional, e a decisão do governo federal, mencionada acima, de só manter o inglês e o espanhol no ENEM.

Esse rápido panorama histórico do ensino de LE – notadamente do francês – em nosso sistema escolar, deve sem dúvida ajudar a situar melhor os resultados de uma pesquisa exploratória que realizamos sobre a presença dessa língua na rede de ensino de nosso país. Começamos pela exposição da metodologia utilizada para a constituição dos dados.

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Realizamos primeiramente uma pesquisa no *Google* com o objetivo de obter os contatos (*e-mail*, telefone) de nossos potenciais informantes (diretores e vice-diretores, chefes de gabinete e de departamentos, coordenações, gerências/coordenações regionais etc.) nas Secretarias de educação; nas Federações de escolas particulares; na Federação e nas Associações de professores de francês de todo o país.

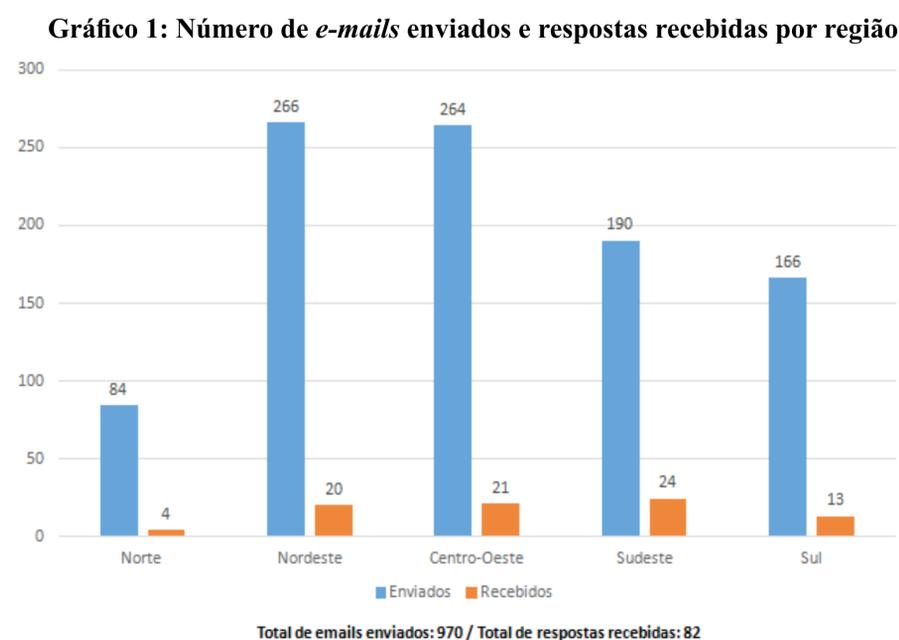
1 Hoje, o sistema educacional brasileiro é composto de dois grandes níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica é composta por três etapas: a educação infantil (creche e pré-escola) para crianças de 3 a 5 anos; O ensino fundamental (do 1º ao 9º ano) para alunos de 6 a 14 anos e o ensino médio (da 1ª à 3ª série) para alunos de 15 a 17 anos. Alunos com 18 anos ou mais que, porventura, não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade adequada podem realizar seus estudos e alcançar a formação equivalente à educação básica por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A educação superior, por sua vez, compreende as etapas de graduação e pós-graduação.

2 No original: « l’enseignement brésilien des langues est organisé autour de trois piliers: le portugais comme langue nationale, avec pour objectif l’alphabétisation de toute la population dans cette langue, [...]; l’anglais comme première langue étrangère; et l’espagnol comme nouvelle seconde langue étrangère (en perspective) ».

Feito esse levantamento, elaboramos um Questionário destinado às instituições através do qual poderíamos obter informações pertinentes à nossa pesquisa: identificação (tipo e nome) e contatos (região e estado) das instituições bem como dados referentes ao ensino do francês (número de professores e alunos e níveis de ensino). Inserimo-lo na plataforma *Google forms* e enviamos o *link* aos destinatários, via *e-mail*, acompanhado de uma carta de apresentação na qual, após explicarmos em que consistia a pesquisa e quais eram seus objetivos, pedíamos que respondessem ao questionário e o devolvessem via *link*. Este trabalho de envio e reenvio de *e-mails* foi realizado de maio a dezembro de 2017.

Nessa fase, a constituição de dados foi bastante difícil, notadamente no que diz respeito à região Norte do país uma vez que, à exceção de Tocantins e Acre, não recebemos nenhum retorno das demais secretarias. Nem mesmo através de contato telefônico foi possível conseguir os dados de que necessitávamos do Amapá, Pará, Amazonas, Rondônia e Roraima. Contatamos então, por *e-mail* e telefone, ex-alunos que atuam como professores de FLE e, também, membros de Associações de professores de Francês desses estados para obter alguma informação.

Em grau menor, tivemos a mesma dificuldade com as secretarias das outras regiões do país. O gráfico abaixo apresenta o número de *e-mails* enviados e o de respostas obtidas:



Nesse gráfico, observamos que o número de respostas obtidas (82) é expressivamente menor do que o número *e-mails* enviados (970), uma vez que totalizam menos de 9% do total. Dentre os respondentes, recebemos proporcionalmente mais retornos da região Sudeste (12,6%) e menos da região Norte (4,7%). No que tange ao número de estados por região que responderam ao questionário, somente os da região Sul estiveram todos representados, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 1: Número de estados respondentes por região

| REGIÃO | RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO | NÃO RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO |
|--------------|-----------------------------|---------------------------------|
| Norte | TO, AC, AP, PA | AM, RO, RR |
| Nordeste | CE, AL, PE, BA, RN, MA, SE | PI, PB |
| Centro-Oeste | GO, MT, MS | DF |
| Sudeste | SP, MG | RJ |
| Sul | RS, PR, RS | ---- |

Procuramos completar os dados obtidos por meio de questionário, elaborando um segundo questionário, destinado aos professores de francês, e procurando no *Google* informações, tanto sobre as instituições que já haviam sido contatadas quanto sobre os centros de línguas³ e as escolas bilíngues⁴ vinculadas aos estados da Federação.

O questionário para os professores era composto de três seções: 1) Coordenadas; 2) Informações sobre a formação; 3) Ensino do francês (instituições em que os professores atuam bem como número e nível de francês dos alunos por estabelecimento de ensino). Para envio, seguimos o procedimento utilizado para o questionário anterior, enviando, dessa vez para as Associações de professores de francês e Alianças Francesas de todo país, a carta de apresentação da pesquisa, solicitando que o *link* para o questionário no *Google forms* fosse encaminhado aos membros e professores dessas instituições. Do total de 183 respostas recebidas, 43 eram de professores de Secretarias Estaduais.

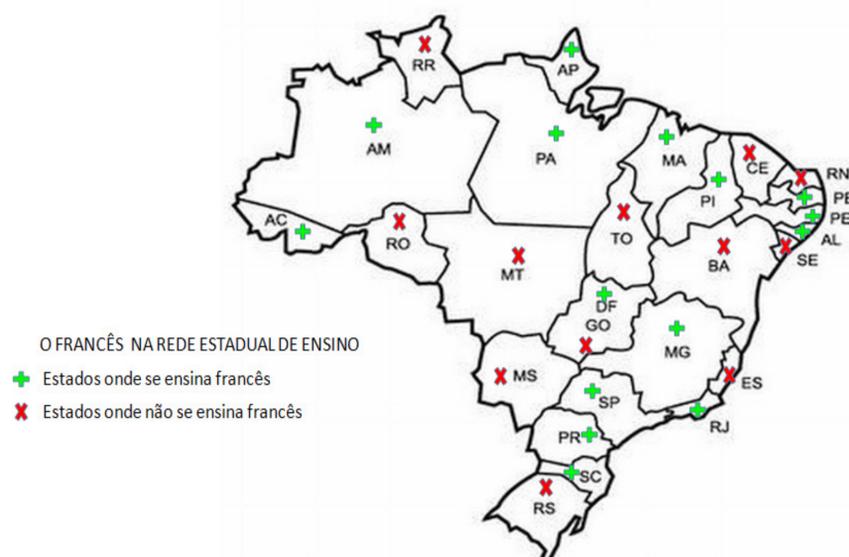
No que concerne às pesquisas realizadas no *Google* visando à complementação dos dados obtidos, procuramos informações referentes ao ensino de língua estrangeira, especificamente do francês, nos Planos Estaduais de Educação (PEE) dos estados de todo país.

Ainda assim, os dados que obtivemos são estatisticamente insuficientes para que se possa apresentar aqui um retrato fiel do ensino do francês no sistema escolar brasileiro. Eles permitem, no entanto, que se dê uma visão global do espaço da língua francesa nas redes públicas estaduais de ensino de nosso país.

OS PRIMEIROS RESULTADOS

Como já mencionamos acima, o questionário desenvolvido para as instituições era composto de dois eixos: 1) identificação e 2) contato das instituições de ensino do francês. As perguntas que compunham o primeiro eixo visavam a natureza das instituições e os estados onde se encontravam. Essas informações, aliadas aos dados oriundos das pesquisas nos PPE e no *Google*, nos permitiram agrupar, na Figura 1, abaixo, os estados onde o francês ainda é ensinado na rede estadual pública de ensino:

Figura 1: O francês na rede estadual pública de ensino



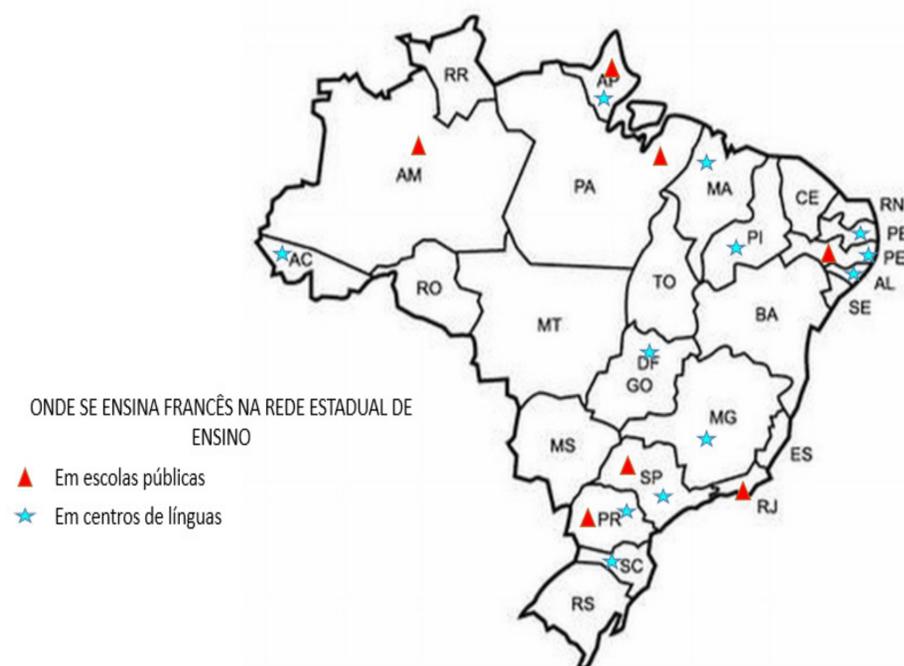
3 Palavras-chave: institutos estaduais; institutos estaduais de língua; institutos estaduais de língua + nome do estado; centros estaduais de língua estrangeira.

4 Palavras-chave: escolas bilíngues estaduais; escolas bilíngues francês; escola bilíngues estaduais francês; escola bilíngue francês + nome do estado.

Podemos inicialmente observar que a língua francesa ainda é ensinada na rede pública em todas as regiões do Brasil, embora não mais em todos os estados. De fato, dos 26 estados da Federação mais o Distrito Federal, ensina-se francês na maioria dos estados das regiões Nordeste (Maranhão, Piauí, Paraíba, Pernambuco e Alagoas), Sudeste (São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro) e Sul (Paraná e Santa Catarina). Nas regiões Norte e Centro-Oeste, ele ainda está presente nas escolas e/ou centros estaduais de línguas de quatro estados – Amazonas, Pará, Amapá e Acre – e do Distrito Federal, respectivamente.

O francês é ofertado em dois tipos de instituições das redes estaduais de ensino: nas escolas públicas, como disciplina da grade curricular, ou nos centros de línguas, cursos de línguas destinados aos alunos de escola pública (e à comunidade em geral). Observamos, conforme ilustrado na Figura 2, que apenas os estados do Amapá, de Pernambuco e de São Paulo ofertam francês nos dois tipos de instituições.

Figura 2: Onde se ensina francês na rede estadual de ensino



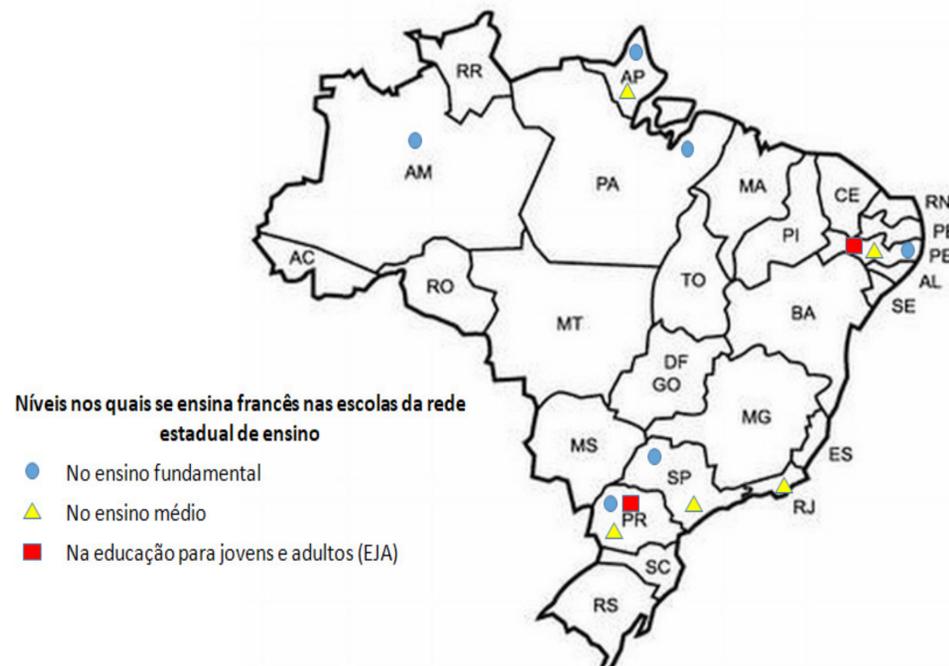
Atualmente, o francês ainda é ensinado em escolas públicas estaduais de sete estados brasileiros⁵. Em alguns deles, como é o caso do Pará, essa disciplina está em vias de extinção: permanece em apenas três escolas e não consta mais no PEE do estado. Em contrapartida, a língua francesa está solidamente implantada no ensino público do Amapá. Além de ser ensinada em praticamente todas as escolas públicas do ensino fundamental e médio do estado, no Centro de Cultura Francesa Danielle Mitterand⁶ (20 professores, 1.438 alunos em 2017) e no Centro Cultural Franco-Amapaense (6 professores, 360 alunos em 2017), ela passou a ser ensinada também, desde março de 2018, na Escola Professora Marly Maria de Souza e Silva, primeira escola bilíngue amapaense – disciplinas ministradas em português e em francês – com cerca de 200 alunos.

Nos estados em que é ofertado nas escolas públicas, o francês faz parte da grade curricular do ensino fundamental e ensino médio bem como (em alguns deles) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como podemos observar na Figura 3:

⁵ São eles : Amazonas, Amapá, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná.

⁶ Segundo o PEE do estado do Amapá, este Centro será transformado, até 2025, no Centro de Línguas estrangeiras do estado do Amapá.

Figura 3: Níveis nos quais se ensina francês nas escolas da rede estadual de ensino



Nos demais estados, constatamos que o francês é ofertado em Centros de línguas quando não faz parte do currículo escolar. Conforme observamos no Quadro 2, identificamos um total de 17 centros de línguas em 15 estados brasileiros⁷, sendo que em apenas três deles – Tocantins, Espírito Santo e Ceará – o francês não é ofertado.

Cabe observar que houve, nos últimos 10 anos, um aumento significativo – de quase 50% ! – no número de centros estaduais de línguas estrangeiras. A nosso ver, esse crescimento expressivo de Centros de língua, em especial daqueles que ofertam francês, aponta para o esforço em suprir a ausência dessa disciplina no currículo escolar.

Quadro 2: Centros estaduais de línguas encontrados

| REGIÃO | ESTADO | NOME DO CENTRO | LÍNGUAS ENSINADAS |
|----------|--------|---|--|
| Norte | AP | Centro cultural franco-amapaense | Francês |
| | AP | Centro estadual de língua e cultura francesa Danielle Mitterand | Francês |
| | AC | Centro de Estudos de Língua (CEL) | Inglês, espanhol, francês , italiano e libras |
| | TO | Centro de línguas | Inglês e espanhol |
| Nordeste | MA | Projeto de línguas e cultura do Maranhão | Inglês e francês |
| | PE | Núcleo de Estudos de Línguas (NEL) | Alemão, francês , inglês e espanhol |
| | AL | Instituto de línguas Professora Noêmia Gama Ramalho | Inglês, francês , espanhol e português |
| | MA | Centro de idiomas Professor Vicente Maia | Inglês, francês e português |
| | PB | Centro de estudo de línguas do estado da Paraíba | Inglês, francês , espanhol, português e redação |
| | PI | Centro cultural de línguas Padre Raimundo José | Inglês, francês , espanhol, português, redação e libras |
| | CE | Centro cearense de idiomas | Inglês e espanhol |

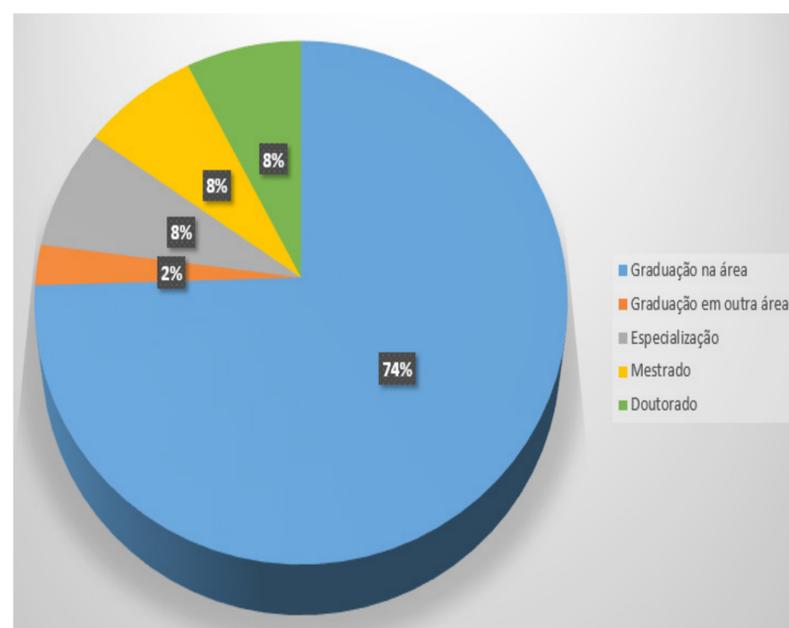
(continua)

⁷ Os estados do Amapá e do Maranhão contam com dois centros estaduais de língua cada.

| | | | |
|--------------|----|---|---|
| Centro-Oeste | DF | Centros Interescolares de Línguas (CIL) | Espanhol, inglês, francês , alemão e japonês |
| Sudeste | SP | Centro de Estudo de Línguas (CELS) | Inglês, espanhol, alemão, francês , italiano e japonês |
| | MG | Centro interescolar estadual de línguas | Inglês, francês , espanhol e português instrumental |
| | ES | Centro Estadual de Idiomas (CEI) | Inglês e espanhol |
| Sul | PR | CELEM | Alemão, espanhol, francês , inglês e japonês |
| | SC | Centro de Línguas Estrangeiras (CELE) | Alemão, francês , inglês e espanhol |

Através de Questionário enviado para professores de francês de todas as regiões do Brasil, procuramos ainda conhecer o nível de formação desses profissionais das redes estaduais de ensino. Chegamos, assim, ao Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação dos professores da rede estadual de ensino



Nele, podemos observar que praticamente 3/4 dos professores da rede estadual de ensino que responderam ao nosso questionário são graduados na área de Letras (Habilitação em Francês ou em Francês e Português)⁸. O outro 1/4 dos docentes tem pós-graduação *lato sensu* (Especialização - 8%) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado - 16%).

Muitos destes profissionais atuam não apenas em vários estabelecimentos de ensino estaduais, como também em outras instituições (Aliança Francesa, outros Institutos privados de línguas, IES...).

À GUISA DE CONCLUSÃO

Antes de iniciar esta pesquisa, já tínhamos conhecimento do quase desaparecimento do francês do ensino escolar privado. Neste sucinto estudo, apesar da enorme dificuldade que tivemos em obter os

⁸ Apenas 2% possuem graduação em outra área (Pedagogia).

dados de que necessitávamos para o nosso trabalho, temos o esboço de um retrato mais matizado no que concerne à situação desta língua no sistema público escolar do país. Se, por um lado, comprovamos uma queda substancial – e até mesmo o desaparecimento – do ensino do francês nas escolas de vários estados brasileiros, por outro lado, constatamos que mesmo lá onde mais perdeu público nos últimos anos – nas redes estaduais de ensino – o francês dá mostras de vitalidade e reaparece nos Centros estaduais de línguas (que praticamente duplicaram nos últimos dez anos) ou em escolas públicas bilíngues (pelo menos três criadas nestes últimos três anos)⁹.

O Francês continua, portanto, a ser ensinado nas redes estaduais de todas as regiões do Brasil. No Norte do país, embora esteja em vias de desaparecimento no Pará, ele permanece firme no Amapá, dá sinais de sobrevivência no Amazonas, graças à inauguração recente de uma escola estadual bilíngue, renasce no Acre, em decorrência da criação em 2011, na capital, de um Centro de Línguas com cerca de 3.800 alunos de inglês, espanhol, italiano, francês e libras.

Ele também está pouco presente na região Centro-Oeste: tem uma presença expressiva apenas em Brasília, onde já foram criados 16 Centros Escolares de Línguas - CIL (com mais de 40.000 alunos) nos quais são oferecidos cursos de inglês, espanhol, francês e japonês para o alunado do Distrito Federal e a comunidade).

Já no sistema público estadual da maioria dos estados do Nordeste, Sudeste e Sul, o Francês está mais presente. No Nordeste – onde permanece, mesmo que timidamente, na rede pública da maioria dos estados –, ele parece bem firmado sobretudo em Pernambuco, já que ainda é ensinado tanto nas escolas públicas, quanto no Núcleo de estudos de línguas do estado. No Sudeste, ainda está bastante ativo no Rio de Janeiro e em São Paulo e, no Sul, se sobressai sobretudo no Paraná onde, graças ao Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), é ensinado em quase todo o estado.

Como vemos, não é o retrato dos sonhos, mas dá razões para esperar por dias melhores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 29 mar. 2018.

CUNHA, J. C. C. da. Politique linguistique et didactique des langues. **Espace Créole**, Petit Bourg, n. 9, p. 217-232, 1999.

DAHLET, P. Le Brésil entre ses langues : relances du français. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 169-175, 2009.

FORTUNA, D.; MOURA, F. de O. MEC divulga dados do censo escolar da educação básica. **Correio Braziliense**, 2018. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/01/31/ensino_educacaobasica_interna,656887/mec-divulga-pesquisa-sobre-censo-escolar-da-educacao-basica.shtml>. Acesso em: 06 abr. 2018.

⁹ São elas: O Ciep 499 Leonel de Moura Brizola, no Rio de Janeiro; a Escola Estadual José Carlos Mestrinho, no Amazonas, e a Escola Professora Marly Maria e Souza da Silva, no Amapá, inauguradas em 2015, 2017 e 2018 respectivamente.

HELB. História do Ensino de Línguas do Brasil. **LDB 1961**. S.d. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-. 1961&catid=1035:1961&Itemid=2](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-.1961&catid=1035:1961&Itemid=2)>. Acesso em: 17 abr. 2018

MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Crátilo**, v. 5, n. 1, p. 14-22, 2012.

PIERATRÓIA, C. C. A importância da língua francesa no Brasil : marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Estudos linguísticos**, São Paulo, n. 36, p. 7-16, 2008.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris: Clé International, 1988.

VIDOTTI J. V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas estrangeiras no Brasil – período de 1808-1930. **Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, n. 1, 2007.

LE FRANÇAIS DANS
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
AU BRÉSIL : UNE ÉTUDE
EXPLORATOIRE

Edirnelis Moraes dos Santos (UFPA)

Ana Paula Silva Dias (USP)

José Carlos Cunha (UFPA)

INTRODUCTION

Dans le cadre du projet de recherche “États des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil”, dont l’un des objectifs est d’établir les bases scientifiques d’un portrait de la situation actuelle du français dans le territoire brésilien, nous nous intéressons à la place des formations de Français Langue Étrangère (dorénavant FLE) en milieu universitaire brésilien.

Dans ce chapitre nous faisons d’abord une présentation générale de l’organisation de l’enseignement supérieur national. Ensuite, nous focalisons le français dans les institutions d’enseignement supérieur (dorénavant IES), en mettant en évidence les différentes offres de FLE. L’étape suivante est la description du parcours méthodologique adopté pour trouver les sources éventuelles d’informations, ainsi que la forme choisie pour obtenir les données, leur traitement et analyse.

Nous analysons les données obtenues dans la section “ Premiers résultats”, tentant de faire un portrait qui est certes incomplet, mais actuel et fiable des formations proposées dans les IES brésiliennes, et qui montre où le français est encore présent. Dans la dernière partie, nous faisons un bilan des résultats obtenus.

L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL

Le système d’enseignement supérieur au Brésil dépend du Ministère de l’Education (dorénavant MEC) et plus particulièrement d’une de ses directions, le Secrétariat d’Éducation Supérieur (dorénavant SESU), qui est le département responsable de “la maintenance, la surveillance et le développement des institutions publiques fédérales d’enseignement supérieur (IFES) et [de] la surveillance des institutions privées d’éducation supérieure”³¹ (BRASIL/MEC/SESU, 2018).

Dans les universités publiques brésiliennes, l’enseignement est gratuit. Selon Panizzi (2003, p. 50),

La plupart des universités publiques du pays s’intègrent dans le Système Fédéral d’Enseignement Supérieur. Il s’agit des «universités fédérales», dont la gestion et le financement dépendent de politiques et de ressources qui sont du ressort du gouvernement fédéral. Le Brésil compte par ailleurs un nombre important d’universités publiques qui sont administrées cette fois par les États de la fédération, les universités estaduais [...] ainsi que quelques universités municipales.

Les cours proposés dans l’enseignement supérieur brésilien se divisent en deux cycles. Le premier cycle, appelé “Graduação”, offre trois types de diplôme :

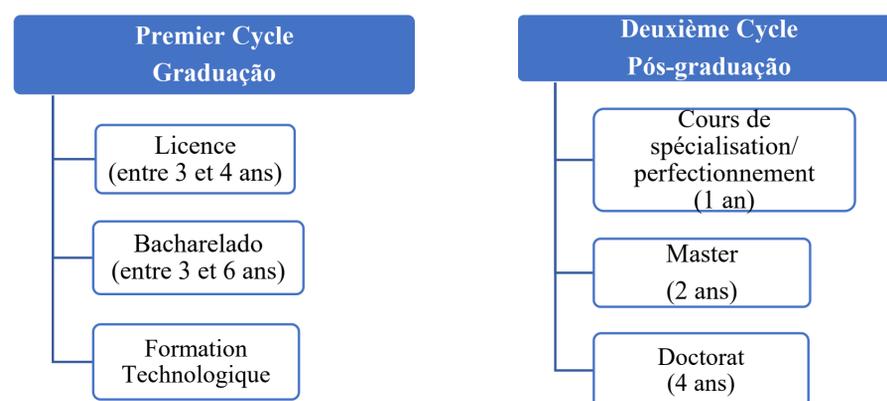
31 Original: “A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior”.

- la licence : des “cours supérieurs qui accordent, au diplômé, des compétences pour travailler comme enseignant dans l’éducation élémentaire”³² (p. 5) ;
- le “bacharelado” : des “cours supérieurs généralistes, de formation scientifique et humaniste, qui accordent au diplômé des compétences dans un domaine donné du savoir pour l’exercice d’une activité académique, professionnelle ou culturelle”³³ ;
- et la formation technologique : des cours supérieurs “de formation spécialisée dans des domaines scientifiques et technologiques, qui accordent, au diplômé, des compétences pour travailler dans des domaines professionnels spécifiques”³⁴ (BRASIL/MEC, 2010, p. 5).

Pour être admis à un cours de “graduação”, les étudiants doivent conclure l’enseignement secondaire (“ensino médio”) et réussir l’examen d’entrée à l’université (le “vestibular”).

Le deuxième cycle est la “Pós-graduação”, qui comprend des cours *lato sensu* (Perfectionnement/ Spécialisation) et *stricto sensu* (Master et Doctorat). Ces cours sont ouverts aux étudiants possédant une licence ou un bacharelado.

Figure 1: Les cycles de l’enseignement supérieur au Brésil



Selon l’article 12 du Décret n° 5.773 (BRASIL, 2006), les Institutions d’Enseignement Supérieur (IES) sont divisées en trois types : Faculté, Université et Centre Universitaire.

D’abord, une institution sera inscrite comme une Faculté. Selon Barbosa (2010, p. 11), les facultés peuvent proposer des cours de premier cycle dans un certain nombre des domaines du savoir et créer de nouveaux cours seulement avec l’autorisation du MEC. Pour changer de statut, c’est-à-dire, pour devenir Université ou Centre Universitaire, la Faculté devra accomplir certains pré-requis pour prouver un niveau satisfaisant de qualité.

32 Original : “cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica”.

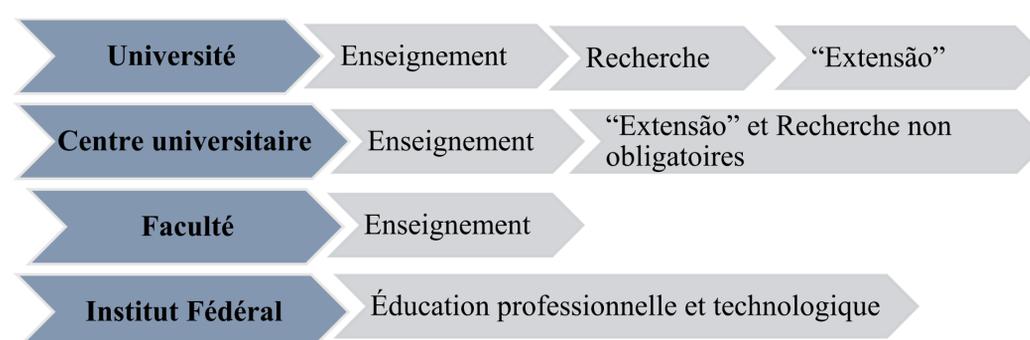
33 Original: “cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural”.

34 Original: “de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem, ao diplomado, competências para atuar em áreas profissionais específicas”.

On peut établir les différences entre Université et Centre Universitaire à partir des activités que ces institutions sont autorisées à offrir. La première doit développer des activités d’enseignement, de recherche et d’“extensão”³⁵, tandis que la deuxième met l’accent sur l’enseignement, et n’est pas obligée de développer des activités de recherche et d’“extensão”. Les deux types d’IES sont autorisés à créer de nouveaux cours.

À cette catégorisation, on peut ajouter les Instituts ou Centres Fédéraux d’Éducation, Science et Technologie (IF), dont l’objectif principal est d’offrir une “éducation professionnelle et technologique, à tous les niveaux et modalités, pour former et qualifier des citoyens avec le but d’intervenir dans divers secteurs de l’économie [...] depuis l’enseignement technique de niveau secondaire, jusqu’aux diplômes post-universitaires” (BRASIL/REDE FEDERAL, 2016)³⁶.

Figure 2: Les différences entre Faculté, Université, Centre Universitaire et Institut Fédéral au Brésil



En 2016, l’Institut National d’Études et Recherches Éducatives Anísio Teixeira (Inep) du Brésil a publié un Recensement de l’Éducation Supérieure. Les informations montrent une disparité entre le nombre d’IES publiques et privées (Tableau 1) ainsi qu’un grand écart entre la quantité d’Universités, Centres Universitaires, Instituts Fédéraux et Facultés (Tableau 2).

Tableau 1: Nombre d’IES Privées et Publiques par catégorie administrative – Brésil – 2016

| Statistiques Basiques | Catégorie Administrative | | | | | |
|---|--------------------------|----------|----------|-----------|------------|--------|
| | Total Général | Publique | | | | Privée |
| | | Total | Fédérale | De l’État | Municipale | |
| Éducation Supérieure – Premier Cycle | | | | | | |
| Institutions | 2.407 | 296 | 107 | 123 | 66 | 2.111 |

Source : INEP (2016, p. 10)

35 Définition d’“extensão universitária”: “toutes les actions développées au sein d’une université brésilienne auprès de la communauté externe. Il s’agit d’une activité centrale de l’Enseignement supérieur et d’un processus éducationnel, culturel et scientifique qui articule, étend, développe et nourrit l’éducation et la recherche aussi bien qu’il ‘établit un rapport entre l’institution et la société” (UFCSPA, s.d.).

36 Original : “educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação nos diversos setores da economia [...] desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação”.

Graphique 1: Pourcentage d'IES privées et publiques par catégorie administrative – Brésil – 2016

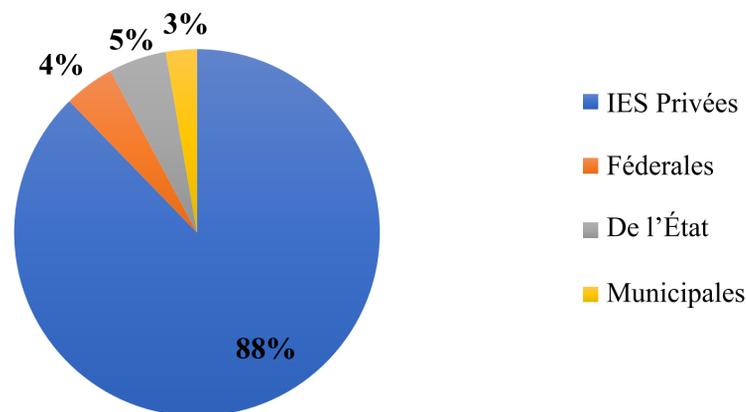


Tableau 2: Nombre d'IES par organisation académique – Brésil – 2016

| Organisation Académique | Institutions | |
|-------------------------|--------------|------|
| | Total | % |
| Total | 2.407 | 100 |
| Universités | 197 | 8,2 |
| Centres Universitaires | 166 | 6,9 |
| Facultés | 2.004 | 83,3 |
| IF et CEFET | 40 | 1,7 |

Source: INEP (2016, p. 24)

La place, énorme, occupée par le secteur privé dans le système universitaire brésilien est certainement due aux politiques d'expansion de l'éducation supérieure qui ont facilité l'expansion de ce secteur : “une expansion qui, bien souvent, va de pair avec une diminution de la qualité de l'enseignement” (PANIZZI, 2003, p. 52). Il ne s'agit pas de critiquer l'enseignement privé, car il existe des institutions privées d'un bon niveau académique – les PUC (universités catholiques), par exemple –, mais de déplorer que les institutions publiques – reconnues pour la qualité de leurs recherches scientifiques, la production de connaissances, et la formation professionnelle dans divers domaines, y compris dans la formation en français langue étrangère (FLE) – soient aussi peu nombreuses.

LE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU BRÉSIL

Le premier cours universitaire de Langue et Littérature Française au Brésil a été créé en 1934 à la Faculté de Philosophie, Science et Lettres de l'Université de São Paulo (SANTIAGO, 2009). Auparavant, le français faisait partie du cursus de l'école élémentaire et son enseignement était obligatoire. Ce facteur a motivé l'ouverture des cours supérieurs de formation de professeurs de français langue étrangère au Brésil.

Depuis les années 1930, plusieurs réformes dans la structure de l'enseignement scolaire brésilien ont changé le statut du français. En 1961, la Loi de Directives et Bases de l'Éducation (LDB) a établi

que l'enseignement des langues étrangères ne serait plus obligatoire au Lycée. Alors le français, quand il n'a pas été supprimé du cursus, a subi une réduction du nombre d'heures de cours (LEFFA, 1999, p. 13). Le dernier changement a eu lieu en 2017, avec la Loi 13.415 (art. 26 § 5 et art. 35 § 4), qui a institutionnalisé l'enseignement de la langue anglaise dès la sixième année de l'enseignement primaire ("ensino fundamental"), avec un caractère obligatoire dans l'enseignement secondaire ("ensino médio"), et une deuxième langue étrangère optionnelle – avec une préférence pour l'espagnol (BRASIL, 2017).

Malgré ces réformes qui ont supprimé des postes de professeur de français à l'école élémentaire et ont certainement fait baisser l'intérêt pour une formation en FLE, cette langue, selon Dahlet en 2009 (p. 172), apparaissait "généralement stable, en deuxième position après l'anglais, dans les centres universitaires brésiliens de langues". Il soulignait d'ailleurs :

[une] nette reprise de la demande de français depuis quelques années, autant dans les licences spécialisées en français (400 étudiants dans la licence de français de l'USP en 2008, contre 150 il y a 10 ans ; 5,8 candidats par place offerte – 40 par an – à l'entrée en licence de français à l'université de Brasilia (UnB) qui vient d'ouvrir un concours de recrutement, autre indice de hausse de la demande de français, de 5 professeurs de français et de 3 enseignants de traduction français-portugais (p. 172).

De fait, la langue française est encore assez présente dans les institutions universitaires brésiliennes sous différentes modalités et avec des fonctions diverses. En effet, nous avons identifié, avec notre recherche sur internet, en plus des formations classiques/traditionnelles comme la Licence en Français Langue Étrangère (FLE), le Bacharelado en FLE, la Traduction/ Traductologie, d'autres formations universitaires où le français fait partie du cursus comme les cours de Secrétariat trilingue, Tourisme et Relations Internationales; et d'autres espaces où on enseigne le français dans les universités, comme les Centres universitaires de langues, le Programme "Idiomas Sem Fronteiras" – ISF du MEC; et les écoles/ collèges/lycées d'application.

LES FORMATIONS EN FLE : LICENCE, BACHARELADO, SPÉCIALISATION, MASTER, DOCTORAT

Pour s'inscrire dans une formation universitaire en FLE au Brésil, les étudiants doivent passer l'examen national d'entrée à l'université (le "vestibular"), et obtenir une affectation dans une université en fonction de leur résultat. Il n'y a pas de programme national de formation en FLE, les universités sont libres d'élaborer leur cursus.

En ce qui concerne la licence en FLE, le cursus est en général organisé autour de trois axes³⁷, à savoir:

37 À titre d'exemple, nous montrons les axes du cursus de l'Universidade Federal do Pará (UFPA): "(i) usage de la langue; (ii) savoirs sur la langue, y compris ici des savoirs sur la littérature et d'autres aspects culturels; (iii) savoirs sur la pratique professionnelle". No original : "(i) uso da língua ; (ii) saberes sobre a língua, incluídos aqui os saberes sobre a literatura e outros aspectos culturais ; (iii) saberes sobre a prática profissional" (FALEM/UFPA, 2010, p. 12).

- Le premier axe est une formation tournée vers l'apprentissage de la langue française. Il est important de signaler que la plupart des étudiants qui choisissent cette licence n'ont pas appris la langue avant d'entrer à l'université. C'est aussi une étape de découverte des cultures et des littératures francophones.
- Le deuxième axe est constitué de connaissances théoriques de contenus linguistiques et didactico-pédagogiques.
- Le troisième axe est un stage en classe de FLE organisé en deux étapes : une période d'observation des cours de FLE et une période de pratique, durant laquelle le futur enseignant est amené à donner des cours. Les études se terminent par la rédaction d'un mémoire de fin d'études (souvent avec soutenance).

Il y a aussi des formations où les étudiants obtiennent, à l'issue de leurs études, un double diplôme de licence Français-Portugais. D'autres cursus ne sont pas nécessairement orientés vers la formation des enseignants, mais peuvent aussi viser la Traduction et l'Interprétariat (comme à l'Université de Brasília, par exemple).

Les étudiants diplômés en FLE ont aussi la possibilité de poursuivre leurs études avec des cours de Spécialisation, Master et Doctorat dans le cadre d'une formation en didactique des langues, en littérature ou en traduction.

D'AUTRES FORMATIONS UNIVERSITAIRES INCLUANT DES COURS DE FRANÇAIS

La langue française, l'une des six langues officielles de l'Organisation des Nations Unies, occupe une place très importante dans le contexte international:

[...] cinquième langue la plus parlée au monde, avec 274 millions de locuteurs [...], 4e langue d'Internet, 3e langue des affaires, 2e langue d'information internationale dans les médias, 2e langue de travail de la plupart des organisations internationales et 2e langue la plus apprise dans le monde (OFI, 2014, p. 3).

Si on prend en compte tous ces éléments, il faut considérer qu'apprendre la langue française peut constituer un atout pour ceux qui la maîtrisent. Au Brésil, certaines filières universitaires sont concernées par l'exigence de contenus en français dans leur cursus : les affaires, l'art, le tourisme, la gastronomie, l'hôtellerie en guise d'exemples. Dans ces filières, l'apprentissage de la langue française vise à répondre directement ou indirectement à une demande de formation professionnelle spécialisée dans des domaines où le français est en effet "un plus" tels qu'en économie, en culture, dans des manifestations artistiques ou dans les loisirs.

LES AUTRES ESPACES OÙ ON ENSEIGNE LE FRANÇAIS DANS LES UNIVERSITÉS

On enseigne aussi le français à l'université en dehors des formations dites "universitaires" : dans les centres universitaires de langues, dans le cadre du Programme "Idiomas sem fronteiras" et dans les écoles/collèges/lycées d'"application"³⁸.

Les Centres universitaires de langues

Beaucoup d'universités publiques, surtout les universités fédérales, ont créé des centres de langues qui offrent des cours de LE (anglais, français, espagnol, allemand, etc.) aux étudiants, aux enseignants et à la communauté en général. Pratiquement tous ces centres proposent des cours à tous ceux qui, ayant fini leurs études secondaires, souhaitent apprendre à parler, lire et/ou écrire en français. Leurs objectifs sont très variables : académiques, professionnels, pour le plaisir, etc.

Ces cours fonctionnent souvent aussi comme un lieu de formation où de futurs enseignants de LE peuvent avoir leurs premières expériences d'enseignement. Ils ont aussi un caractère social, car ils offrent un service à la communauté et rendent possible l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère à un public très varié (GUIMARÃES-SANTOS, 2012).

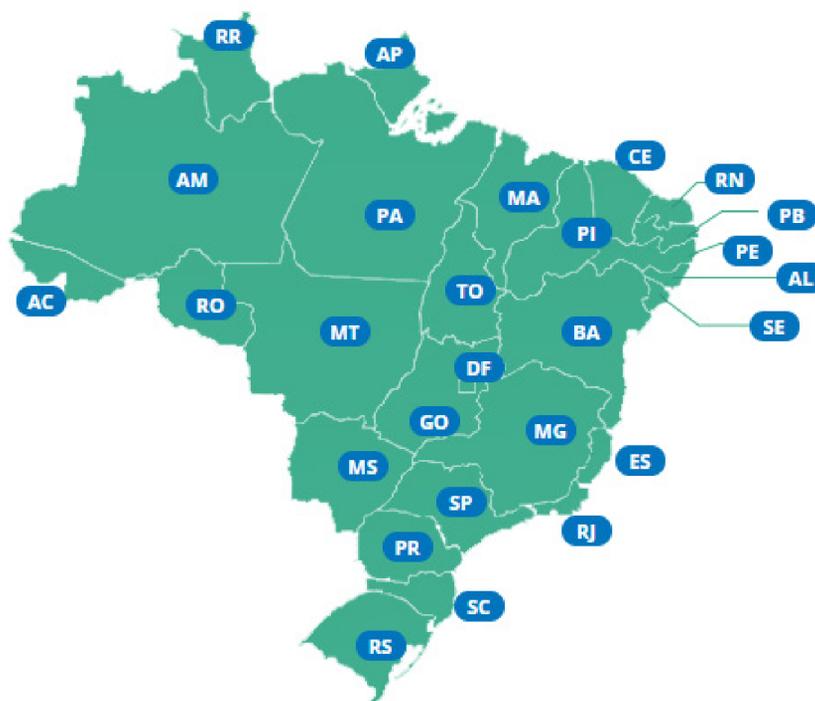
Le Programme « Idiomas sem Fronteiras »

En 2016, le Ministère de l'Éducation du Brésil a créé le Programme "Idiomas sem Fronteiras". Son objectif principal était de favoriser des actions visant l'internationalisation de l'enseignement supérieur brésilien, afin de promouvoir la qualification des étudiants et des enseignants dans plusieurs langues ; favoriser le processus d'internationalisation des IES ; contribuer au perfectionnement linguistique de la communauté académique ; développer l'enseignement des langues dans le pays, ainsi que celui de la langue portugaise du Brésil à l'étranger (BRASIL/MEC, 2016). Il s'agit, en fait, de l'élargissement du Programme "Inglês Sem Fronteiras" dont l'objectif était, au début, de promouvoir le perfectionnement des étudiants de licence et du deuxième et troisième cycle visant à faciliter leur accès aux institutions étrangères (DORIGON, 2015).

Les Institutions d'enseignement supérieur qui participent au programme offrent l'enseignement des langues étrangères et la formation de professeurs de langues au Brésil.

38 "São escolas de ensino básico, geralmente ligadas a instituições de ensino superior, que destinam-se à aplicação de técnicas e metodologias educacionais que visam a excelência em Educação. O objetivo é que resultados educacionais positivos e seguros obtidos nos colégios de aplicação sejam difundidos para as comunidades das quais fazem parte". (MENEZES, 2001, p.1).

Figure 3: Le Programme “Idiomas sem Fronteiras” est présent dans tous les États du Brésil



Fonte : Isf/MEC (2018a)

| Nord | Nord-est | Centre-ouest | Sud-est | Sud |
|----------------|--------------------------|-------------------------|---------------------|------------------------|
| AC - Acre | AL - Alagoas | GO - Goiás | SP - São Paulo | PR - Paraná |
| AM - Amazonas | BA - Bahia | MT - Mato Grosso | MG - Minas Gerais | SC - Santa Catarina |
| AP - Amapá | CE - Ceará | MS - Mato Grosso do Sul | RJ - Rio de Janeiro | RS - Rio Grande do Sul |
| PA - Pará | MA - Maranhão | DF - Distrito Federal | ES - Espírito Santo | |
| RO - Rondônia | PB - Paraíba | | | |
| RR - Roraima | PE - Pernambuco | | | |
| TO - Tocantins | PI - Piauí | | | |
| | RN - Rio Grande do Norte | | | |
| | SE - Sergipe | | | |

Actuellement, le programme met à la disposition des étudiants des cours d’allemand, d’espagnol, de français, d’anglais, d’italien, de japonais et de portugais langue étrangère. Il y a plus de 200 spécialistes/ coordinateurs, plus de 800 étudiants/ enseignants et quelques milliers d’apprenants de 83 Institutions d’enseignement supérieur intégrés au Programme³⁹. Il y a des cours en classe et en ligne ; les premiers ont lieu dans les universités qui participent au Programme, qui ont déjà mis en place des “Núcleos de Línguas” (NuLi). Les cours en ligne sont offerts sur des tutoriels en classe ou à distance. Il n’y en a pas encore en français (Isf/MEC, 2018a).

Les cours sont partagés en modules de 16, 32, 48 ou 64 heures. En salle de classe, ils sont donnés en quatre séances de 60 minutes qui peuvent être distribuées en quatre rencontres dans la semaine. Un cours n’est pas pré-requis de l’autre, ce qui détermine l’accès à un cours est le niveau de compétence des étudiants dans la langue choisie.

³⁹ Informations extraites de la présentation orale: *Idiomas sem fronteiras: oportunidades d’acesso às línguas para a construção de uma política plurilíngua*. Denise Abreu e Lima. XXIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français. Français, Langue de la modernité. 2017.

Les écoles / collèges / lycées d' "application" des IES

En 1946, le président de la République, Eurico Gaspar Dutra, a créé des "Ginásios de Aplicação" dans les Facultés de Philosophie du pays (CORREA, 2017). Le but était d'offrir aux futurs enseignants une formation à la pratique enseignante, une habilitation à l'exercice des activités professionnelles, un stimulus à la recherche scientifique. Il y a donc des "Colégios de Aplicação" au Brésil depuis plus de 70 ans. Ces institutions ont comme fonction promouvoir l'éducation des niveaux de base, développer des recherches pédagogiques et contribuer à la formation des enseignants (CORREA, 2017).

Dans ces établissements on enseigne des LE. Certains offrent des cours de différentes langues aux élèves réguliers qui, normalement, peuvent choisir les langues qu'ils veulent étudier, comme par exemple le français, qui n'est pas obligatoire dans le programme scolaire brésilien. Comme ils sont aussi des lieux de formation de futurs enseignants, les étudiants qui y font des stages peuvent offrir de cours de LE à la communauté universitaire.

LE PARCOURS MÉTHODOLOGIQUE

Dans le but d'esquisser un portrait de l'enseignement du français dans les universités brésiliennes, nous avons mené une recherche sur Internet pour obtenir des informations concernant les universités qui offrent des formations en langue française. Nous avons procédé à un recensement minutieux pour repérer les différentes Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) (publics, privés, municipaux, fédérales, de l'État) qui fournissent des informations (quantitatives ou qualitatives) sur : le type de cours (licence, filières incluant des cours de français, centres universitaire, programmes de mobilité étudiante et autres) et les coordonnées des responsables.

Le premier site consulté a été celui du Ministère de l'Éducation (MEC) du Brésil, qui est une source officielle en ce qui concerne les informations sur les établissements d'enseignement supérieur (IES) brésiliens.

Depuis 2007, la page "e-MEC" permet aux IES, de manière simplifiée et transparente, de déposer des demandes d'autorisation pour l'ouverture d'un nouveau cours universitaire, la reconnaissance et le renouvellement de la reconnaissance des cours.

La démarche adoptée pour extraire les informations souhaitées est basée sur l'option de recherche textuelle sur le site <<http://emec.mec.gov.br/emec/nova#simples>>, par le nom du cours, à partir des mots: "letras língua francesa", "língua francesa", "francês", "francesa".

Figure 4: Capture d'écran du site e-MEC

Les résultats de cette recherche par mots ont été extraits en format Microsoft Excel. Après les avoir rassemblés, nous avons effectué des corrections – car il y avait des répétitions – et avons procédé à une nouvelle organisation pour aboutir à 69 occurrences avec les mots-clés.

Ensuite, nous avons cherché les coordonnées des responsables des cours de français sur les sites des Universités pour vérifier si l'offre de la Licence était toujours disponible et pour l'envoi d'un questionnaire afin d'obtenir plus de renseignements. Une difficulté rencontrée dans cette étape du travail concerne les informations trouvées (comme le nom et l'e-mail du responsable du cours/département/faculté) sur la plupart des sites qui ne sont pas à jour. Cela a rendu difficile la tâche de rejoindre la personne qui pourrait fournir les données complémentaires.

Une autre catégorie d'IES est constituée par les Instituts Fédéraux d'Éducation, Sciences et Technologie. Ces Instituts font partie du réseau d'éducation professionnelle lié au MEC. Sur le site <<http://redefederal.mec.gov.br/instituicoes>>, on trouve des liens où on peut accéder aux coordonnées des instituts. Nous avons inventorié 40 instituts fédéraux technologiques avec 495 *campi*. Dans cette étape de notre recherche, le problème de mise à jour d'informations des responsables des *campi* s'est aussi posé.

Pour tenter d'atteindre davantage d'IES, nous avons concentré nos recherches sur les IES publiques, étant donné que l'offre de formation universitaire de français a pratiquement disparu du secteur privé. En tout, nous avons répertorié et contacté 157 institutions, dont 117 universités, centres universitaires, facultés (y compris celles qui ont été relevées sur le site <e-MEC>) et les 40 instituts fédéraux technologiques avec 495 *campi*.

Tableau 3: Nombre d'IES contactées

| TYPES D'IES CONTACTÉES | QUANTITÉS |
|---|------------|
| Universités, centres universitaires, facultés | 117 |
| Instituts fédéraux | 495 campus |
| Total | 612 |

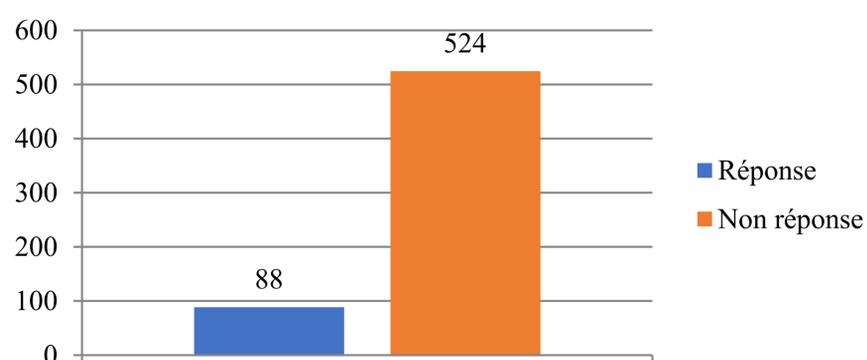
Après avoir rassemblé les coordonnées des responsables de cours de français, nous avons envoyé, accompagné d'une lettre, le lien du questionnaire l'« État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil » par courrier électronique. En cliquant sur le lien, le répondant est redirigé vers le questionnaire, peut remplir tous les champs du questionnaire et ensuite le retransmettre.

Le questionnaire a été créé sur une plate-forme en ligne. Selon Gueguen et Yami (2004, p. 2), ce choix de transmission a plusieurs avantages :

- Lors de la construction du questionnaire, Internet permet d'améliorer la phase de pré-test.
- Lors de l'administration du questionnaire, Internet permet de faciliter le processus d'obtention des données.
- Lors de la diffusion des résultats, Internet permet de faciliter le processus de restitution des réponses.

Sur les 612 établissements contactés, nous avons reçu des réponses de 88 institutions, moins d'un sixième du total. Les réponses étaient réparties de la façon suivante : Instituts Fédéraux - 30; Universités - 56; Facultés - 02.

Graphique 2: Nombre de réponses et non réponses au questionnaire



Ce taux de 14,3% de réponses obtenues est bas. Il est probablement dû à des facteurs comme les changements/erreurs d'adresse électronique des départements ou des responsables des cours de français. Malgré la difficulté pour contacter les responsables, nous avons eu des réponses des cinq régions du Brésil. Seul l'État de Sergipe ne figure pas parmi ceux qui ont répondu à nos questionnaires.

Tableau 4: Nombre des questionnaires répondus par état/région

| NORD-EST | | NORD | | CENTRE-OUEST | | SUD-EST | | SUD | |
|------------|--------------------|------------|--------------------|--------------|--------------------|------------|--------------------|------------|--------------------|
| État | Nombre de réponses | État | Nombre de réponses | État | Nombre de réponses | État | Nombre de réponses | État | Nombre de réponses |
| AL | 1 | AC | 2 | DF | 2 | ES | 2 | PR | 14 |
| BA | 6 | AM | 1 | GO | 4 | MG | 9 | RS | 3 |
| CE | 2 | AP | 3 | MS | 2 | RJ | 4 | SC | 4 |
| MA | 2 | PA | 1 | MT | 1 | SP | 9 | | |
| PB | 3 | RO | 5 | | | | | | |
| PE | 2 | RR | 1 | | | | | | |
| PI | 2 | TO | 1 | | | | | | |
| RN | 2 | | | | | | | | |
| Total : 20 | | Total : 14 | | Total : 9 | | Total : 24 | | Total : 21 | |

Même si le nombre de questionnaires retournés ne constitue pas un échantillon très représentatif du domaine prospecté, les réponses reçues nous ont fourni des indications utiles qui sont développées dans l'analyse des données et nous permettent d'avoir un portrait assez représentatif, par exemple, des espaces où l'on enseigne/apprend le français en milieu universitaire au Brésil.

En ce qui concerne les données concernant le Programme IsF, nous avons consulté le site du Programme, ainsi que deux présentations orales qui ont été faites dans le XXI^e Congrès Brésilien des Professeurs de Français en 2017 par Denise Abreu e Lima, présidente du Programme IsF, et par Heloisa Albuquerque-Costa, vice-présidente du Programme IsF-Français.

LES PREMIERS RÉSULTATS

Cette recherche nationale ne nous permet pas encore d'avoir un portrait détaillé de l'offre des formations en FLE dans l'enseignement supérieur au Brésil, mais nous considérons qu'elle en donne une image assez globale et représentative car les données obtenues – sur les sites du MEC et des universités, ou avec les questionnaires et responsables des cours de FLE – ont été croisées et examinées avec prudence, afin d'établir un panorama actuel et fiable de la place de la langue française dans les lieux universitaires brésiliens.

L'OFFRE DE FORMATIONS EN FLE

Nous présentons d'abord les données recueillies sur les différentes offres de formations en FLE, comme la licence, la double licence, le bacharelado ou encore la traduction.

Sur le site du MEC, on trouve les appellations suivantes :

- Lettres
- Lettres – Français
- Lettres – Langue Française
- Lettres – Langue et Littérature Française
- Lettres – Langue Française et Littérature
- Lettres – Portugais et Français
- Lettres – Traduction Français

Tableau 5: Nombre d'IES avec formations en FLE et de types de cursus par région

| RÉGION | NOMBRE D'IES | LICENCE | DOUBLE LICENCE | BACHARELADO | TRADUCTION |
|--------------|--------------|---------|----------------|-------------|------------|
| Centre-ouest | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Nord | 7 | 5 | 2 | | |
| Sud | 8 | 6 | 3 | 2 | 1 |
| Nord-est | 14 | 8 | 6 | 1 | |
| Sud-est | 15 | 8 | 8 | 7 | 2 |
| Total | 47 | 29 | 20 | 11 | 4 |

Nous avons répertorié 47 IES qui offrent, en tout, 64 formations en FLE, distribuées dans 49 villes, dont 24 capitales d'État. Seulement les États de Tocantins, Mato Grosso do Sul et Rondônia n'offrent plus de formations en FLE. La licence apparaît comme la formation la plus répandue dans le territoire brésilien, surtout dans les régions Nord et Nord-est (Figure 5).

Figure 5: Les États où on trouve les formations en FLE

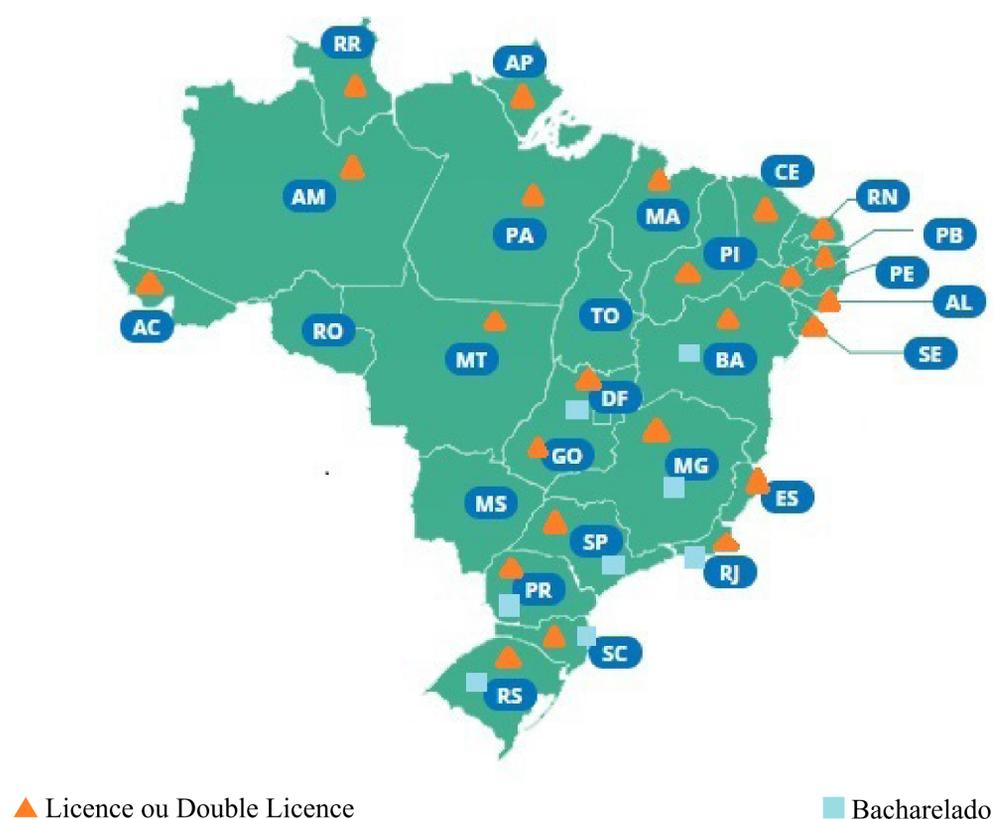


Tableau 6: IES avec des formations en FLE

| RÉGION | ÉTAT | SIGLE | IES | TYPE DE CURSUS |
|----------|------|---------|---|--|
| Sud-est | ES | FCB | Universidade Federal do Espírito Santo | Licence |
| Sud-est | ES | UFES | Faculdade Castelo Branco | Double Licence |
| Sud-est | MG | FASM | Faculdade Santa Marcelina Muriaé | Double Licence |
| Sud-est | MG | UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora | Licence et Bacharelado |
| Sud-est | MG | UFU | Universidade Federal de Uberlândia | Licence |
| Sud-est | MG | UFV | Universidade Federal de Viçosa | Double Licence |
| Sud-est | MG | UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais | Double Licence, Bacharelado et Traduction |
| Sud-est | RJ | FAMA | Faculdade Machado de Assis | Licence |
| Sud-est | RJ | FFCLSM | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Souza Marques | Licence |
| Sud-est | RJ | UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Double licence et Bacharelado |
| Sud-est | RJ | UFF | Universidade Federal Fluminense | Licence et Bacharelado |
| Sud-est | RJ | UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Double licence et Bacharelado |
| Sud-est | SP | UNESP | Universidade Estadual Paulista | Licence |
| Sud-est | SP | UNIFESP | Universidade Federal de São Paulo | Double licence et Bacharelado |
| Sud-est | SP | USP | Universidade de São Paulo | Licence, Double licence, Bacharelado et Traduction |
| Nord-est | AL | UFAL | Universidade Federal de Alagoas | Licence |
| Nord-est | AL | UNEAL | Universidade Estadual de Alagoas | Licence et Double licence |
| Nord-est | BA | UEFS | Universidade Estadual de Feira de Santana | Licence |
| Nord-est | BA | UNEB | Universidade do Estado da Bahia | Licence |
| Nord-est | BA | UFBA | Universidade Federal da Bahia | Licence et Bacharelado |
| Nord-est | CE | UECE | Universidade Estadual do Ceará | Double licence |
| Nord-est | CE | UFC | Universidade Federal do Ceará | Double licence |
| Nord-est | MA | UFMA | Universidade Federal do Maranhão | Licence |
| Nord-est | PB | UFCG | Universidade Federal de Campina Grande | Double licence |
| Nord-est | PB | UFPB | Universidade Federal da Paraíba | Licence |
| Nord-est | PE | UFPE | Universidade Federal de Pernambuco | Licence |
| Nord-est | PI | UFPI | Universidade Federal do Piauí | Double licence |
| Nord-est | RN | UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Licence |
| Nord-est | SE | UFS | Universidade Federal de Sergipe | Double licence |
| Sud | PR | UEL | Universidade Estadual de Londrina | Licence |
| Sud | PR | UEM | Universidade Estadual de Maringá | Licence |
| Sud | PR | UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Licence |
| Sud | PR | UFPR | Universidade Federal do Paraná | Licence et Bacharelado |
| Sud | RS | FURG | Universidade Federal do Rio Grande | Double licence |
| Sud | RS | UFPEL | Universidade Federal de Pelotas | Double licence |
| Sud | RS | UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Licence, Double Licence et Traduction |
| Sud | SC | UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina | Licence et Bacharelado |
| Nord | AC | UFAC | Universidade Federal do Acre | Licence |

(continua)

| | | | | |
|--------------|----|--------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Nord | AM | UFAM | Universidade Federal do Amazonas | Licence |
| Nord | AP | UEAP | Universidade do Estado do Amapá | Licence |
| Nord | AP | IESAP | Instituto de Ensino Superior do Amapá | Licence |
| Nord | AP | UNIFAP | Universidade Federal do Amapá | Double licence |
| Nord | PA | UFPA | Universidade Federal do Pará | Licence |
| Nord | RR | UFRR | Universidade Federal de Roraima | Double licence |
| Centre-ouest | GO | UFG | Universidade Federal de Goiás | Licence |
| Centre-ouest | DF | UNB | Universidade de Brasília | Licence, Bacharelado et Traduction |
| Centre-ouest | MT | UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso | Double licence |

Au regard de la carte du Brésil et du Tableau 6, on peut conclure que les formations en FLE se maintiennent dans toutes les régions du pays et que, parmi elles, le sud-est et le nord-est sont les régions où l'offre de cours universitaires en FLE est la plus importante (surtout à São Paulo et à Rio de Janeiro) mais, également, celles où il y a le plus grand nombre de cours en voie de suppression (Tableau 7).

Tableau 7: Formations universitaires en FLE en voie de suppression

| ÉTAT | IES | NOM DU COURS | TYPE DE COURS |
|------|--------|------------------------------|----------------|
| AP | IESAP | Letras - Francês | Bacharelado |
| BA | UCSAL | Letras - Francês | Licence |
| MG | UFJF | Letras - Português e Francês | Double licence |
| MG | UFU | Letras - Francês | Bacharelado |
| MG | UFU | Letras - Português e Francês | Double licence |
| PE | FAFICA | Letras - Francês | Licence |
| PE | UFPE | Letras - Francês | Bacharelado |
| PE | UNESF | Letras - Francês | Licence |
| RJ | FIC | Letras - Francês | Licence |
| PR | UENP | Letras - Francês | Licence |
| SP | PUC-SP | Letras - Língua Francesa | Licence |

Source: MEC (2018)

Parmi les institutions figurant dans le Tableau ci-dessus, l'Instituto de Ensino Superior do Amapá (IESAP), l'Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), l'Universidade Federal de Uberlândia (UFU) et l'Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sont en train de retirer la double licence ou le bacharelado mais continuent à offrir la licence en FLE ; les autres institutions suppriment définitivement leur offre de formation en FLE.

Les mots-clés de la recherche que nous avons effectuée sur le site du MEC ont seulement généré les cours inscrits avec la mention bacharelado ou licence. Dans les questionnaires, certaines IES ont répondu qu’elles offraient des cours de “Pós-Graduação” (Spécialisation, Master et Doctorat) avec des thématiques spécifiques en français.

Tableau 8: IES avec “Pós-graduação” thématique en FLE

| ÉTAT | IES | TYPE DE “PÓS-GRADUAÇÃO” | THÉMATIQUES |
|------|-------|-------------------------|---|
| AP | IESAP | Spécialisation | Langue française |
| PR | UFPR | Master | Master Bilatéral : UFPR/Université Lumière Lyon 2 (Études linguistiques) et UFPR/Université Grenoble 3 (Études littéraires) |
| RJ | UERJ | Spécialisation | Traduction en langue française |
| RJ | UFRJ | Master et Doctorat | Études linguistiques ou littéraires néo-latines – Langue française |
| RJ | UFF | Spécialisation | Langue française et littératures francophones |
| SP | USP | Master et Doctorat | Études linguistiques, littéraires et traductologiques en français |

Même s’il y a des cours de “Pós-Graduação” en français au Brésil, l’offre reste très limitée : seulement six institutions proposent des formations de “pós-graduação”. Les cours de spécialisation privilégient souvent une approche liée davantage à la didactique. C’est le cas de l’IESAP qui propose un “Curso de Especialização em Língua Francesa” dont le but est:

[d’]Approfondir les connaissances relatives à l’enseignement et à l’apprentissage de la langue, de la culture et de la civilisation française, à partir de réflexions d’ordre théoriques et méthodologiques sur le développement des compétences linguistiques - compréhension et production orale et écrite, en vue de perfectionner les pratiques en salle de classe et dans d’autres domaines professionnels (IESAP)⁴⁰.

Dans le cadre de formations en master et en doctorat, ces deux niveaux d’études sont concernés plutôt par la recherche scientifique de thématiques ayant un rapport avec la linguistique, la littérature et la traduction de base française/francophone.

L’OFFRE DES FORMATIONS UNIVERSITAIRES INCLUANT DES COURS DE FRANÇAIS

En guise d’exemple, nous présentons deux cours universitaires apparus dans les résultats de notre recherche à propos des formations qui incluent l’apprentissage de la langue française. Nous commençons par le cours de **Gastronomie**. Selon Bueno (2016, p. 446), au-delà des murs de la cuisine traditionnellement familiale:

La gastronomie s’est constituée et consolidée comme un champ culturel [...] [et] a évolué dans un processus de mondialisation internationalisé, ayant comme centre la France. Soutenue par une solide tradition culinaire, bénéficiant de mécanismes institutionnels et intellectuels propres, le champ français a inventé la gastronomie moderne⁴¹.

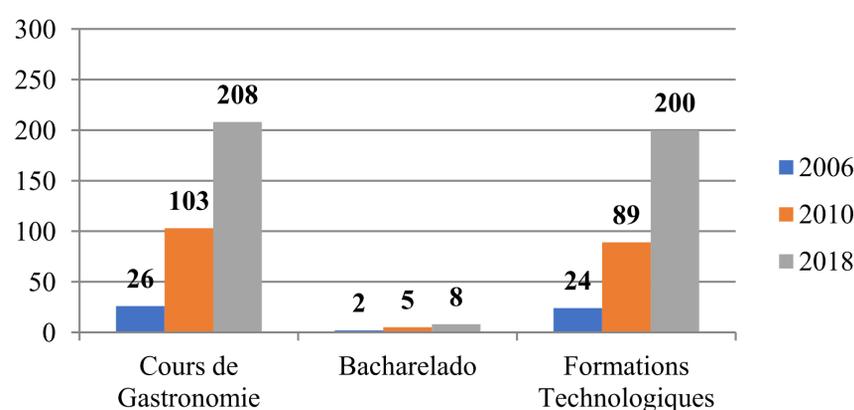
40 Original: “Aprofundar conhecimentos relativos ao ensino-aprendizagem da língua, da cultura e da civilização francesa, a partir de reflexões de ordem teórico-metodológica sobre o desenvolvimento das habilidades linguísticas – compreensão e produção oral e escrita, tendo em vista o aperfeiçoamento das práticas em sala de aula e em outras áreas de atuação profissional”.

41 Original: “A gastronomia se constituiu e se consolidou como campo cultural [...] evoluiu em um processo de mundialização internacionalizado, tendo como centro a França. Respalado por uma sólida tradição culinária, beneficiado por mecanismos institucionais e intelectuais próprios, o campo francês inventou a moderna gastronomia”.

Au Brésil, les premiers cours universitaires en Gastronomie sont apparus en 1999 (MIYAZAKI, 2006). Mais, c'est seulement en 2010, selon Rubim et Rejowski (2013), avec la publication du *Catalogue national des cours supérieurs de technologie*, que le MEC a établi le profil professionnel, la charge horaire et l'infrastructure recommandés pour les formations en Gastronomie.

Miyazaki (2006, p. 20) a repéré, sur le site de l'INEP, 26 formations avec le mot Gastronomie : 24 formations technologiques et 2 bacharelados. En 2010, sur le site du MEC, Rubim et Rejowski (2013) ont recensé 103 cours de gastronomie : 89 formations technologiques, 5 bacharelados et 9 d'autres types. Cette année, nous avons trouvé 208 formations en Gastronomie sur le site "e-MEC" : 200 formations technologiques et 9 bacharelados.

Graphique 3: Nombre de formations universitaires en Gastronomie en 2006, 2010 et 2018



Au cours des 12 dernières années, nous pouvons observer une augmentation significative de l'offre de cours universitaires en Gastronomie dans les IES brésiliennes. Bueno (2016, p. 443) indique que la "visibilité croissante acquise par ce secteur dans les médias (programmes de télévision, documentaires, films, émissions radiophoniques, entre autres), responsable de la transformation des chefs en véritables célébrités",⁴² peut motiver l'intérêt pour une formation en gastronomie et stimuler les IES à répondre à cette demande.

À propos des cursus de formation en gastronomie proposés par les IES brésiliennes, Rocha (2016, p. 21) remarque qu'ils peuvent se caractériser par un volet théorique (histoire de la gastronomie, microbiologie, etc.) et un volet plus pratique (boulangerie, pâtisserie, etc.). Certains cours offrent l'apprentissage de langues étrangères, comme l'anglais, l'espagnol et le français.

Nous avons cherché les cursus des 20 IES⁴³ les mieux classées à l'*Examen national de performance des étudiants* (Enade)⁴⁴, qui proposent des formations technologiques en Gastronomie avec le but d'identifier des disciplines ayant un rapport avec la langue et/ou la gastronomie françaises/francophones.

42 Original: "crescente visibilidade adquirida pelo setor na mídia (programas de televisão, documentários, filmes, difusões radiofônicas, entre outros), responsável pela transformação dos chefs em verdadeiras celebridades".

43 Pour trouver les formations en Gastronomie sur le site "e-MEC", nous avons adopté la même procédure que nous avons utilisée pour trouver les formations en FLE. Les 20 IES les mieux notées sur l'Enade (avec mention 5) sont les suivantes: PUCPR, IFSC, IFMG, UNA, UFCSPA, (et avec mention 4) AEMS, IESB, CEUNSP, UNICESUMAR, FTS, UCS, UNISINOS, FAJ, FADEP, MACKENZIE, FEEVALE, PROMOVE, UNIVAP, FPB, UNIP.

44 Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) qui vérifie la "qualité tout en soutenant le processus d'évaluations des cours. L'évaluation des institutions et de leurs cours de licence fournit des résultats sur une échelle de cinq (5) niveaux" (FORTUNA et al., 2014, p. 23).

Tableau 9: IES avec des disciplines ayant un rapport avec la langue et/ou la gastronomie françaises/francophones

| ÉTAT | IES | DISCIPLINES PROPOSÉES | STATUT |
|------|---|---|--------------|
| BA | Estácio FIB | Gastronomie Française | Optative |
| RS | Universidade do Vale do Rio dos Sinos | Français appliqué à la gastronomie | Optative |
| SC | IF Santa Catarina – Campus Florianópolis – Continente | Gastronomie classique (italienne et française) | Obligatoire |
| RS | Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre | Langue française en gastronomie | Obligatoire |
| DF | Instituto de Educação Superior de Brasília | Français Instrumental | Obligatoire |
| SP | Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio | Cuisine Classique (Italie et France) et Contemporaine | Obligatoire |
| SP | Faculdade de Jaguariúna | Cuisine Française | Obligatoire |
| RS | Universidade FEEVALE | Français Instrumental | Obligatoire |
| AC | Faculdades PROMOVE | Français Instrumental Cuisine Française | Obligatoires |

En examinant le tableau ci-dessus, parmi les 20 formations sélectionnées, 9 cursus présentent des disciplines dont les matières enseignées se penchent sur l'apprentissage de la langue française elle-même ou sur le thème de la cuisine.

D'un côté, les cours comme "Français", "Français Instrumental" et "Langue française en gastronomie" sont constitués de contenus visant à développer une technique, un savoir-faire ou la connaissance d'un vocabulaire en français lié à la gastronomie :

Langue française en gastronomie : Introduction à la langue française, donnant la priorité aux fondements et l'application de son vocabulaire technique gastronomique. Développement de concepts de base pour l'accueil du client dans différents environnements gastronomiques, ainsi que la lecture et la compréhension de textes techniques de la gastronomie, comme les recettes et les menus. Analyse des spécificités de la gastronomie de chaque région française en tant qu'aspect culturel pertinent (UFCSPA, 2015, p. 52)⁴⁵.

D'un autre côté, les disciplines telles que "Gastronomie Française", "Cuisine Française", "Cuisine/ Gastronomie Classique" s'intéressent à l'étude de l'histoire de la gastronomie française et ses influences, à la connaissance et à la production de plats typiquement français mettant en évidence leurs valeurs culturelles et leurs ingrédients (SOUZA, 2014, p. 5).

Une autre formation universitaire où nous trouvons des cours de langue française est celle de **Secrétariat**. Cette profession a été réglementée par la Loi 9261/96 qui, parmi d'autres attributions, établit la connaissance des langues étrangères comme une compétence du métier. Selon Gonçalves, Zuin et Santos (2015), toutes les formations en Secrétariat autorisées par le Ministère de l'Éducation du Brésil ont au moins une LE dans leur programme: en général l'anglais en première position et l'espagnol en deuxième.

45 Original: "Língua Francesa na Gastronomia: Introdução à língua francesa, privilegiando os fundamentos desse idioma e a aplicação do seu vocabulário técnico gastronômico. Desenvolvimento dos conceitos básicos para atendimento ao cliente em diferentes ambientes gastronômicos, bem como da leitura e da compreensão de textos técnicos de gastronomia, como receitas e cardápios. Análise das especificidades da gastronomia de cada região francesa como aspecto cultural relevante".

Même si le français occupe un rôle important sur la scène internationale, son offre reste très modeste dans les programmes de Secrétariat. Conformément à la recherche de Martins (2010), seulement cinq IES ont inclu la langue française dans leur cursus, à savoir : Centro de Ensino Superior do Amapá (AP); Faculdade Internacional de Curitiba (PR), Universidade Federal de Viçosa (MG), Universidade Estácio de Sá (RJ); Universidade Estadual de Maringá (PR) ; Faculdade de Tecnologia de São Paulo (SP, en tant que langue optative).

Nous avons vérifié aussi si ces institutions continuaient à offrir le français dans leur programme de Secrétariat (Trilingue) et nous avons constaté que certaines n’offraient plus le cours de Secrétariat. C’est le cas du Centro de Ensino Superior do Amapá (AP) et de la Faculdade Internacional de Curitiba (PR). En revanche, nous avons trouvé d’autres institutions qui ont commencé à proposer un cours de Secrétariat avec le français comme langue obligatoire ou optative :

Tableau 10: IES avec cours de Secrétariat (Trilingue) au Brésil

| ÉTAT | IES | NOM DU COURS | LANGUES ÉTRANGÈRES PROPOSÉES* | STATUT DU FRANÇAIS |
|------|--------------------------------------|---|-------------------------------|--------------------|
| PR | Centro Universitário Internacional | Secretariado Executivo Trilingue | ANG, ESP, FR | Obligatoire |
| PR | Universidade Estadual de Maringá | Secretariado Executivo Trilingue | ANG, ESP, FR | Obligatoire |
| MG | Universidade Federal de Viçosa | Secretariado Executivo | ANG, FR | Obligatoire |
| DF | UPIS – Faculdades Integradas | Secretariado Executivo Trilingue | ANG, FR | Obligatoire |
| SP | Faculdade de Tecnologia de São Paulo | Automação de Escritórios e Secretariado | ANG, ALE, ESP, FR | Optative |

*ANG: Anglais; ALE: Allemand; ESP: Espagnol; FR: Français

Le développement d’une compétence linguistique en français pour un professionnel du Secrétariat peut être obtenu de diverses manières, avec une charge horaire variée. L’Universidade Federal de Viçosa (UFV), par exemple, propose 60 heures d’apprentissage « général » de langue française pendant les quatre premiers semestres du cours. Au 5e semestre, les étudiants ont une discipline plus spécifique de « Français des affaires » de 60 heures. L’UFV offre aussi des cours optionnels de « Lecture et Production de textes en langue française » (90h), « Conversation I et II » (60h chaque niveau).

Bien que l’offre d’une LE figure obligatoirement sur les cursus des formations en Gastronomie et en Secrétariat, le français reste encore peu présent dans l’évolution des carrières comme celles que nous venons de décrire.

D'AUTRES LIEUX OÙ L'ON ENSEIGNE LE FRANÇAIS DANS LES UNIVERSITÉS

Les lieux dont il est question ici sont les suivants : les Centres universitaires de langues, le Programme « Idiomas sem Fronteiras » et les écoles/collèges/lycées d’ « application » des IES.

Plusieurs IES publiques ont créé des **Centres de Langue** qui offrent des cours de LE à la communauté interne et externe de l'université. Ces centres fonctionnent, en général, dans le cadre de ce que l'on appelle « extensão universitária ». Chaque université développe ses activités d'« extensão » de façon particulière (FERREIRA, 2003). Les cours proposés dans ces Centres – le plus souvent pour une somme modique – attirent l'intérêt d'un public très varié, allant des étudiants de l'institution, jusqu'à des publics externes à l'université d'âge et de formation très divers.

En ce qui concerne le Programme « Idiomas sem Fronteiras », parmi les 80 Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) qui intègrent le Programme, 34 IES proposent le “Isf - Francês”: 31 universités fédérales et 3 universités de l'État, comme nous montrent le Tableau 11 et la carte 6 ci-dessous.

Tableau 11: Liste d'Institutions avec le Programme « IsF – Francês »

| RÉGION | ÉTAT | SIGLE | IES |
|--------------|------|----------|---|
| Centre-ouest | DF | UNB | Universidade Federal de Brasília |
| Centre-ouest | GO | UFG | Universidade Federal de Goiás |
| Nord | AC | UFAC | Universidade Federal do Acre |
| Nord | AM | UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| Nord | AP | UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |
| Nord | PA | UFPA | Universidade Federal do Pará |
| Nord | RR | UFRR | Universidade Federal de Roraima |
| Nord-est | BA | UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| Nord-est | CE | UFC | Universidade Federal do Ceará |
| Nord-est | PB | UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| Nord-est | PB | UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| Nord-est | PE | UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| Nord-est | PE | UFRPE | Universidade Federal Rural de Pernambuco |
| Nord-est | PE | UNIVASF | Universidade Federal do Vale do São Francisco |
| Nord-est | PI | UFPI | Universidade Federal do Piauí |
| Nord-est | RN | UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| Nord-est | SE | UFS | Universidade Federal de Sergipe |
| Sud | PR | UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| Sud | PR | UTFPR | Universidade Tecnológica Federal do Paraná |
| Sud | RS | FURG | Universidade Federal do Rio Grande |
| Sud | RS | UFPEL | Universidade Federal de Pelotas |
| Sud | RS | UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Sud | RS | UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| Sud | RS | UNIPAMPA | Universidade Federal do Pampa |
| Sud | SC | UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| Sud-est | ES | UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| Sud-est | MG | UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| Sud-est | MG | UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Sud-est | MG | UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| Sud-est | RJ | UFF | Universidade Federal Fluminense |
| Sud-est | RJ | UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

(continua)

| | | | |
|---------|----|-------|--|
| Sud-est | RJ | UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Sud-est | SP | UNESP | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho |
| Sud-est | SP | USP | Universidade de São Paulo |

Source : Isf/MEC (2018b)

Figure 6: États où l'on trouve des IES avec le Programme « IsF-Francês »



L'inscription des universités dans ce programme implique les actions suivantes: action politique - mettre en valeur une politique plurilingue ; action linguistique et culturelle - diffuser la langue française et des cultures d'expression française dans tout le pays ; action stratégique et formative - renforcer les départements de français des universités et la formation des enseignants (ALBUQUERQUE-COSTA, 2017). Le « Isf – Francês » a des partenariats avec des institutions francophones qui ont bien voulu collaborer avec le programme: Languages Canada, Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), Wallonie Bruxelles... et, au-delà des institutions, la France comme l'un des pays partenaires (IsF/MEC, 2018a, 2018c).

Nous avons aujourd'hui 17 « **Colégios de Aplicação** » au Brésil. Ils sont présents dans 17 Institutions d'Enseignement Supérieur : 16 universités fédérales et l'université de l'État de São Paulo (Tableau 12). La majorité de ces écoles/collèges/lycées d'application offrent le français comme langue étrangère. Ces établissements scolaires ont obtenu, selon l'évaluation de l'IDEB⁴⁶, des résultats bien supérieurs à la moyenne nationale (SCAPATICIO, 2012), ce qui montre que le partenariat de ces « colégios de aplicação » avec les Institutions d'Enseignement Supérieur fonctionne très bien, non seulement pour la formation des enseignants, mais aussi pour celle des élèves.

46 Indice de Développement de l'Éducation de Base : « créé en 2007, par l'Institut National des Études et Recherches de l'Éducation Anísio Teixeira (Inep), pour mesurer la qualité de l'apprentissage national et pour établir des buts pour l'amélioration de l'enseignement » (BRASIL, 2018).

Tableau 12: Liste d'IES avec un « Colégio de Aplicação »

| RÉGION | ÉTAT | IES |
|--------------|------|--|
| Centre-ouest | GO | Universidade Federal de Goiás (UFG) |
| Nord | AC | Universidade Federal do Acre (UFAC) |
| Nord | PA | Universidade Federal do Pará (UFPA) |
| Nord | RR | Universidade Federal de Roraima (UFRR) |
| Nord-est | MA | Universidade Federal do Maranhão (UFMA) |
| Nord-est | PE | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) |
| Nord-est | RN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) |
| Nord-est | SE | Universidade Federal de Sergipe (UFS) |
| Sud | RS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) |
| Sud | SC | Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) |
| Sud-est | MG | Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) |
| Sud-est | MG | Universidade Federal de Uberlândia (UFU) |
| Sud-est | MG | Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) |
| Sud-est | MG | Universidade Federal de Viçosa (UFV) |
| Sud-est | RJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) |
| Sud-est | RJ | Universidade Federal Fluminense (UFF) |
| Sud-est | SP | Universidade de São Paulo (USP) |

Source : Scapaticio (2012)

BILAN

Il faut tout d'abord reconnaître que nous n'avons qu'esquissé le portrait de la situation de la langue française en milieu universitaire brésilien. Les moyens disponibles, le temps, la difficulté d'accès aux informations⁴⁷ ont rendu la tâche très laborieuse.

Malgré ces difficultés, nous estimons que ce portrait est représentatif de la place qu'occupe le français dans les IES brésiliennes, notamment dans les universités publiques. Et cette place n'est pas négligeable.

En effet, la langue française est présente dans toutes les régions du pays : dans des formations universitaires différentes au niveau de la "Graduação" (Licence, Bacharelado, Traduction, Secrétariat, Tourisme, Gastronomie...) et de la "Pós-Graduação" (Spécialisation, Master, Doctorat). Elle est enseignée dans les "Cours libres", les "Colégios de aplicação", le Programme ISF du gouvernement fédéral. Elle continue de motiver un volume brut important d'étudiants en élargissant sa présence à différents secteurs et différents établissements, en particulier du point de vue statistique car force est de constater que la grande difficulté à obtenir des données quantitatives d'étudiants ne permet pas de mesurer la dynamique francophone au regard de la croissance du nombre total d'étudiants (d'environ 2 millions au début des

⁴⁷ Des organismes qui s'occupent d'enseignement (Ministères, Universités, Facultés, Instituts, etc.) ne tiennent pas toujours à jour les informations sur leurs cours, leurs responsables (et leurs coordonnées).

années 1990 à environ 8 millions en 2016)⁴⁸ accélérée par la croissance des offres à distance qui proposent encore très peu de ressources en langues étrangères et en particulier en français.

Nous terminons par un souhait : que le travail présenté ici soit utile, qu'il puisse servir de point de départ d'autres recherches qui viendront compléter et élargir celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

ABREU E LIMA, D. Présentation orale: Idiomes sans frontières: opportunités d'accès aux langues vers la construction d'une politique plurilingue. In : **XXIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français**. Français : Langue de la modernité, 2017.

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Présentation orale: Idiomes sans frontières: opportunités d'accès aux langues vers la construction d'une politique plurilingue. In : **XXIe Congrès Brésilien des Professeurs de Français**. Français : Langue de la modernité, 2017.

BARBOSA, R. A. F. **O Serviço de Registro de Diplomas**: relato da reestruturação interna à UFSCar e estudo de algumas práticas adotadas por unidades registradoras da região sudeste. 2010. 70 f. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponible sur: <http://www.srh.ufscar.br/blog/cqa/wp-content/uploads/Monografia_Roseli1.pdf>. Consulté le : 30 avr. 2018.

BRASIL. MEC. SESU. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010. Disponible sur : <<https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. MEC. Idiomas sem Fronteiras. **Portaria**. 2016. Disponible sur: <http://isf.mec.gov.br/images/2016/janeiro/Portaria_30_IdiomasseFronteiras_2016.pdf>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. MEC. SESU. **Apresentação Secretaria de Educação Superior**. 2018. Disponible sur : <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/apresentacao>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]. 2017. Disponible sur : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. REDE FEDERAL. **Perguntas Frequentes**. 2016. Disponible sur: <<http://redefederal.mec.gov.br/perguntas-frequentes>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. **Ideb – Apresentação**. 2018. Disponible sur: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

BUENO, M. L. Da Gastronomia francesa à gastronomia global: hibridismos e identidades inventadas. **Caderno C R H**, Salvador, v. 29, n. 78, p. 443-462, set./dez. 2016. Disponible sur : <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v29n78/0103-4979-ccrh-29-78-0443.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

48 Source : INEP, 2016.

CORREA, E. S. Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129, 2017.

DORIGON, T. O Programa Idiomas sem Fronteiras analisado a partir do Ciclo de Políticas. **BELT**, v. 6, sp. n. suppl., s4-s20, dez. 2015.

FALEM. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. **Projeto Pedagógico da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (PP-FALEM)**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

FERREIRA, A. L. **Os desafios para a implantação de Cursos de línguas para a Comunidade**: o caso do CLC da Universidade Federal do Espírito Santo. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Educação Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2003.

FORTUNA, C. M. et al. Brésil. **Recherche en soins infirmiers**, v. 4, n. 119, p. 44-47, 2014. Disponible sur : <<https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2014-4-page-44.htm>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

GONÇALVES, A. P.; ZUIN, D. C.; SANTOS, E. B. M. A língua francesa no contexto do profissional de secretariado de São Paulo. **Revista Expectativa**, Unioeste, v. 14, n. 14, 2015. Disponible sur: <saber.unioeste.br/index.php/expectativa/article/download/11194/8651>. Consulté le : 30 avr. 2018.

GUEGUEN, G.; YAMI, S. Vers une utilisation dynamique de l'internet dans le recueil des données. In: **Actes du Colloque International sur les Méthodologies de Recherche**. Lyon, 2004. Disponible sur : <<http://www.sciencesdegestion.com/travaux/aomiseor04/internetdyna.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinerário de viagem para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

IESAP. Instituto de Ensino Superior do Amapá. **Língua Francesa**. Disponible sur: <<http://www.iesap.edu.br/index.php?p=pagina&cod=2014050516375234>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2016**: Notas Estatísticas. Ministério da Educação. 2016. Disponible sur: <https://abmes.org.br/arquivos/documentos/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Consulté le : 30 avr. 2018.

IsF. Idiomas sem Fronteiras. Ministério da Educação. **Entenda o IsF**. 2018a. Disponible sur: <<http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. **Instituições Parceiras**. 2018b. Disponible sur: <<http://isf.mec.gov.br/parceiros/instituicoes-parceiras>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. **Empresas e organizações**. 2018c. Disponible sur: <<http://isf.mec.gov.br/parceiros/empresas-e-organizacoes>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

MARTINS, E. B. **Uma experiência de ensino de francês língua estrangeira no contexto do profissional de secretariado**: francês com objetivos específicos? 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MENEZES, E. T. **Colégios de aplicação**. 2001. Disponível sur: <<http://www.educabrasil.com.br/colegios-de-aplicacao/>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

MIYAZAKI, M. H. **Ensinando e aprendendo gastronomia**: percursos de formação de professores. 2006. 115 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. Disponível sur: <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/IUAOWFOVEOIC.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

OIF. Organisation Internationale de la Francophonie. **La langue française dans le monde 2014**. Paris: Éditions Nathan, 2014. Disponível sur: <<https://www.francophonie.org/Langue-Francaise-2014/projet/Rapport-OIF-2014.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

PANIZZI, W. M. L'université publique: une référence pour l'enseignement supérieur brésilien. **Politiques et gestion de l'enseignement supérieur**, n. 15, p. 49-64, 2003. Disponível sur: <<https://www.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignementsuperieur-2003-1-page-49.htm>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

ROCHA, K. A. A evolução do curso de gastronomia no Brasil. Contextos da Alimentação – **Revista de Comportamento, Cultura e Sociedade**, v. 4 n. 2, p. 11-27, mar. 2016. Disponível sur : <http://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistacontextos/wp-content/uploads/2016/03/79_CA_artigo-revisado.pdf>. Consulté le : 30 avr. 2018.

RUBIM, R. E.; REJOWSKI, M. O ensino superior da gastronomia no Brasil: análise da regulamentação, da distribuição e do perfil geral de formação (2010-2012). **Revista Turismo Visão e Ação** – Eletrônica, v. 15, n. 2, p. 166-184, mai./ago. 2013. Disponível sur : <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/download/3781/2611>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

SANTIAGO, S. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil (Para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros). **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009.

SCAPATICIO, M. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. **Nova Escola**. 2012. Disponível sur: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

SOUZA, A. L. (Org.). **Disciplina**: cozinha francesa. Belo Horizonte: Faculdades Promove, 2014. Disponível sur: <http://www.faculdadepromove.br/bh/arquivos_up/documentos/fc1a35267ed2e4e8226fb6f9b25d133b.pdf>. Consulté le : 30 avr. 2018.

UFCSPA. Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. **Definição de “extensão universitária”**. [s.d.]. Disponível sur: <<https://www.ufcspa.edu.br/index.php/extension-universitaire>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gastronomia**. Porto Alegre, 2015. Disponível sur: <<https://www.ufcspa.edu.br/ufcspa/ensino/graduacao/projetos-pedagogicos/ppc-gastronomia.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

UFV. Universidade Federal de Viçosa. **Currículo do Curso de Secretariado Executivo Trilíngue**. Disponível sur: <<http://www.pre.ufv.br/catalogo/2015/ufv/SEC.pdf>>. Consulté le : 30 avr. 2018.

O FRANCÊS NOS INSTITUTOS PARTICULARES DE LÍNGUAS DO BRASIL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Fernanda Souza e Silva (UFPA)

Edirnelis Moraes dos Santos (UFPA)

José Carlos Cunha (UFPA)

INTRODUÇÃO

No mundo globalizado em que vivemos, o conhecimento de uma língua estrangeira é fundamental, não somente porque favorece a comunicação entre as pessoas, mas também porque promove “[...] crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições para acompanhar as rápidas mudanças” (CABRAL, 2014, p. 1) que têm acontecido no mundo graças, notadamente, ao advento das novas tecnologias (internet, redes sociais).

A aprendizagem de uma língua pode ocorrer de diversas maneiras e em diferentes contextos. Nas últimas décadas, temos observado em nosso país um aumento significativo da demanda por ensino de línguas através de aulas particulares e/ou de institutos particulares de línguas. Isto se deve, por um lado, à forte redução da oferta de francês, sobretudo nas escolas de ensino básico e, por outro lado, à “falta de qualidade de inúmeros ensinamentos linguísticos nos sistemas de educação privada e pública”⁴⁹ (LEGAL, 2010, p. 173, tradução nossa).

Neste capítulo, discorreremos sobre esses institutos particulares de línguas estrangeiras que ensinam francês no Brasil. Tecemos inicialmente um breve panorama de seu ensino e as motivações que levam um indivíduo a procurar por um curso de língua em uma escola privada; apresentamos a Aliança Francesa como instituto internacional de difusão da língua francesa e o seu papel como difusora desta língua-cultura em todo o território nacional; depois, voltamo-nos para os outros institutos que também ofertam cursos de francês. Descrevemos, em seguida, a metodologia utilizada para obter dados sobre os institutos de línguas estrangeiras; apresentamos os resultados da análise e fazemos considerações acerca dos institutos de línguas que ofertam francês em nosso país.

O ENSINO DO FRANCÊS NOS INSTITUTOS PARTICULARES DE LÍNGUAS

Como já se pôde observar nos capítulos 2 e 3 deste livro, a língua francesa perdeu, nos dez últimos anos, bastante espaço nas escolas públicas e privadas do ensino básico (fundamental e médio) e, em escala menor, nas instituições de ensino superior de nosso país. Com a redução da oferta, surgiu uma demanda reprimida que os institutos particulares de línguas se apressaram em atender, focando principalmente – embora não exclusivamente – as classes média e alta, que podem pagar por esse serviço.

Essa demanda tem sido suscitada por motivações bastante heterogêneas: o desejo de conhecer melhor as culturas francesa e francófonas em geral ou, mais especificamente, o cinema, a literatura, o teatro, a fotografia, a canção... produzida na França e/ou em outros países francófonos (Canadá, Bélgica, Senegal...); a possibilidade de viajar para um país onde se fala francês; a necessidade de se posicionar melhor em um mercado de trabalho cada dia mais competitivo no qual o inglês se tornou a *lingua franca*,

49 Original: “[...] manque de qualité de nombreux enseignements linguistiques dans les systèmes éducatifs privé et public”.

“a língua de comunicação mundial” (CABRAL, 2014, p. 1) e o domínio de uma segunda língua estrangeira (LE) pode ser um diferencial no momento de pleitear um emprego; a oportunidade de participar de programas de intercâmbio acadêmico com instituições francófonas⁵⁰. As Alianças Francesas e vários outros institutos particulares de línguas têm procurado responder a essa demanda em nosso país.

AS ALIANÇAS FRANCESAS

Instituição sem fins lucrativos criada em 1883 na cidade de Paris, a Aliança Francesa (AF) tornou-se, em 2015, uma fundação que, com o apoio financeiro e logístico do Ministério das Relações Exteriores da França, está presente em 133 países, nos cinco continentes, com uma rede de mais de 800 institutos com cerca de 500.000 alunos e de 900 professores (AF, 2015). Cada instituto possui autonomia, mas mantém estreita relação com a matriz parisiense – *La Fondation Alliance Française*.

A primeira AF chegou ao Brasil em 1885. Hoje, é a mais antiga e mais densa rede nacional de ensino de línguas e a segunda em número de alunos no planeta (Figura 1).

Aqui, como no resto do mundo, as AF visam:

- Ensinar a língua francesa e desenvolver sua prática nos cinco continentes;
- Promover as culturas francesa e francófonas no mundo inteiro, mas também, a cultura dos países nos quais as Alianças estão implantadas;
- Acolher e organizar debates de ideias sobre as grandes questões da sociedade;
- Constituir uma plataforma de trocas para parceiros e projetos de cooperação entre a França e os outros países (AF, 2015, p. 7)⁵¹.

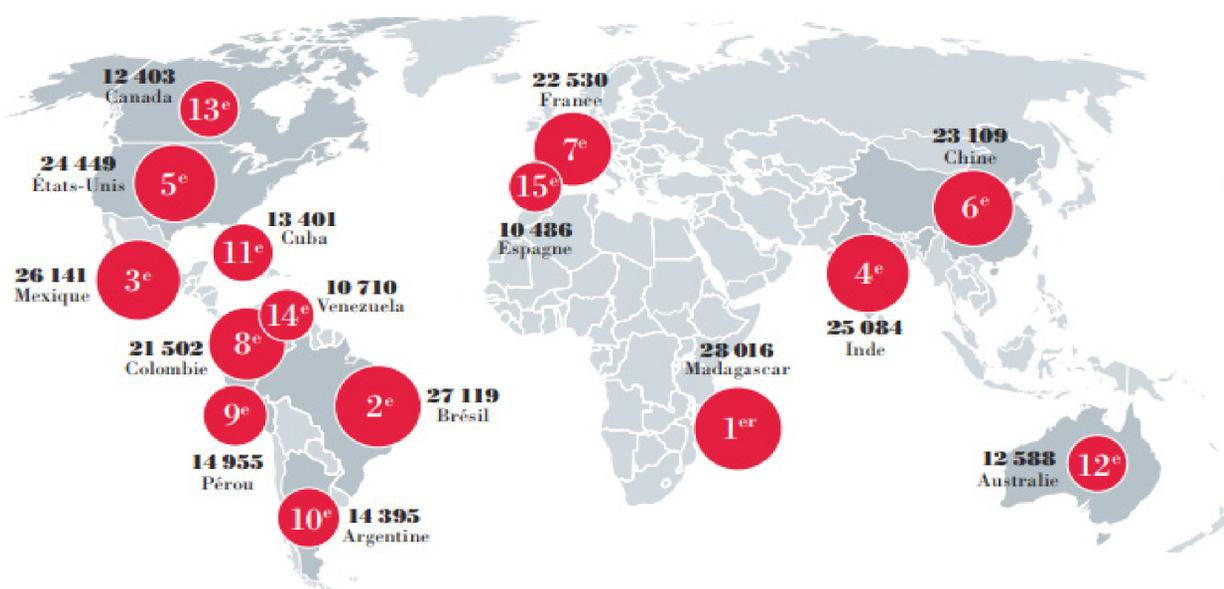
De um modo geral, as AF do Brasil oferecem uma grande variedade de cursos (regular, intensivo, conversação, particular, preparação para exame de proficiência...) para um público de todos os níveis (de iniciante a avançado) e de praticamente todas as faixas etárias (crianças, adolescentes, jovens, adultos e seniores).

Para frequentar os cursos oferecidos pela AF, os alunos precisam pagar uma mensalidade, que varia de instituto para instituto e em função do nível de língua e de carga horária contratados.

50 Conforme artigo publicado no *site* da Embaixada da França (2018), o Brasil é o primeiro parceiro de cooperação científica da França na América Latina [...]. A França é o segundo maior parceiro científico do Brasil, atrás dos Estados Unidos, o primeiro parceiro europeu do Brasil em matéria universitária e o segundo destino internacional dos estudantes brasileiros (mais de 4.000 estudantes).

51 Original: “Enseigner la langue française et développer sa pratique sur les cinq continents. Promouvoir les cultures française et francophones dans le monde entier, mais aussi la culture des pays dans lesquels les Alliances sont implantées. Accueillir et organiser des débats d’idées sur les grandes questions de société. Constituer une plate-forme d’échanges pour des partenariats et des projets de coopération entre la France et les autres pays”.

Figura 1: Top 15 de países em número de aprendentes de francês



Fonte: ALLIANCE FRANÇAISE (2016, p. 2)

OUTROS INSTITUTOS PARTICULARES DE LÍNGUAS

Os institutos particulares de ensino de línguas têm se expandido e se consolidado como espaços de ensino-aprendizagem de LE. No que diz respeito ao francês, essa consolidação é cada vez mais perceptível quando visualizamos a quantidade de institutos desta natureza que, a cada dia, abrem suas portas em território nacional.

Em relação às redes de ensino de LE, Souza (2014), mencionando dados da Associação Brasileira de Franquias (ABF) referentes ao ano 2012, destaca que existem no Brasil mais de 70 redes de idiomas. O autor ressalva que este número não leva em conta os cursos particulares que não são franquias dessas redes, logo, o número de institutos particulares é bem maior.

Cada curso de LE apresenta uma organização própria, desde a perspectiva de ensino-aprendizagem da língua, material didático etc. Os cursos de idiomas são considerados “escolas livres”, isto é, são mantidas por:

[...] pessoas jurídicas ou físicas, *fora* do sistema de controle educacional oficial. Exemplo constante de escola livre é aquele que oferece ensino de idiomas estrangeiros ou os chamados *cursinhos* para processos seletivos de qualquer natureza. Deles não se exigem, por exemplo, currículos mínimos oficiais e nem eles se submetem às autoridades de ensino em termos de *autorização de funcionamento*. Em contrapartida, não sendo autorizadas por estas autoridades, não podem expedir diplomas oficiais. [...] Ela, como qualquer outro estabelecimento de serviços, está sujeita apenas às normas gerais da legislação brasileira como alvarás municipais, respeito a códigos de posturas, entre outros (CURY, 2016, p. 111, grifo do autor).

Todavia, os cursos franqueados, ou seja, aqueles “estruturados sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia” (SOUZA, 2014, p. 12), geralmente precisam seguir indicações da rede de ensino, por exemplo, adotar o mesmo material didático (sobretudo manual pedagógico), dispor de estrutura física padronizada, para isso, geralmente recebem “consultoria operacional especializada [...] investimento de divulgação da marca, através de propagandas em diversas mídias” (SOUZA, 2014, p. 12).

Dentre as redes de ensino que atuam no Brasil com o ensino de língua francesa, a mais tradicional é a da Aliança Francesa, como discutido na seção anterior. Em nossa pesquisa, encontramos apenas mais uma rede especializada no ensino dessa língua: a École Québec, instalada em São Paulo e no Rio de Janeiro. Além dessas, há outras como Wizard, Skill, Yázigi, que oferecem turmas de francês, mas são especializadas, sobretudo, no ensino da língua inglesa.

Os institutos particulares geralmente atendem a um público variado, que decide aprender uma língua estrangeira por diversos motivos, tais como: “aprender outro idioma em um curto prazo de tempo, empresas que procuram cursos de idiomas para seus colaboradores e ainda pais que buscam para seus filhos” (EDITORIA NOVO NEGÓCIO, s.d.).

A oferta de cursos também é diversificada, buscando responder às demandas apresentadas pelo público:

a) Cursos com objetivos específicos: francês para viagens, francês para uma área específica (negócios, moda, gastronomia), preparação para exame de proficiência em língua francesa etc.

b) Modalidades de curso: cursos presenciais regulares e intensivos, cursos a distância, particulares (na unidade, em domicílio, em empresas), para um grupo.

Tal flexibilidade na oferta de cursos pode também refletir no valor a ser pago pelo serviço contratado. No que concerne aos institutos privados que ofertam inglês (e com frequência o francês), uma pesquisa encomendada pelo *British Council* (2014, p. 26) mostra que:

As principais escolas de idioma do país foram consideradas “caras” pelos respondentes. De fato, seu custo mensal varia de 20% a 52% do salário médio. [...] Para os respondentes, esse valor fica bem acima do considerado ideal, tanto para quem já fez ou está fazendo um curso como para quem pretende fazer.

Por isso, no processo de escolha de um instituto de línguas, a recomendação de amigos tem sido a principal fonte de informação.

AULAS PARTICULARES DE LÍNGUAS

Embora este não tenha sido o foco de nossa pesquisa, achamos que seria pertinente sinalizar aqui o aumento expressivo da demanda por aulas particulares nos últimos anos em nosso país. Segundo um levantamento realizado pelo GetNinjas, maior plataforma de contratação de serviços do Brasil, as aulas de línguas, reforço escolar, dança e música foram os serviços *on-line* mais procurados nos últimos 12 meses. Esse levantamento, realizado em 2017, revela um aumento de 263% da procura por professores *on-line*. As aulas de inglês, evidentemente, foram as que tiveram o maior índice de buscas (47,5%), seguida pelos idiomas espanhol e francês, com 17,5% e 10% respectivamente.

Para Robson Sampaio (2017, p. 1), um dos jornalistas que divulgaram a pesquisa da GetNinjas,

A facilidade em se localizar os profissionais mais próximos, por geolocalização, somado às novas possibilidades para adaptar as aulas à possibilidade do cliente, online ou presencial, tem incentivado cada vez mais pessoas a procurarem por professores para **atividades extracurriculares** pela internet.

METODOLOGIA

O primeiro passo para a realização desta pesquisa foi a definição dos participantes e dos meios que seriam utilizados para obter as informações necessárias à realização do estudo. Optamos pela aplicação de questionários *on-line* aos institutos particulares de línguas (entre outros, AF, Wizard, Berlitz, Skill idiomas, Instituto Brasileiro de línguas, Fisk, École Québec) que ofertam o francês e aos alunos e professores de língua francesa dos institutos. Fizemos então uma pesquisa no *Google* para recensear o maior número possível de institutos. Isto feito, enviamos-lhes os questionários que havíamos elaborado. O primeiro, relativo às instituições, tinha como objetivo identificá-las, localizá-las, coletar informações referentes ao número de seus alunos e professores e aos níveis em que o francês é ensinado. O segundo questionário, destinado aos professores, visava obter informações referentes à formação (onde tinham aprendido francês, qual seu nível de acadêmico...) e ao ensino do francês (onde esses profissionais atuam, número de alunos por estabelecimento de ensino...). O terceiro, enfim, destinado aos alunos, apresentava questões acerca da aprendizagem do francês (tempo e local de estudo, nível de estudo, motivação para esta aprendizagem...), de sua prática no dia a dia e da importância desta língua para a vida cotidiana, para os estudos, para a atividade profissional e para viagens. Os três questionários foram revisados por todos os membros da pesquisa e inseridos na plataforma *Google forms*.

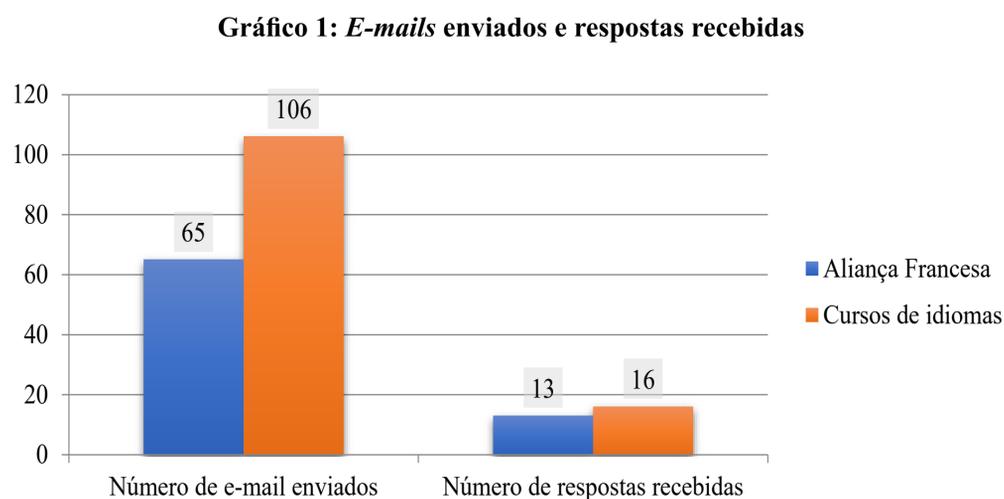
A etapa seguinte consistiu no levantamento das coordenadas dos possíveis informantes. Para isso, realizamos a busca no *Google* das coordenadas de todas as unidades da AF do Brasil e do maior número de institutos de línguas⁵² que ofertam o francês que encontramos em todas as regiões brasileiras. Além disso, também procuramos os contatos das associações de professores de francês (APF) de todo o Brasil.

Após o levantamento, foi elaborada uma carta de apresentação da pesquisa, que continha, além de informações referentes aos objetivos da pesquisa, o *link* para os questionários no *Google forms*. O envio das cartas foi feito da seguinte maneira:

1. Em um primeiro momento, enviamos para as instituições de FLE uma carta contendo os *links* para dois questionários: **das instituições e dos professores**. Pedia-se que respondessem ao primeiro e encaminhassem o segundo para os professores de seus estabelecimentos;
2. Em seguida, solicitamos, via *e-mail*, às APF de todo Brasil que encaminhassem a carta + *link* para **questionário dos professores** aos seus associados;
3. Finalmente, à medida que recebíamos respostas do questionário dos professores, enviávamos-lhes uma segunda carta na qual agradecíamos a participação e solicitávamos que encaminhassem o *link* do **questionário destinado aos estudantes** aos seus alunos.

⁵² Palavras-chave: “Aliança Francesa + nome do estado”; “Cursos de Francês + nome do estado”; “Instituto de línguas + nome do estado”; “Instituto de línguas + nome do estado”.

Abaixo, apresentamos, no Gráfico 1, o número de *e-mails* enviados às instituições privadas de ensino de FLE e o número de respostas recebidas:



Identificamos 65 *e-mails* de prováveis informantes de AF e 106 de institutos de línguas que ofertam francês. O número de respostas recebidas é expressivamente menor do que o de *e-mails* enviados, correspondendo a 20% para as AF e 15% para os outros institutos de línguas.

Para completar as informações obtidas via questionários, solicitamos junto à *Fondation des Alliances Françaises au Brésil* os dados de sua rede referentes aos anos de 2016 e 2017 (número de AF, de alunos, de professores...) e eles nos foram gentilmente cedidos. Poucos foram os demais institutos particulares que nos deixaram ter acesso a esse tipo de dados.

No que tange aos dados obtidos junto aos alunos e professores, uma vez que ambos não foram contatados diretamente por nós, mas pelas instituições e professores que encaminharam as nossas cartas, não temos o número exato de sujeitos contatados. Recebemos 119 respostas de professores de AF e de outros institutos de línguas e apenas 22 de alunos que estudam nestas instituições.

RESULTADOS

Analisando os dados que obtivemos, constatamos que havíamos obtido bem mais informações sobre as AF do que sobre todos os outros cursos juntos. Decidimos então começar pela apresentação dos dados dessa rede francófona sem fins lucrativos.

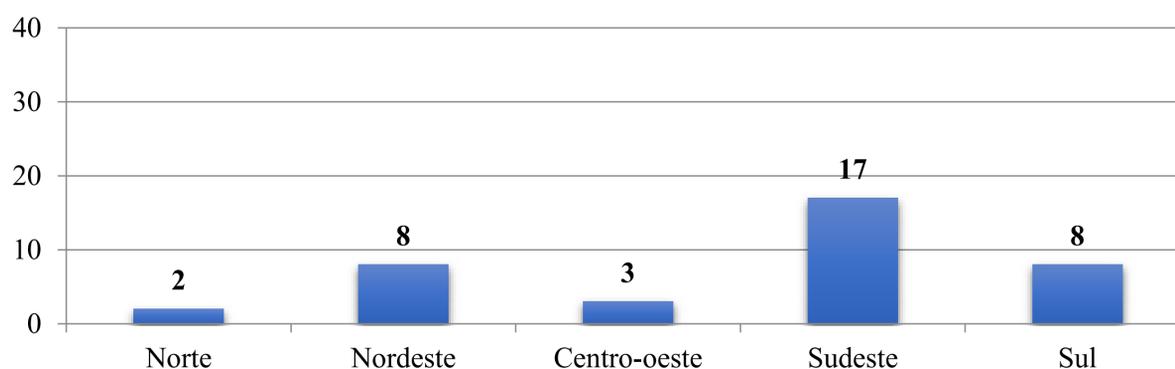
AS ALIANÇAS FRANCESAS

Conforme se pode observar na Figura 2 e no Gráfico 2, abaixo, a rede das Alianças Francesas possui 38 institutos, espalhados em 19 estados brasileiros e está implantada em todas as regiões do Brasil.

Figura 2: Alianças Francesas no Brasil



Gráfico 2: Número de Alianças Francesas por região do Brasil



Quase metade das AF – 17 (44,7%) – se encontra na região Sudeste: três em Minas Gerais; oito em São Paulo; cinco no Rio de Janeiro; e uma no Espírito Santo. As regiões Nordeste e Sul possuem oito AF (21% do total) cada. As regiões Norte e Centro-Oeste são aquelas onde elas são menos numerosas: duas na primeira (5,2%) e três na segunda (7,8%).

O fato de não haver AF no estado do Amapá pode surpreender já que, dentre todos os estados brasileiros, é lá onde o francês está mais presente. Essa ausência, no entanto, se justifica pela presença em Macapá de dois Centros estaduais de língua francesa⁵³ com cerca de 1.800 alunos.

As AF estão implantadas sobretudo nas principais cidades do país: 52,6% delas nas cidades de grande porte, sendo que 32% nas 12 maiores capitais do Brasil (São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, Salvador, Fortaleza, Belo Horizonte, Manaus, Curitiba, Recife, Porto Alegre, Goiânia e Belém).

No que diz respeito ao número de alunos, houve uma pequena diminuição (6%) dos efetivos da rede nos dois últimos anos: passou de 26.297 alunos (em 2016) a 24.726 (em 2017). A maior concentração desses alunos se encontra na região Sudeste (64%), que é justamente aquela com o maior número de AF.

53 O Centro de Cultura Francesa Danielle Mitterrand (20 professores, 1.438 alunos) e o Centro Cultural Franco-Amapaense (6 professores, 360 alunos). Dados de 2017.

Já a menor está na região Sul (apenas 4%), embora nela estejam em funcionamento um pouco mais de 1/5 das AF do país. As regiões Nordeste (14%), Centro-Oeste (11%) e Norte (7%) fecham o quadro.

No entanto, quando analisamos as AF do Brasil em função da proporção n° de alunos vs. população da cidade, são as AF de Belém (região Norte) e do Rio de Janeiro (região Sudeste) que sobressaem, empatadas, com 83 alunos por 100.000 habitantes!⁵⁴. Seguem as AF de Brasília (região Centro-Oeste), com 65 alunos por 100.000 habitantes; Recife (região Nordeste), com 51, e Porto Alegre, com 50. Curiosamente, as cinco primeiras correspondem a cada uma das cinco regiões do Brasil.

OUTROS INSTITUTOS PARTICULARES DE LÍNGUAS

Através de pesquisa no *Google*, procuramos identificar e conhecer quais outros institutos de línguas, além das AF, funcionam nas 12 capitais mais importantes do país (mencionadas acima). Encontramos nove redes de institutos de línguas que ofertam francês (ver Quadros 1 e 2, abaixo). Todas o fazem no Rio de Janeiro, sete em São Paulo, cinco no DF.

Quadro 1: Redes de institutos de línguas que ofertam francês no Brasil

| REDES | ESTADOS |
|---------------------------------|--|
| Wizard | AC, AL, AM, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MG, MT, MS, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RO, RR, RS, SC, SE, SP, TO |
| Berlitz | MG, RJ, RS, PR, SP |
| Abraço cultural | RJ, SP |
| Listen e Learn | AM, BA, DF, GO, PE, PR, RJ, RN, RS, SC, SP |
| Senac | AL, AM, BA, CE, DF, PB, PE, RJ, RN, RR, RS, SP, TO |
| Exchange | DF, RJ |
| Skill idiomas | AL, AM, AP, DF, ES, GO, MA, MG, MT, PE, PI, RJ, RO, SC, SE, SP, TO |
| Instituto Brasileiro de línguas | AL, CE, MT, PE, PR, RJ, SE SC, SP |
| SESC | AP, CE, DF, GO, RJ, SC |

As três redes de Institutos de línguas mais espalhadas no país são: a Wizard⁵⁵, presente em todos os estados e no Distrito Federal (DF); a Skill Idiomas⁵⁶ instalada em 16 estados e no DF; e a rede do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)⁵⁷, que oferece este serviço em dez estados e no DF. As outras têm uma abrangência menor.

⁵⁴ Estudo feito por João Paulo Thury (Mestre em Geografia - UFPA), que colaborou com nossa pesquisa. AF-Belém: 1202 alunos; AF-Rio de Janeiro: 5.407 alunos (Dados de 2016 fornecidos pela Fondation Alliance Française-Brésil); Belém: 1.452.275 habitantes; Rio de Janeiro: 6.520.266 (Dados do IBGE de 1/7/2017).

⁵⁵ Iniciada em 1987 em Campinas (SP), a Wizard apresenta-se em seu *site* como a maior rede de ensino de idiomas do mundo (Fonte: Geofusion). Possui unidades nos Estados Unidos, no Japão, no Paraguai, na Costa Rica e, claro, no Brasil (1270!). Oferece cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão, Português para estrangeiros, Japonês e Chinês.

⁵⁶ Apresenta-se em seu *site* como “a maior rede de ensino de idiomas de São Paulo e uma das maiores do Brasil”. Oferece cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, Alemão, Português para estrangeiros, Japonês e Chinês.

⁵⁷ O SENAC é uma entidade privada sem fins lucrativos, criada em 10/1/1946 e mantida pelos empregadores do comércio do Brasil. Implantada em todos os estados do país e no DF, é o principal agente da educação profissional voltado ao setor de comércio de bens, serviços e turismo.

Nos estados em que a AF não está presente (Acre, Amapá, Maranhão, Piauí, Rondônia, Roraima, Tocantins), há pelo menos uma dessas grandes redes disponibilizando o ensino do francês aos interessados.

Quadro 2: Redes de cursos de idiomas que ofertam francês nos estados onde não há Aliança Francesa

| ESTADOS | REDES DE INSTITUTOS DE LÍNGUAS |
|-----------|--------------------------------|
| Acre | Wizard |
| Amapá | Wizard, Skill, Sesc |
| Maranhão | Wizard, Skill, Senac |
| Piauí | Wizard, Skill, Senac |
| Rondônia | Wizard, Skill |
| Roraima | Wizard, Skill, Senac |
| Tocantins | Wizard, Skill, Senac |

Apesar de essas grandes redes dominarem o mercado de ensino de línguas, identificamos vários outros institutos que ofertam francês nas 12 maiores capitais do Brasil. São cursos que possuem poucas franquias ou que estão presentes em apenas um estado, como podemos observar no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3: Cursos de línguas que oferecem francês nas 12 maiores capitais do Brasil

| ESTADO | INSTITUTOS DE LÍNGUAS |
|----------------|--|
| SÃO PAULO | Abraço Cultural, Berlitz, École Saint Paul, Instituto de Línguas Millenium, It's cool idiomas, Italo Brasileiro, Listen e Learn, Lótus Idiomas, Luziana Lanna, Idiomas, Senac, Skill, WinLearn Idiomas, Wizard, Yázigi Itapecerica |
| RIO DE JANEIRO | Abraço Cultural, Autrement dit, Berlitz, Bus 2 Idiomas, École Québec, Exchange, Idiomaster, Listen et learn, Senac, Sesc, Skill, Vedrin, Wizard, Yázigi |
| BRASÍLIA | Cultura Francesa, Enjoy idiomas, Fisk, Français progressif, Influx, Instituto de línguas europeias, IPA idiomas, Sesc, Skill, The natural language institute, Wizard |
| SALVADOR | AEC Idiomas, Centro linguístico intercultural canadense, ID Idiomas, Listen et learn, Senac, Sesc, Wizard |
| FORTALEZA | Instituto Brasileiro de Línguas, Instituto Poliglota, Molière Curso de Francês, Senac, Sesc, Wizard |
| BELO HORIZONTE | Accent école de français, Ateneo curso de idiomas, Berlitz, Instituto das letras Idiomas, Luziana Lanna Idiomas, Mônica Souza Escola de Francês, Parle Curso de Francês, Rizvi International Schools, Skill, Via mundi, Wizard |
| MANAUS | Listen et learn, Oui – Escola de Francês, Senac, Skill, Union française, Wizard |
| CURITIBA | Atelier do Francês, Berlitz, Centre Québec, Centro de idiomas, Fale Francês, Instituto Brasileiro de Línguas, Listen et learn, Netlinguae, Portella Idiomas, Vou falar – Curso de idiomas, Wizard |
| RECIFE | Brave Idiomas, Dis-donc, Instituto brasileiro de línguas, Listen et learn, Senac, Skill, Transworld, Wizard |
| PORTO ALEGRE | Berlitz, Chouette Institut de Français, CLEM Idiomas, Eurolínguas, Go ahead, Instituto Roche – Língua Francesa, L'Atelier des mots, Listen et learn, Michigan, Senac, Unilínguas, Wizard, You Dynamic |
| GOIÂNIA | Believe Escola de Idiomas, Centro de línguas vivas, Hoffmann, Listen et learn, Projeto Línguas, Sesc, Skill, Wizard |
| BELÉM | Alhambra, Castilla Idiomas, Wizard |

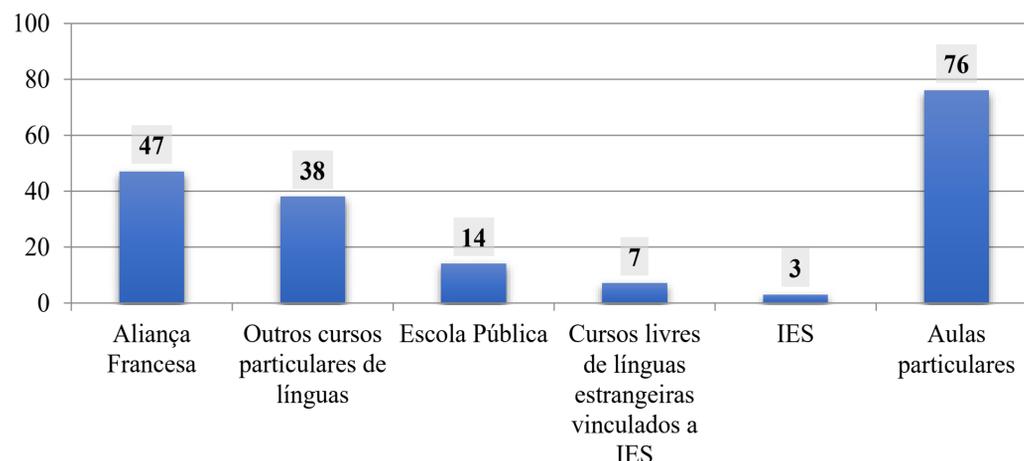
Há ainda vários institutos, em praticamente todas as dez maiores capitais do país, trabalhando somente com o idioma francês. A título de exemplo, citamos os seguintes: École Saint Paul (São Paulo); Autrement dit (Rio de Janeiro); Français progressif (Brasília); Centro linguístico intercultural canadense (Salvador); Accent école de français (Belo Horizonte); Dis-donc (Recife); Chouette Institut de Français (Porto Alegre); Centre Québec (Curitiba) e Oui – Escola de Francês (Manaus). Como vemos, “o potencial do mercado de idiomas não está restrito às redes de franquias” (MOREIRA, 2010).

PROFESSORES E ALUNOS DOS INSTITUTOS PARTICULARES DE LÍNGUAS

Procuramos também conhecer um pouco os professores e alunos dos institutos particulares de línguas. Para isso, como já descrevemos acima, elaboramos um questionário para cada uma das duas categorias.

No que concerne aos professores, recebemos 119 respostas de docentes de AF, de outros institutos particulares e de professores particulares. Constatamos, com alguma surpresa, que a maioria dos respondentes (76) dá aulas particulares e que, destes, 26 atuam exclusivamente como professores particulares, o que indica que os outros 2/3 atuam ainda em pelo menos um instituto de línguas particular. Há ainda aqueles que atuam também em outro instituto, em escola pública (14), em cursos livres de línguas vinculados a IES (7) e em IES (3).

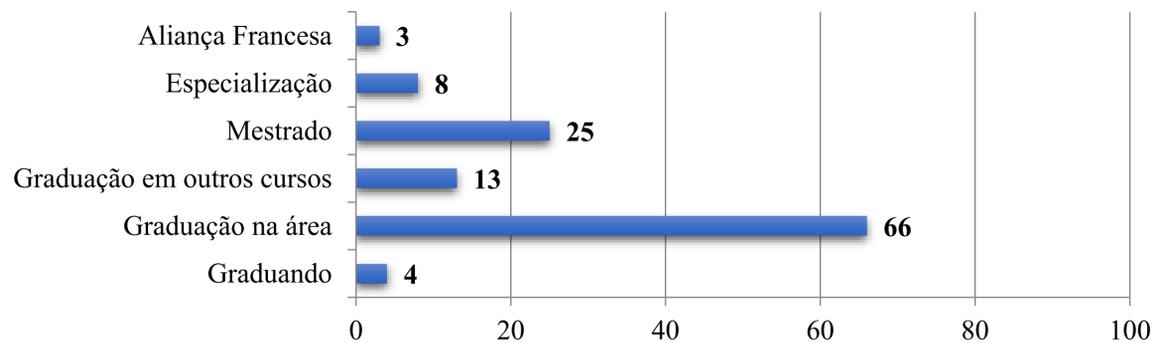
Gráfico 3: Instituições em que atuam os Professores de Institutos Particulares que responderam ao nosso questionário



Conversando informalmente com vários profissionais que dão aulas particulares, constatamos que esta atividade tem sido uma opção para melhorar o salário – em geral, relativamente baixo nos Institutos se comparado aos que são pagos nas instituições públicas – e/ou para continuar no mercado de trabalho ensinando língua francesa, já que muitas vagas foram eliminadas do sistema escolar regular (público e privado) e institutos de línguas não dispõem de vaga para todos os professores que se formam anualmente na área.

No que tange à formação destes professores (Gráfico 4, abaixo), observamos que: 55,5% deles tem graduação na área; 11% possui graduação em outros cursos (Engenharia, Ciências da computação, Ciências políticas, Comunicação social, Direito, Turismo, Biologia, Artes cênicas, Logística); 27,8% tem curso de pós-graduação (Especialização ou Mestrado) e 5,9% não têm formação de nível superior.

Gráfico 4: Formação dos professores



Dos dados acima, o fato de 55,5% dos professores terem formação em Língua Francesa é positivo, já que ainda é comum, como salienta Arruda (2016, p. 10), a contratação de pessoas sem formação universitária para ministrar aula, o que reflete a qualidade do ensino de francês em cursos particulares:

[...] muitas pessoas que dão aulas de FLE, principalmente em cursos de idiomas, não possuem licenciatura em Letras/Francês. Geralmente, essas pessoas aprendem a língua graças a um intercâmbio para algum país francófono e, na volta, são contratadas para dar aulas; afinal, em nosso país ainda há a crença de que para ser um professor de língua estrangeira basta ter o domínio da língua que se vai ensinar. O domínio desse objeto é fundamental, entretanto não é suficiente para assegurar um ensino de qualidade.

Conforme Le Gal (2010, p. 173), além de professores pouco qualificados, em alguns institutos particulares, os efetivos das turmas que não permitem “realizar verdadeiras aulas de língua em que cada um participe”⁵⁸, todavia, “boa parte do contingente de aprendentes de francês provém de centros de línguas privados”⁵⁹.

No que diz respeito aos alunos, recebemos apenas 22 respostas ao questionário enviado, o que por si só já tornaria inviável a fiabilidade dos dados apresentados aqui. Além disso, metade dos respondentes são da região Norte (50%), sobretudo de Belém. Todavia, esses dados nos pareceram úteis para que se tenha uma ideia preliminar do público dos institutos particulares de línguas.

Nossos respondentes revelaram onde aprendem francês. Como se pode ver no Gráfico 5, a metade deles frequenta uma AF, endossando a posição de liderança dessa instituição no ensino de francês do país. Além disso, é possível verificar que a maioria (63%) estuda francês há, no mínimo, dois anos (Gráfico 6) e o nível de língua (Gráfico 5) cobre todos aqueles descritos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas do Conselho da Europa (2001).

⁵⁸ Original: “réaliser de vrais cours de langue où chacun participe”.

⁵⁹ Original: “Une bonne partie du contingent des apprenants de français provient de ces centres de langues privés”.

Gráfico 5: Alunos: onde aprendem francês e o nível de língua

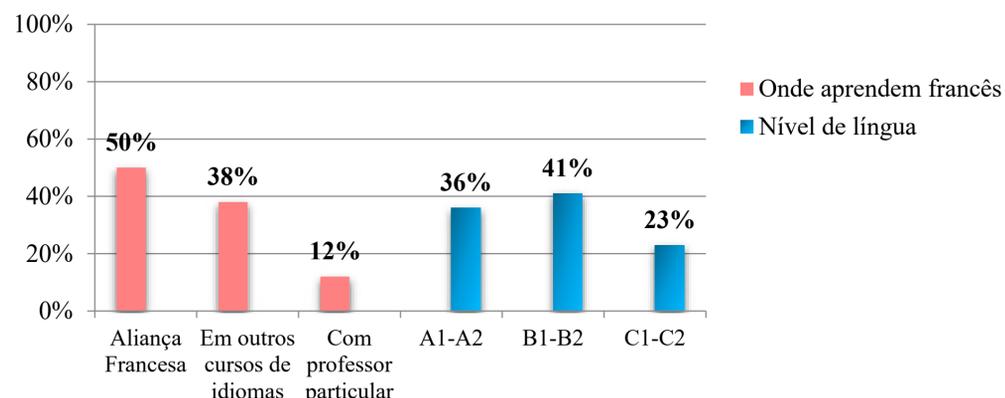
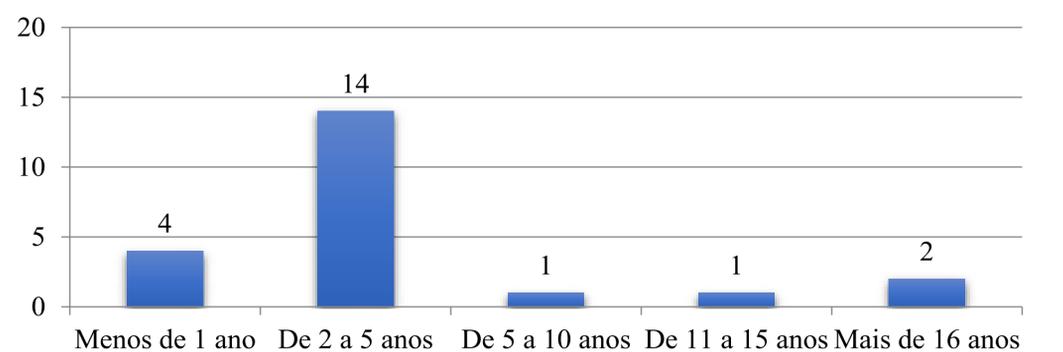


Gráfico 6: Alunos: tempo de aprendizagem do francês

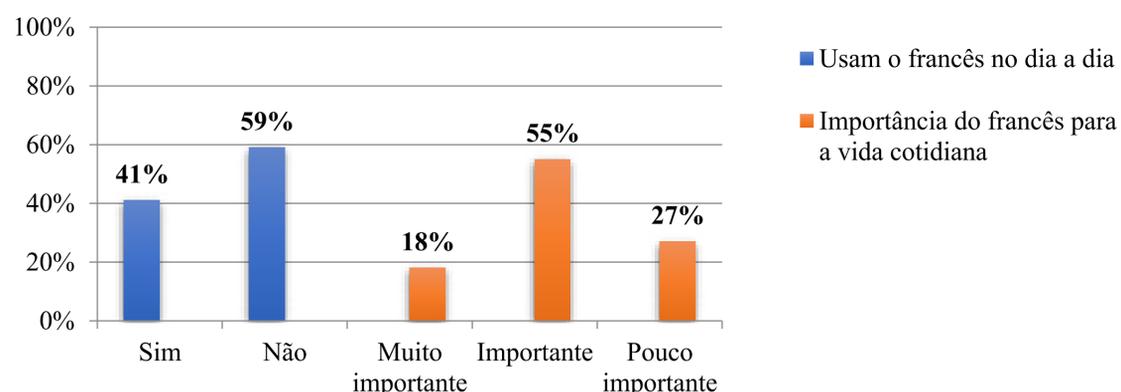


Nos questionários, os respondentes mencionaram diversos motivos que os levaram a estudar francês. A seguir, destacamos alguns excertos de relatos que ilustram as motivações para aprender a língua francesa:

| | |
|--|--|
| Gosto pela língua: | A11. Porque eu gosto do francês e sempre quis aprender. A18. Sou apaixonada pela língua A22. Por gostar da língua francesa |
| Facilidade em aprender língua estrangeira: | A3. Porque tenho facilidade para aprender idiomas, uma vez que já concluí inglês e espanhol. |
| Objetivos profissionais/acadêmicos: | A5. Para minha profissão. A8. Intercâmbio acadêmico. A10. desejo de ingressar no doutorado e de fazer doutorado sanduíche na França, assim como minha orientadora fez. |
| Influência da família: | A15. Tenho parentes que falam francês. A21. História familiar. |

Os alunos também foram solicitados a responder a questões sobre a prática da língua francesa no dia a dia. 3/5 deles indicou que não a usa, embora mais da metade (55%) a considere importante para a vida cotidiana. Uma provável explicação para essa aparente contradição pode ser a pouca oportunidade para utilizar a língua (tanto oral quanto escrita) no dia a dia e, ao mesmo tempo, a consciência de que podem ser levados a empregá-la com amigos, na internet, no trabalho, no estudo.

Gráfico 6: Alunos: prática do francês e sua importância para a vida cotidiana



Procuramos saber se achavam importante aprender a língua francesa hoje. Mais de 2/3 dos entrevistados (73%) respondeu afirmativamente a esta pergunta, o que não surpreende, dado que todos eram alunos de francês. Interessante foi a variedade das respostas. Eis alguns excertos delas que ilustram as razões pelas quais consideram importante a aprendizagem do FLE:

| | |
|-------------------------|---|
| Muito importante (18%): | <p>A16 - Para viver e aprender novas culturas.</p> <p>A17 - Me sinto integrado ao meu contexto de convívio.</p> |
| Importante (55%): | <p>A1 – Os gringos que vêm pra cidade não sabem onde é o endereço das coisas e é legal poder falar pra eles em francês.</p> <p>A3 – Porque é uma das línguas mais faladas no mundo.</p> <p>A6 – Porque meus filhos e meu marido também estudam.</p> <p>A15 – Por que servirá futuramente para as viagens que irei fazer.</p> <p>A18 – Um diferencial, além de ser uma língua de importância comercial, cultural e histórica.</p> <p>A20 – Porque eu acredito que por meio do aprendizado de outras línguas é possível ampliar o repertório não apenas para comunicação, mas culturalmente também.</p> |
| Pouco importante (27%): | <p>A2 – porque não falamos no dia a dia.</p> <p>A10 – Não temos situações cotidianas que exija comunicação nessa língua.</p> <p>A11 – Porque não moro em um país de língua francesa e não conheço franceses.</p> <p>A14 – Porque não uso muito.</p> |

Interessamo-nos ainda em saber se eles consideravam importante aprender essa língua para a vida profissional. Todos responderam afirmativamente. Afinal, como já salientamos acima, todos eram alunos de francês. A diferença ficou no grau de importância e na justificativa, como nos mostram os excertos abaixo:

| | |
|-------------------------|---|
| Muito importante (64%): | <p>A1 – Pro meu estágio de menor aprendiz tenho que saber francês pra poder trabalhar.</p> <p>A3 – Porque pode me auxiliar bastante no acaso de conhecer alguém francófono.</p> <p>A8 – Há muitos convênios entre universidades brasileiras e francesas</p> <p>A15 – Pq preciso aprender pelo menos um Idioma. Para formação profissional.</p> <p>A17 – Para ter um <i>plus</i> a mais no currículo e também pra aprender novas culturas.</p> <p>A18 – Muitos autores são francófonos, muitos cursos de mestrado e doutorado são ofertados na França etc.</p> <p>A20 – Porque, como já disse, poder ler livros em suas línguas oficiais e até mesmo fazer publicações em outras línguas é bastante importante.</p> <p>A21 - Gosto de ler sobre os países francófonos.</p> |
|-------------------------|---|

| | |
|-------------------|---|
| Importante (36%): | A2 – Porque pode nos abrir portas. A6 – Porque faço Letras – Francês e sua Literatura. A10 – Os temas de pesquisa que me interessam estão em parte em francês. A11 – Possíveis contatos, publicações ou palestras em francês. A12 – Porque pode me servir quando for viajar fora do Brasil. |
|-------------------|---|

Enfim, interrogamos os alunos sobre a importância do francês para a vida profissional. Apenas 14% deles considera esta língua pouco importante para o trabalho. Um deles disse que não se via “atuando como professor de francês, mesmo cursando uma Licenciatura Dupla em Português e Francês” (A21). Transcrevemos outras respostas que nos pareceram bastante significativas:

| | |
|-------------------------|--|
| Muito importante (41%): | A3 – Porque pode me proporcionar uma bela oportunidade de emprego no exterior. A12 – Uma segunda língua A17 – Um idioma a mais abre novas oportunidades A18 – Muitas multinacionais têm sede na França ou em países que falam francês A20 – Porque poder realizar espetáculos em outras línguas também é bastante importante e muito importante pra escrever artigos. |
| Importante (45%): | A1 – É bom saber ler em francês os documentos. Eu já faço isso A2 – Pode ensinar melhores colocações A6 – Porque reduz meu desânimo (às vezes eu me desanimo) A8 – Pretendo trabalhar no Canadá ou na França A11 – Possíveis contatos e viagens a trabalho. A15 – Para me destacar em minha profissão |
| Pouco importante (14%): | A10 – Dou aula de inglês A21 – Não me vejo atuando como professor de francês, mesmo cursando uma Licenciatura Dupla em Português e Francês. |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo exploratório, buscou-se identificar as instituições particulares de LE onde a língua francesa é ensinada por meio de questionários enviados para estabelecimentos de ensino de LE, professores e alunos de FLE de todas as regiões do país. O processo de obtenção das informações foi particularmente difícil pois exigiu, além do envio e reenvio de *e-mails*, a realização de pesquisas complementares na internet. Ainda assim, a quantidade de informações às quais tivemos acesso não nos permite apresentar resultados conclusivos, mas nos dá pistas significativas a respeito do lugar da língua francesa nas redes particulares de ensino de LE.

O ensino do francês ministrado pela Aliança Francesa e por outros institutos de LE proporciona, além de cursos regulares, uma ampla variedade de cursos com objetivos específicos (francês para moda, negócios, gastronomia, turismo...) e nas mais diversas modalidades (presencial, *on-line*, em grupo...) visando atender às necessidades do público-alvo.

Em nosso país desde 1885, a AF, maior e mais tradicional rede de ensino de divulgação da língua francesa, está presente em todas as regiões do Brasil, principalmente em cidades de grande porte,

incluindo as 12 maiores capitais do Brasil. No que tange aos alunos, constatamos que eles são mais numerosos no Sudeste – região com maior quantidade de AF – e em menor número no Sul. Quando observamos a proporção nº de alunos vs. população das cidades, as AF do Rio de Janeiro (Sudeste) estão à frente juntamente com a AF de Belém, no Norte do Brasil, região com menor número de AF.

Ao lado das AF, identificamos, nas 12 maiores cidades do Brasil e nos estados onde a AF não está presente, nove redes de institutos de LE que ofertam a língua francesa, paralelamente a outras LE. Nesta categoria, encontramos redes com unidades em praticamente todos os estados – como é o caso das redes *Wizard* e *Skill*. Há ainda, claro, redes de menor porte e institutos isolados com ofertas de francês em todas as regiões do país.

Os dados obtidos também nos permitiram tecer considerações a respeito de professores e alunos de FLE que trabalham/estudam nestas instituições. Mesmo com um número muito reduzido de respostas aos nossos questionários, pudemos perceber, entre outras coisas, que os professores que atuam nessas instituições têm, em geral, formação acadêmica na área de atuação, trabalham muitas vezes em outras instituições – públicas e/ou privadas – e ministram aulas particulares paralelamente às suas atividades nas instituições.

A maioria dos alunos que respondeu a nossa enquete declarou não usar o francês em seu dia a dia, mas reconheceu a importância do domínio desta língua principalmente para a vida profissional e acadêmica, notadamente para ingressar no mercado de trabalho ou para realizar intercâmbios acadêmicos.

Esperamos que este levantamento preliminar possa contribuir para suscitar discussões futuras e inspirar a realização de estudos complementares suscetíveis de aprofundar e ampliar o debate sobre políticas de ensino do FLE no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALLIANCE FRANÇAISE. **Plaquette de la Fondation AF**. 2015. Disponível em: <<http://www.fondation-alliancefr.org/?p=11919>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. **Rapports Data 2016**. 2016. Disponível em: <<http://www.fondation-alliancefr.org/wp-content/uploads/rapport-16p-2016.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ARRUDA, L. Um breve panorama histórico do ensino de FLE no Brasil: origens, contatos culturais e evoluções políticas. **Cadernos Neolatinos**, n. 2, p. 1-13, 2016.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

CABRAL, A. A importância do inglês no mundo atual. **PROFFORMA**, n. 13, p. 1-2, jun. 2014. Disponível em: <http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_13/pdf_13/ame_01_13_essl.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto Portugal: Edições Asa, 2001.

CURY, C. R. J. A educação escolar e a rede privada: concessão e autorização. **Movimento: Revista de Educação**, n. 5, p. 108-140, 2016. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/320/319>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

EDITORIA NOVO NEGÓCIO. **Franquias de escolas de idiomas**. s.d. Disponível em: <<http://www.novonegocio.com.br/franquias/franquias-de-escolas-de-idomas/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

EMBAIXADA DA FRANÇA. **O Brasil e a França**. 2010. Disponível em: <<https://br.ambafrance.org/O-Brasil-e-a-Franca>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LE GAL, D. **Contextualisation didactique et usages des manuels: une approche sociodidactique de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Brésil**. 2010. 572 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Université Rennes 2, Université Européenne de Bretagne, Bretagne, 2010.

MOREIRA, D. Ensino de idiomas ganha novo fôlego para crescer. **Portal da Revista Exame**. 2010. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/pme/ensino-de-idomas-ganha-novo-folego-para-crescer/>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

SAMPAIO, R. Levantamento mostra aumento de 263% em procura por professores *on-line*. **Blog do Robson Sampaio**. 2017. Disponível em: <<http://www.robsonsampaio.com.br/levantamento-mostra-aumento-de-263-em-procura-por-professores-online/>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SOUZA, C. F. A atividade do professor de inglês em cursos livres à luz de uma análise ergológica e dialógica de linguagem. In: **Anais do XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Línguas Estrangeiras e Tradução**. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014. p. 9-21. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/001.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

TRAVAUX CONCEPTUELS
TRABALHOS CONCEITUAIS

A DEMOGRAFIA E A ABORDAGEM
QUANTITATIVA NA PESQUISA
“ESTADO DA APRENDIZAGEM E
PRÁTICAS PROFISSIONAIS DO
FRANCÊS NO BRASIL”

João Paulo Carneiro Thury (UFPA)

DEFINIÇÕES

A palavra demografia vem do grego: *dêmos* = população, *gráphein* = escrever / descrever / estudar. Foi usada pela primeira vez em 1855 por um belga chamado Achille Guillard em seu livro *Eléments de Statistique Humaine ou Démographie Comparée*.

No dicionário demográfico multilíngue, publicado pelas Nações Unidas, demografia é o estudo científico das populações humanas, primordialmente no que diz respeito ao seu tamanho, estrutura e desenvolvimento. A população de uma determinada área compreende todos os habitantes dessa mesma área. Ainda de acordo com esse dicionário, a palavra *população* significa, para alguns autores, o total de indivíduos de uma área.

A expressão *estudo demográfico* é muito usada em estudos de fenômenos demográficos de populações presentes. Na demografia descritiva, o volume, a distribuição geográfica e as características gerais das populações humanas são descritas por meio da “estatística de população” ou “estatística demográfica”.

A demografia tem uma amplitude que abrange os estudos de teoria da população, cujo objetivo principal é explicar e prever a interação das alterações de população e as questões ligadas a aspectos econômicos, sociais, linguísticos, culturais e outros. Ainda no dicionário acima referido, o conceito de teoria da população é direcionado para os estudos com base na política demográfica ou populacional que consiste na adoção de medidas destinadas a decifrar o movimento das populações.

Segundo Cerqueira e Givisiez (*apud* RIOS-NETO; RIANI, 2004, p. 15), “A Demografia é uma ciência que tem por finalidade o estudo de populações humanas, enfocando aspectos tais como sua evolução no tempo, seu tamanho, sua distribuição espacial, sua composição e características gerais”. Ela também analisa as mudanças que ocorrem na população ao longo do tempo, principalmente o crescimento populacional.

Portanto, vamos assumir que a função da demografia é analisar populações humanas e suas características gerais no que diz respeito: à distribuição das instituições públicas e privadas que ensinam francês; a quem são os professores e onde lecionam francês; a quem são os alunos que aprendem francês no Brasil e onde estudam.

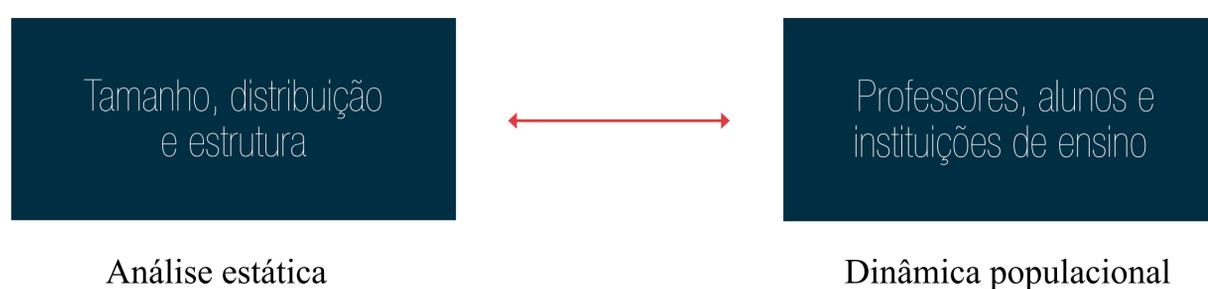
Existem algumas variáveis demográficas ligadas ao aumento e decréscimo populacional como: tamanho, distribuição, estrutura, composição, natalidade, mortalidade e migração.

A taxa de natalidade é o número de crianças nascidas vivas, numa região, no período básico de um ano. É expressa em unidades por milhar: faz-se a divisão nascimento/ano vezes 1.000, dividida pela população absoluta. A taxa de mortalidade é o número de óbitos, de uma população, ocorridos em uma área definida, no período de um ano. É dividida em mortalidade infantil, juvenil e adulta. A análise da taxa é feita pela divisão entre morte/ano vezes 1.000 sob a população absoluta. A relação entre as taxas de natalidade e as de mortalidade é o crescimento vegetativo.

Outra variável importante é o crescimento demográfico. Além do crescimento vegetativo, que podemos chamar de movimento demográfico vertical, existe também o movimento horizontal dos povos, ao longo da história (migrações), que também influencia o aumento populacional de uma região. O crescimento demográfico é a soma do crescimento vegetativo mais o saldo migratório, que é a relação entre a imigração e a emigração.

Na análise demográfica, também é estudada a inter-relação entre variáveis estatísticas e variáveis da dinâmica demográfica. Se, por um lado, temos as Instituições, os professores e os alunos que são fatores ligados ao ensino/aprendizagem do francês, por outro lado, temos o tamanho, a distribuição e a estrutura que se modificam nas análises regionalizadas e por portes em todo Brasil.

Figura 1: Análise estática e dinâmica populacional



Estudos Populacionais abrangem as variáveis demográficas e, também, características *étnicas*, *sociais* e *econômicas* da população, tais como, o desemprego, a educação, a saúde, etc. É, portanto, um campo multidisciplinar que compreende disciplinas como a economia, a sociologia, a antropologia, o direito, a política, a epidemiologia, a linguística etc. O campo dos estudos populacionais se amplia à medida que aumenta o interesse pelas causas e consequências da dinâmica demográfica.

Neste trabalho, fazemos uma proposta de análise regionalizada, usando alguns conceitos e estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 e instalado em 1936 com o nome de Instituto Nacional de Estatística. Seu fundador e grande incentivador foi o estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas. O nome atual data de 1938.

Os estudos do IBGE colocam ao alcance dos usuários um conjunto de indicadores sociais da população e dos domicílios do Brasil, obtidos através dos dados do Censo Demográfico. Suas análises são apresentadas, segundo uma hierarquização dos municípios por Unidades da Federação, com base no tamanho populacional. As informações apresentadas fornecem elementos que permitem conhecer alguns importantes aspectos sociodemográficos das condições de vida da população.

Aplicamos em nosso estudo esses referenciais do IBGE de uma hierarquização dos municípios, em cada Unidade da Federação, com base nos portes populacionais, desagregados por número de habitantes, sendo as classes definidas da seguinte forma:

Tabela 1: Portes populacionais dos municípios

| PORTE | POPULAÇÃO |
|------------------|------------------------------|
| Pequeno porte I | Até 20.000 habitantes |
| Pequeno porte II | 20.001 a 50.000 habitantes |
| Médio | 50.001 a 100.000 habitantes |
| Grande | 100.001 a 900.000 habitantes |
| Metrópole | Mais de 900.001 habitantes |

Fonte: Política nacional de assistência social (2004)

A região é uma importante categoria de análise da geografia que também pode ser usada em interação com uma análise demográfica. Essa categoria de análise, assim como as demais utilizadas no estudo geográfico, pode apresentar significados diversos, dependendo da metodologia usada na sua interpretação. O debate sobre essas variáveis de classificação populacional no estudo da francofonia é nosso objetivo.

A regionalização definida pelo IBGE em 1969 tem sua divisão em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Figura 2: Classificação regionalizada do território Brasileiro



Para aplicar o conceito de região, vamos definir nossa análise regionalizada de acordo com Nóbrega (2015), para quem a região é uma realidade que deve ser entendida para além de sua aparência; ela é um fato espacial, existe como um fenômeno geográfico, devendo sua abordagem ser reconhecida e analisada pelo pesquisador.

Ainda segundo Nóbrega (2015), o termo *região* vem do latim *régio* onde o prefixo *reg* tem o significado de “regra, regência, regente”. Essa raiz tem uma lógica política territorial na divisão do império romano; logo, o termo veicula, inevitavelmente, uma conotação política: um reflexo do poder romano materializado em um recorte espacial, assumindo assim uma referência de domínios e limites. A polissemia ligada ao significado da região tem um triplo movimento: pode aparecer como coexistência ou como momentos separados, o que não nega simultaneidades.

No primeiro momento, o conceito está ligado ao senso comum, no qual a região é entendida a partir de seus critérios de localização, dando uma ideia de extensão de um elemento ou um de conjunto deles. A região, no senso comum, tem uma relação imensa de componentes que possibilitam a compreensão de objetos e fenômenos em um espaço geográfico, em uma determinada perspectiva, e compõe o quadro referencial de localização de objetos mais ou menos semelhantes (NÓBREGA, 2015).

O segundo movimento é histórico, ou seja, temporal e espacial. Essa compreensão do conceito de região sofre alterações ao longo do tempo, seja por influência de novas abordagens incorporadas ou desenvolvidas com a evolução do conhecimento científico (NÓBREGA, 2015), seja pela forma como a sociedade incorpora os discursos técnicos, políticos, acadêmicos e científicos sobre região e sobre os processos de regionalização. A reprodução da vida se confunde com a totalização e se altera a partir dos processos históricos que estão em constante retotalização.

O terceiro movimento está ligado às práticas sociais que mudam o sentido da região e a maneira como os elementos de regionalização são capturados e envolvidos no processo de reprodução das relações sociais, sendo a região entendida no tempo presente como campo de ação e concretização. Nesse movimento, o conceito de região se confunde com o de território. Aí nascem as relações de poder, o modo de produção e as relações sociais como elementos importantes para dar sentido à região e ao processo de regionalização.

MODELOS DE ANÁLISES DEMOGRÁFICAS E ESTATÍSTICAS USADOS NA PESQUISA

Alguns exemplos do uso da demografia no estudo da equipe podem ser vistos nas análises apresentadas neste livro. Por exemplo, no Quadro 1 (ver abaixo), no capítulo redigido por Silva e Cunha (*O francês na rede pública de ensino do Brasil: um estudo exploratório*), são mencionados, por região, os estados que responderam ao questionário.

Quadro 1: Número de estados respondentes por região

| REGIÃO | RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO | NÃO RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO |
|---------------|------------------------------------|--|
| Norte | TO, AC, AP, PA | AM, RO, RR |
| Nordeste | CE, AL, PE, BA, RN, MA, SE | PI, PB |
| Centro-Oeste | GO, MT, MS | DF |
| Sudeste | SP, MG | RJ |
| Sul | RS, PR, RS | ----- |

Fonte: Silva e Cunha (2018)

Podemos citar também a análise regional demográfica feita por Silva e Cunha (2018), que apresenta um diagnóstico do ensino do francês nas escolas de rede estadual de ensino e mostra, por exemplo, que no estado do Pará a língua francesa está prestes a desaparecer dos currículos escolares, enquanto que no estado vizinho, Amapá, ela permanece solidamente implantada no ensino público.

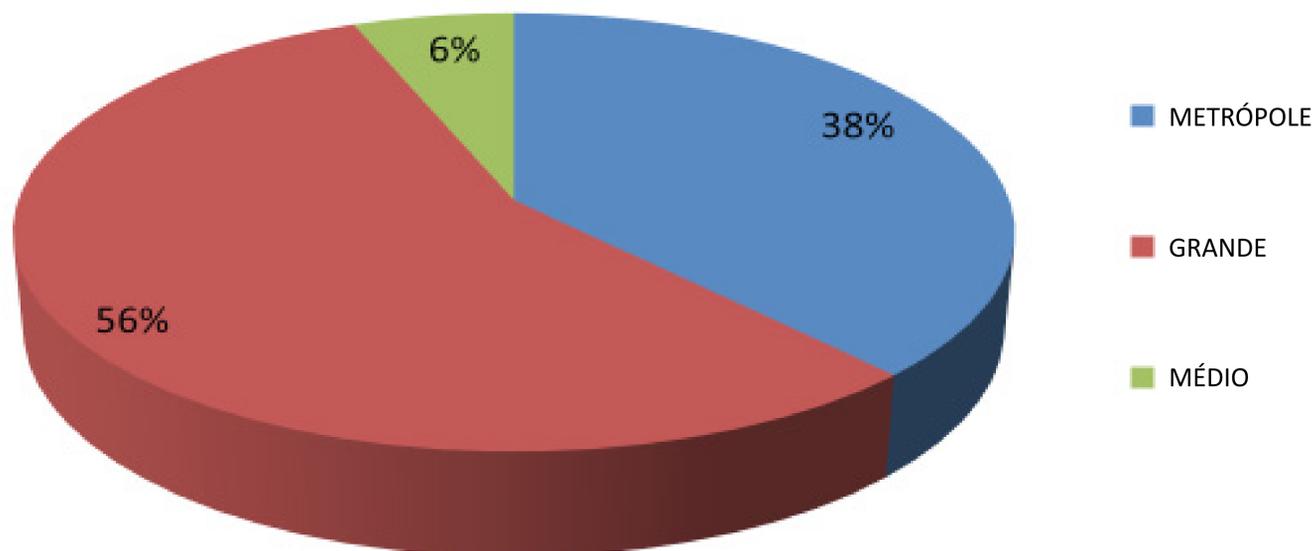
Falando de região e desses elementos regionalizados, cujas práticas sociais mudam a dinâmica do lugar, a região se confunde com o território. Na fronteira do território do Amapá, há a Guiana Francesa, o que justifica, em parte, a solidez da língua francesa e de seu ensino-aprendizagem no estado vizinho.

Na interrelação das análises demográficas e estatísticas, é possível avançar no estudo da demografia e da francofonia. Na pesquisa em movimento e na apresentação que fizemos no colóquio internacional “Portrait d’une francophonie plurielle au Brésil et dans les Amériques”¹, utilizamos vários tipos de exames para entender melhor o objeto da pesquisa. Podemos ilustrar isso, fazendo uma síntese da análise das Alianças Francesas por porte municipal.

Naquele momento da pesquisa, tínhamos a informação de que 38% das alianças francesas em funcionamento no país estavam nas metrópoles com mais de 900.000 habitantes, 56% estavam implantadas nas cidades de porte grande e somente 6% delas em cidades de porte médio.

¹ 02 de outubro de 2017, Universidade Federal do Pará.

Figura 3: Análise de Alianças Francesas X porte municipal



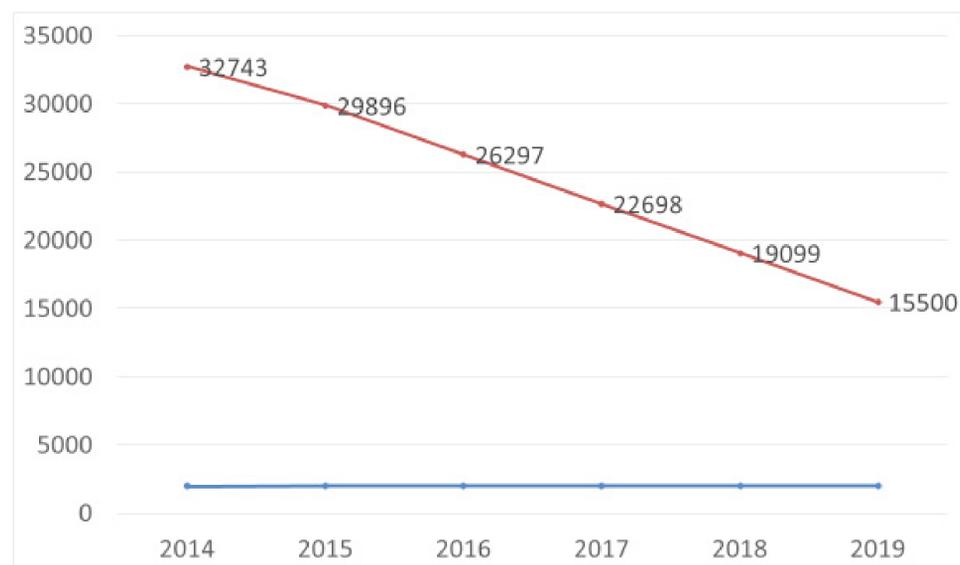
Fonte: Apresentação de João Paulo C. Thury no “Colloque International Portrait d’une francophonie plurielle au Brésil et dans les Amériques UFPA”, outubro de 2017

Outro exemplo de análise feita na pesquisa foi a projeção de alunos matriculados por Alianças Francesas, usando a progressão aritmética – um tipo de sequência numérica na qual, a partir do segundo elemento, cada termo (elemento) é a soma do seu antecessor por uma constante. A sequência (4, 6, 8, 10, 12, 14, 16) é uma Progressão Aritmética (PA), pois os seus elementos são formados pela soma do seu antecessor com a constante 2.

Na projeção apresentada na Figura 4, analisamos os dados cedidos pela Aliança Francesa. Eles mostram que, em 2014, havia 32.743 alunos matriculados em todo país. Em 2015, este número baixou para 29.896 alunos matriculados e, em 2016, reduziu ainda mais (26.297 alunos matriculados).

Nossa projeção na época era de um decréscimo de 3.599 alunos para o ano de 2017, isto é, o número de matrículas iria diminuir para 22.698 alunos. No entanto, os dados da Fundação Aliança Francesa do Brasil atestam que, em 2017, foram matriculados 24.726 alunos. Logo, houve um decréscimo de 2016 para 2017 de apenas 1.571 matrículas, o que pode indicar que as inscrições nessa instituição estão deixando de diminuir.

Figura 4: Análise de projeção de Alianças Francesas X Alunos matriculados

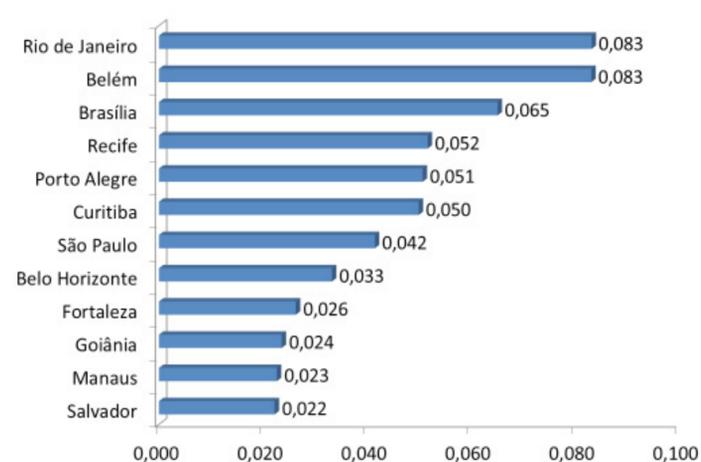


Fonte: Apresentação de João Paulo C. Thury no “Colloque International Portrait d’une francophonie plurielle au Brésil et dans les Amériques UFPA”, outubro de 2017

O terceiro exemplo que podemos dar é a proporção entre alunos e população das grandes metrópoles brasileiras. A igualdade entre duas razões forma uma proporção. Vale lembrar que razão é a divisão entre dois números a e b , tal que $b \neq 0$ e pode ser escrito na forma de a/b . As proporções possuem uma propriedade que diz o seguinte: em uma proporção, o produto dos extremos é igual ao produto dos meios. Essa propriedade pode ser colocada em prática na verificação da proporcionalidade, realizando uma operação denominada multiplicação cruzada.

Na Figura 5, abaixo, foi apresentada a análise da proporção feita de alunos da Aliança Francesa por população das cidades. Nela, podemos perceber que é nas 12 maiores capitais dos estados brasileiros – todas metrópoles – que está a maior parte dos alunos.

Figura 5: Análise da proporção de alunos da Aliança Francesa por população das cidades



Fonte: Apresentação de João Paulo C. Thury no “Colloque International Portrait d’une francophonie plurielle au Brésil et dans les Amériques UFPA”, outubro de 2017

Podemos perceber também que as cidades de Belém e Rio de Janeiro estão empatadas com a maior pontuação de 0,083 da relação aluno por população; Brasília vem em segundo lugar, com 0,065; na média dos 0,05 estão Recife, Porto Alegre e Curitiba. Em sétimo, está São Paulo com 0,042 e em oitavo, Belo Horizonte: 0,033. Com 0,026, temos Fortaleza, seguida de Goiânia, Manaus e Salvador com 0,024, 0,023 e 0,022 respectivamente.

Com a introdução conceitual sobre a demografia, o avanço do estudo através da inter-relação das variáveis estatísticas e demográficas e com os modelos usados de proporção, projeção e porte populacional com análise regionalizada no decorrer da pesquisa, concluímos este artigo com algumas considerações a respeito de demografia e de abordagem quantitativa na pesquisa “Estado da aprendizagem e práticas profissionais do francês no Brasil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que esta investigação está ainda em estágio inicial, pois encontramos poucas referências para fundamentar a pesquisa com a inter-relação demografia e abordagens qualitativas na pesquisa francófona. Faz-se necessário ampliar o banco de dados primário.

A língua francesa está sendo praticada/estudada principalmente nos grandes centros urbanos: em cidades classificadas como de portes de metrópoles e grandes cidades, com mais de 100 mil habitantes. Há uma concentração de professores, alunos e instituições nas 12 maiores capitais dos estados do Brasil. A prática da língua francesa foi atestada em todas as regiões do Brasil.

Parece-nos útil aprofundar uma análise regionalizada da demografia francófona com a inter-relação de fatores e elementos ligados a questões territoriais, econômicas, políticas, culturais e de fronteira que influenciam na dinâmica das relações sociais da prática profissional da língua francesa no Brasil.

Vejo, enfim, a análise histórica como um importante fator para entendermos melhor esse movimento da prática da língua francesa em nosso país.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, R. L. **Região e Organização espacial**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS DEMOGRÁFICOS. **Dicionário Demográfico Multilíngue**. Comissão de população das Nações Unidas. Rio de Janeiro, março de 1969.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Estudos e pesquisas**: divulga estudos descritivos e análises de resultados de tabulações especiais de uma ou mais pesquisas, de autoria institucional. Rio de Janeiro, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

GUILLARD, A. **Éléments de Statistique Humaine ou Démographie Comparée**. Paris: Guillaumin et C^{ie} Libraires, 1855.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política nacional de assistência social - PNAS/2004**. Brasília, novembro de 2005.

MATUDA, N. da S. **Introdução à demografia - notas de aula**. Departamento de Estatística - UFPR 2009.

NÓBREGA, P. R. da C. Reflexões didáticas sobre o conceito de região na Geografia. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, ano 11, n. 1, p. 107-130, jan./jun. 2015.

RIOS-NETO, E. L. G.; RIANI, J. L. (Orgs.). **Introdução à Demografia da Educação**. ABEP - Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Campinas, 2004.

MOUVANCE ET
APPARTENANCES : LE BRÉSIL
ET L'ESPACE FRANCOPHONE
DES AMÉRIQUES

Étienne Rivard (Université de Saint-Boniface)

INTRODUCTION⁶⁰

La province de Para est traversée par l'équateur. [...] Le sol est excessivement fertile, et, malgré la chaleur, plusieurs colonies étrangères voient leurs établissements prospérer; il existe notamment une colonie de 270 Canadiens français sur la route de Braganza.

L'Économiste français, samedi 16 mars 1878, p. 331.

Au courant des dernières années, la définition de la francophonie a pris un tournant résolument ouvert et diversifié. Sous l'égide de la diversité culturelle et en raison des contraintes de la mondialisation – et avec elle, l'accentuation de la concurrence, y compris dans le champ culturel auquel appartient la langue – cette francophonie se veut de plus en plus inclusive, de moins en moins axée sur l'établissement d'une hiérarchie du français, mais de plus en plus sur la variété des manières d'être en français⁶¹. La francophonie de demain, selon plusieurs, sera diverse ou ne sera plus (WOLTON, 2006; PILHION; POLETTI, 2017).

Cette ouverture s'avère nécessaire à qui veut se pencher sur la francophonie latino-américaine, et plus spécifiquement brésilienne. Force démographique, le Brésil est considéré comme l'endroit où le nombre de locuteurs (ou d'apprenants) est le plus élevé en Amérique latine (OIF, 2014), ce qui en fait sans contredit un élément de l'espace francophone mondial et un noyau important de la francophonie sur le continent américain (RIVARD, 2016, p. 71-72). Pour certains, le contexte géoculturel du Brésil et ses ambitions internationales ne peuvent que favoriser l'intégration du pays à l'espace francophone (MONTROYA, 2017, p. 41). Ce contexte et les efforts de dénombrement des différentes instances de la Francophonie institutionnelle, mais surtout ceux des collègues brésiliens et européens qui partagent ici leurs résultats, justifient pleinement que l'on s'attarde davantage au « Géant lusophone » et à sa place dans l'espace francophone.

À cet égard, une importante question demeure : doit-on parler du Brésil comme un lieu de la francophonie *des* Amériques ou *dans les* Amériques? Cette question interroge en fait la nature de l'intégration du Brésil à l'espace francophone et le rôle joué ou non par les foyers historiques francophones des Amériques dans cette intégration. C'est à cette question que sont dévouées les pages qui suivent.

D'emblée, il semble bien que l'intégration du Brésil à la francophonie passe avant tout par l'Europe continentale, par la France⁶². Les liens avec les foyers de la francophonie des Amériques, fussent-ils en Amérique du Nord ou dans la zone caribéenne, bien qu'ils soient historiques (BARBOSA, 2016; BARBOSA; FRENETTE, 2012; CARVALHO, 1997; voir aussi l'épigraphe) et croissants, restent tenus en comparaison de ceux que le Brésil entretient avec la France. L'intégration du Brésil dans l'ensemble américain ne passe pas prioritairement par la langue française : il emprunte des passerelles appartenant à d'autres sphères linguistiques, l'espagnol dans le contexte sud-américain et l'anglais dans l'espace panaméricain, ce qui pour la francophonie n'est pas sans représenter un enjeu crucial.

60 Je souhaite remercier Anne Sechin pour la relecture de ce texte.

61 Ce qui ne veut pas dire que toute trace d'expansionnisme linguistique ait pour autant disparue dans la manière de concevoir la francophonie (PANNIER, 2017, p. 126).

62 L'intégration du Brésil à la francophonie mondiale pourrait bien aussi passer en partie par les échanges grandissants avec l'Afrique (MONTROYA, 2017, p. 37)

LES MODÈLES D'INTÉGRATION DE L'AMÉRIQUE LATINE À LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

L'étude de la francophonie mondiale s'est toujours heurtée à la difficile question de la définition du francophone. Comme s'il ne suffisait pas de parler français pour en faire partie. Or voilà le problème, encore faut-il d'abord définir ce que l'on entend par « parler français »? Les rapports qu'entretiennent les locuteurs à la langue sont tout sauf homogènes à travers le globe. Au-delà de la Francophonie institutionnelle à laquelle les structures procurent une apparente homogénéité⁶³, on s'emploie maintenant à dire qu'il n'existe pas une seule francophonie, mais bien des francophonies.

C'est à travers les efforts de dénombrement que cette diversité s'est faite la plus manifeste au cours des dernières années. Il n'y pas de compte possible sans l'établissement de critères préalables de ce qu'est un francophone. Au départ, ces critères étaient de nature hiérarchique, les organismes comme le Haut Conseil de la Francophonie (HCF) – fondé en 1984 et placé sous la responsabilité de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2002 – s'assuraient non seulement de séparer les francophones et les apprenants, mais aussi de bien distinguer, au sein même des premiers, les « francophones réels » des « francophones occasionnels » (HCF, 1998) ou, plus tard, les « francophones » des « francophones partiels ». Depuis 2014, toutefois, l'Observatoire de la langue française (OLF), organisme sous l'égide de l'OIF responsable de recueillir et d'analyser les données démographiques, a adopté une nouvelle approche classifiant les francophones selon le contexte d'usage de la langue, sans inférer une hiérarchisation selon les habiletés linguistiques. Ainsi fait-on depuis la différence entre les locuteurs dont le français est « langue maternelle », ceux dont la langue a été apprise dans un environnement où le français est souvent langue officielle ou ceux dont le français est langue étrangère (OIF, 2014, p. 10-13). Bien qu'il soit entendu que chacun de ces contextes se décline dans la diversité (parler le français comme langue maternelle n'a pas tout à fait les mêmes implications selon que l'on est en France ou dans des milieux minoritaires tels que dans le Canada hors Québec par exemple) il n'existe pas dans cette classification de meilleure façon d'être francophone. La démarche se veut donc plus inclusive et possiblement plus en phase avec des « [...] pratiques langagières réelles » (CHARDENET, 2008, p. 154).

Cette évolution dans l'approche de la différence et la promotion de la diversité n'est pas fortuite, la francophonie institutionnelle s'étant imposée comme un acteur important dans la promotion de la diversité culturelle comme principe de gouvernance internationale et dans la ratification en 2005 de la Convention de l'UNESCO sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Comme l'affirme Trang T. H. Phan (2010, p. 58) : « La Francophonie refuse que les biens et services culturels soient assimilés à des marchandises comme les autres. Elle a joué un rôle de précurseur dans ce dossier, et a fait de la diversité culturelle une priorité stratégique de son action ». Et la Convention de 2005 n'aura été que le point charnière d'une implication plus ancienne remontant au tournant des années 1990 et à la promotion de l'« exception culturelle » lors des négociations de libre-échange sous l'égide de l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (généralement connu sous son acronyme anglais

⁶³ Les discours officiels et la récurrente référence à une « culture francophone » dont les bases restent la langue et l'histoire françaises, y sont également pour beaucoup dans cette apparence d'homogénéité (CHAMBERS ; NOLAN, 2007, p. 39).

de GATT) et, par la suite, de l'Organisation mondiale du commerce (OMC). Derrière l'idée d'une telle exception réside la nécessité de faire front commun contre l'hégémonie anglophone dans le domaine culturel et d'assurer le maintien des mesures protectionnistes (sous la forme de subventions notamment) des industries culturelles nationales. En raison de son titre de langue supercentrale, le français était en quelque sorte voué à s'imposer comme un meneur face à l'hégémonie de la seule langue hypercentrale, l'anglais (CALVET, 2013), à devenir le porte-étendard d'un certain « contre-pouvoir » (PILHION; POLETTI, 2017, p. 99).

Ce combat contre l'hégémonie et pour la diversité culturelle, mais surtout, ce choix pour une francophonie de plus en plus inclusive, est donc avant tout le fruit d'un pragmatisme obligé. Dans ce contexte de mondialisation et de concurrence, la question à savoir comment le français peut rester compétitif dans l'offre linguistique mondiale est primordiale. Or, toute forme de hiérarchisation entre « vrais » francophones et « francophones de seconde zone » ne peut que servir d'obstacle pour qui souhaite présenter la langue française comme alternative linguistique. Le besoin de mobilisation encourage donc une certaine ouverture et la diversité, que celle-ci soit portée par l'individu (cosmopolite), par des communautés se voulant autonomes (THÉRIAULT, 2007, p. 156-157) ou par les deux à la fois.

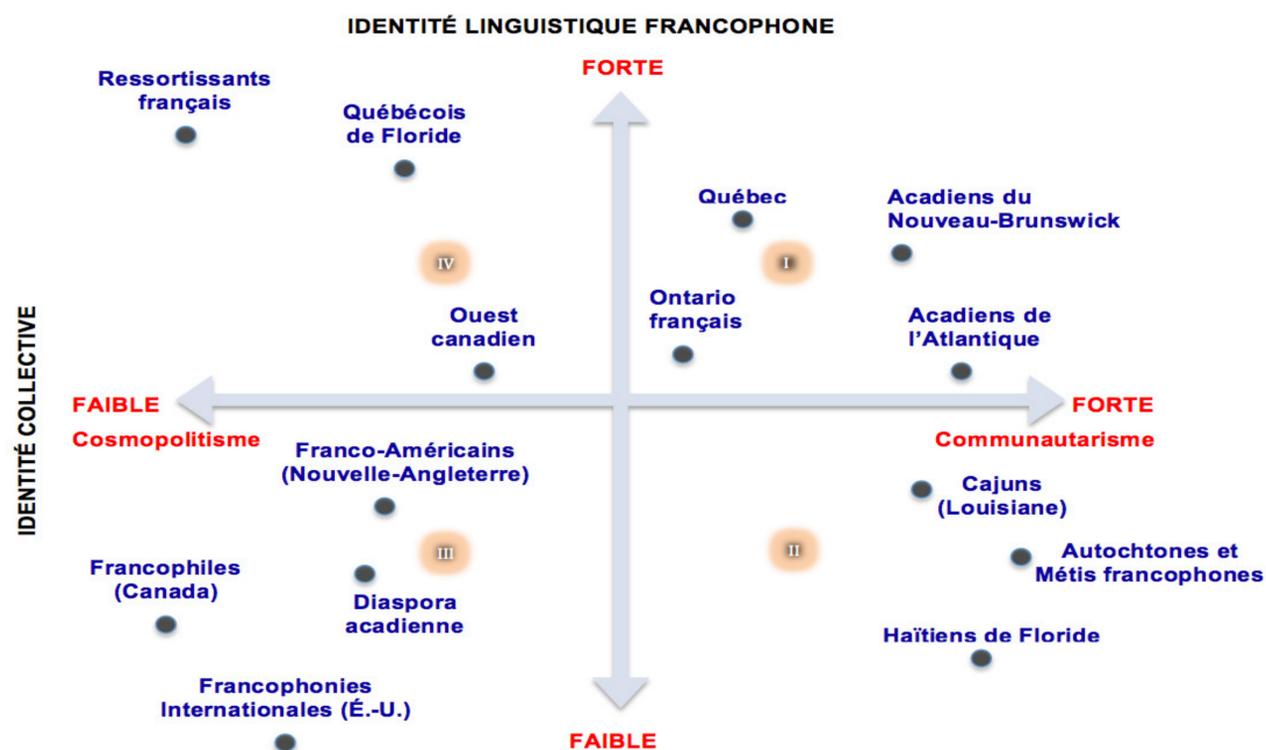
Ce qui est vrai de l'espace francophone à l'échelle mondiale l'est également à l'échelle continentale, à plus forte raison dans les Amériques où le français fait figure d'enfant pauvre quant aux effectifs de locuteurs, loin derrière l'anglais, l'espagnol ou même le portugais. Le défi de la mobilisation, avec ceux de l'inclusivité et de la diversité, résonne encore plus fort dans cette région du monde. Et cela transparait de plus en plus dans la manière de définir le fait francophone continental où se côtoient toutes les catégories de « locuteurs » mis en évidence par l'OIF. Maintenant, il reste à savoir comment les différents sous-ensembles francophones (ou catégories de locuteurs) s'articulent pour former un tout relativement cohérent, suffisamment à tout le moins pour justifier de le « fédérer » sous une expression unique : la francophonie des Amériques? Plus spécifiquement encore, comment s'intègrent l'Amérique latine et le Brésil dans cet espace?

La question est d'autant plus pertinente que la francophonie des Amériques est une terminologie récente, ne s'incrétant dans la littérature qu'à partir de 2008 alors qu'est mis en place à Québec le Centre de la francophonie des Amériques (CFA). Le terme est ainsi venu graduellement s'ajouter (et non pas se substituer) à des expressions plus anciennes et plus courantes comme « francophonie nord-américaine », « Amérique française » ou « Franco-Amérique⁶⁴ » (GILBERT, 1998).

Il existe quelques modèles de réflexion et de synthèse qui mettent en évidence la complexité de la francophonie en Amérique, ou devrait-on plutôt dire, les francophonies *américaines*. L'un de ces modèles est la « rose des vents », présentée sous la forme d'un graphique à quadrants, et proposée par le sociologue Joseph Yvon Thériault (Figure 1).

64 Il est à noter que la « Franco-Amérique », proposée par les géographes Louder, Waddell et Morisset s'impose de plus en plus comme substitut au terme plus ancien d'« Amérique française » par définition moins inclusif.

Figure 1: Francophonies d'Amérique du Nord



Source: Thériault (2015, p. 15)

Le modèle graphique repose sur l'intersection de deux axes identitaires. Le premier de ces axes (en ordonnée) concerne le niveau d'identité linguistique (à la langue française), celui-ci variant de bas en haut selon qu'il est « faible » ou « fort ». Le deuxième axe (en abscisse) supporte quant à lui le degré d'identité collective selon que celle-ci soit faible (cosmopolite) ou forte (communautaire). Ces deux pôles définissent des genres différenciés de groupements. Le pôle « communautaire » abrite des collectivités cherchant à défendre une certaine autonomie commune (institutionnelle notamment), de celles qui aspirent à « faire société ». En revanche, les collectivités « cosmopolites » reposent sur un amalgame d'identité exprimée de manière individuelle; elles ne constituent pas de « [...] véritables matrices de sens pour les individus qui les composent » (THÉRIAULT, 2007, p. 157). De l'intersection de ces deux axes se dessinent des quadrants à l'intérieur desquels sont « cartographiées » les différentes parties de la Franco-Amérique : certaines dont l'identité communautaire correspond à une identité linguistique forte (le Québec, l'Acadie et l'Ontario français) ou non (les Haïtiens de la Floride ou les Cadiens de la Louisiane); les autres, plus cosmopolites, à forte conscience identitaire linguistique (ressortissants français, Québécois de la Floride) ou à faible intensité de cette conscience (francophiles canadiens, Franco-Américains ou la diaspora acadienne).

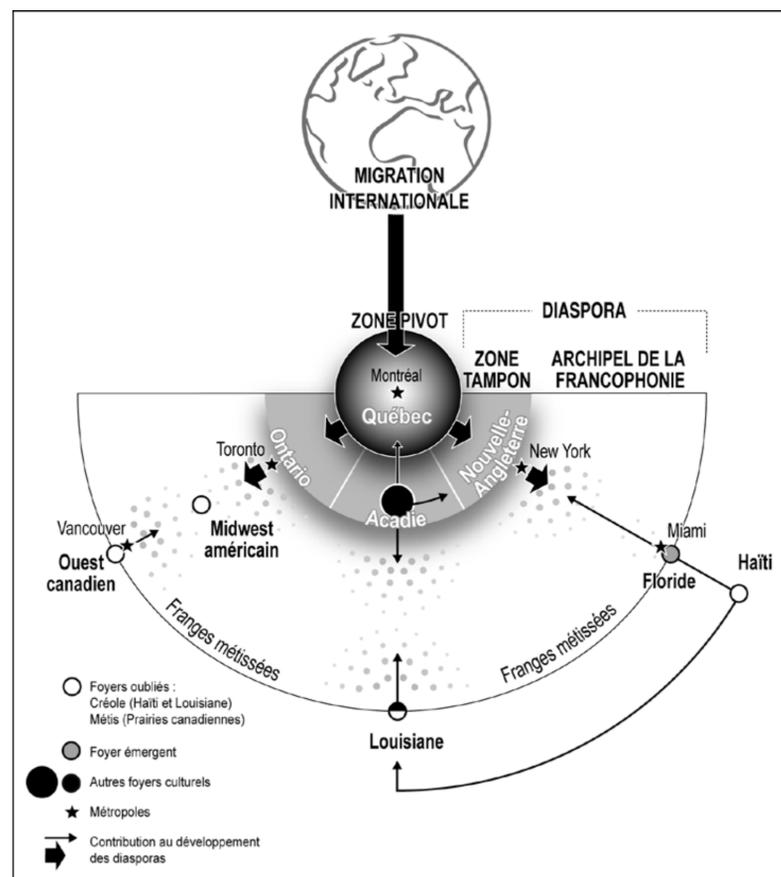
Le principal mérite de ce modèle tient à son intention première et explicite, celle de dépolier la définition de l'espace francophone, généralement centrée sur un rapport au français bien spécifique au Québec et, ce faisant, propose un élargissement normatif de l'être en français en Amérique. Cette proposition s'avère nécessaire, car elle permet de définir les réalités socioculturelles composant l'espace francophone nord-américain et antillais autrement qu'à partir du degré auquel ces réalités correspondent ou non au modèle québécois. Elle offre : [...] : une description de la francophonie nord-américaine qui ne serait pas un dégradé linguistique et culturel du Québec, mais une tentative de rendre compte de la pluralité de la francophonie d'Amérique (THÉRIAULT, 2015, p. 15).

Elle s'inscrit d'ailleurs dans cette tendance plus large à la dé-hiérarchisation mentionnée ci-dessus et à la promotion (obligée) de la diversité culturelle, interne cette fois-ci à l'ensemble francophone. Ce modèle a assurément une forte valeur heuristique, dévoilant, quadrant par quadrant, des francophonies multiples.

En revanche, le modèle de Thériault a aussi les défauts de ses qualités. Cet effort de « dépoliarisation » du fait francophone provoque un effet secondaire : il tend à homogénéiser l'espace francophone, à l'aplatir, comme s'il n'était pas fait de sommets ou de lieux plus attractifs, plus denses. On le prive de ses reliefs. La francophonie n'a pas le même poids partout : au contraire, elle est façonnée par des champs de force très variables. Elle s'articule à l'intérieur de réseaux parfois interconnectés, ce qui suppose que des lieux relativement dispersés (des « nœuds ») soient reliés entre eux par des « flux » (ou des « arrêtes »). Ces flux, plus souvent asymétriques selon le sens dans lequel ils circulent, ne sont pas d'égales intensités d'un lieu à l'autre du réseau. La francophonie des Amériques (on pourrait dire la même chose de la francophonie mondiale) repose en quelque sorte sur une « hiérarchie horizontale », une image qui rejoint d'ailleurs un peu le modèle gravitationnel de Louis-Jean Calvet (2013), lequel sert au linguiste à décrire la mosaïque linguistique mondiale, constituée d'une langue hypercentrale (l'anglais) qui joue un rôle de pivot dans un agencement complexe de langues supercentrales (ex. : le français ou l'espagnol), de langues centrales (langues nationales de certains pays) et de langues périphériques.

C'est une telle hiérarchie horizontale que l'on trouve exprimée à même la représentation schématique développée par les géographes Dean Louder et Éric Waddell (2017, voir Figure 2). Le schéma met en relief les liens existant entre diverses portions de la Franco-Amérique en prenant soin de la faire reposer sur un pivot central. Le Québec représente ce pivot, cœur historique de l'Amérique française et seul État francophone de l'Amérique septentrionale. Encerclant ce pivot, dans ses couronnes immédiate et éloignée, se trouvent ce que les deux géographes nomment la « zone tampon » (on pourrait dire le « noyau élargi »), composée de l'Ontario français, de l'Acadie et de la Nouvelle-Angleterre, ainsi que l'« archipel de la francophonie ». Dans un cas comme dans l'autre, ces couronnes constituent les vestiges des migrations historiques en provenance bien souvent du Québec et de l'idéal culturel et catholique de la nation canadienne-française. Les communautés qui les composent aujourd'hui ont généralement en commun d'être minoritaires et elles affichent des taux variables de vitalité (GILBERT, 2010). Aux limites de cet espace on retrouve une « frange métissée » qui tient compte des relations interculturelles et du métissage des langues, une « zone de contact » qui permet d'inclure notamment l'Ouest canadien marqué par son substratum franco-métis. Ce qu'il faut retenir de cette structure schématique en cercles concentriques, c'est que l'espace francophone s'amincit considérablement avec l'éloignement du centre.

Figure 2: La Franco-Amérique



Source: Louder et Wadell (2017)

Évidemment, cet amincissement n'est pas non plus homogène. L'espace francophone est parsemé par un ensemble de foyers, de régions à teneur francophone, soit autant de pics s'élevant sur sa surface relativement lisse. Ces foyers sont parfois culturels (on pense à l'Acadie de la zone tampon), parfois émergents (la Floride) et, plus souvent, « oubliés », les Métis de l'Ouest, les créoles haïtien et louisianais ou les Franco-américains du Midwest états-unien en guise de personnages principaux. S'ajoutent à ces foyers des métropoles, Miami, New York, Montréal, Vancouver ou Toronto, expressions du caractère cosmopolite et dynamique de la francophonie actuelle. Ces foyers comme ces métropoles forment ainsi une toile où le Québec, la zone pivot, constitue le centre de gravité. La Province s'impose également comme le point d'interconnexion primordial entre cet espace francophone continental et l'espace parent à l'échelle mondiale.

Le principal défaut de ce modèle tient à notre avis au fait de ne pas reconnaître Haïti comme autre chose qu'un foyer oublié de cet espace francophone. La réalité est tout autre, notamment en raison du poids démographique du pays dans la zone Caraïbe (il abrite 80 % des franco-créoles de la région) et de la diaspora haïtienne dont les attaches continentales sont multiples, intracaribéennes (en République dominicaine notamment), nord-américaines (les grandes métropoles états-uniennes que sont Miami, New York ou Boston, ainsi que Montréal) ou latino-américaines, notamment au Brésil où un certain nombre d'Haïtiens se sont installés au cours des dernières décennies. Pour toutes ces raisons, Haïti s'avère au centre d'une réalité « francophone » dont l'aire d'influence n'a rien à envier à celle du Québec (RIVARD, 2016, p. 50-51). La francophonie des Amériques serait donc, dans le moindre des cas, bipolaire.

La « rose des vents » de Thériault et la carte synthèse de Waddell et de Louder ont en commun de s'en tenir essentiellement à l'échelle nord-américaine, ne se permettant que des digressions spatiales limitées en zone des Caraïbes. L'un comme l'autre de ces modèles laisse ainsi en plan toute l'Amérique latine, y compris le Mexique qui, pourtant, appartient au continent nord-américain. À leur décharge, il est utile de rappeler que ces modèles sont antérieurs, du moins dans leur conception initiale, à l'établissement du CFA et d'une vision panaméricaine de la francophonie. Cela dit, on devine bien évidemment la place que pourrait occuper l'Amérique latine dans le modèle du sociologue, quelque part parmi les « francophonies internationales », là où le cosmopolitisme est habité d'une faible identité à la langue française. Pareillement, elle trouverait un peu de pertinence au sein des « franges métissées » du modèle Louder-Waddell, dans le contact des langues.

La question de savoir comment l'Amérique latine, cosmopolite de nature, s'arrime aux foyers historiques de cette Franco-Amérique reste toute entière. Elle était déjà au cœur de l'analyse que nous avons proposée dans un rapport de recherche produit en 2016 avec la collaboration du CFA, de quelques collègues dispersés aux quatre coins du continent, de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (ODSEF) et du Centre interuniversitaire d'études québécoises (CIEQ). En vue de dresser un portrait de cette francophonie latino-américaine et de voir en quoi elle s'intègre ou non à une francophonie tout américaine, il avait d'abord fallu nous défaire de la « tyrannie des effectifs », laquelle met en évidence le déséquilibre imposant qui existe entre la « Franco-Amérique » et la « francophonie latino-américaine » relativement à la quantité et la qualité des données statistiques disponibles au dénombrement des locuteurs du français. Pour ce faire, nous avons opté pour une analyse d'indicateurs de vitalité et d'évolution de cette francophonie, mettant du coup en évidence les structures réseautiques connectant l'Amérique latine à l'espace francophone (RIVARD, 2016, p. 52-72).

Nous reprendrons plus loin certains de ces indices, mais nous pouvons dès maintenant tirer un certain nombre d'observations. La première concerne le caractère historique et la vitalité de la langue française en Amérique latine :

[si le français] réussit à conserver son statut de deuxième langue dans les systèmes éducatifs, derrière l'anglais, voire de troisième langue étrangère, derrière le portugais dans les pays hispanophones et l'espagnol au Brésil, c'est en grande partie grâce à la diversité de son intégration sociale, à sa proximité néo-latine et à sa capacité à relier l'espace sud-américain à l'espace européen (CHARDENET; CHAVES DA CUNHA, 2008, p. 226).

La deuxième observation tient au rapport distinct au français dont font l'expérience la plupart des locuteurs en Amérique latine. Ce rapport est d'abord de nature individuelle. Le français est une référence surtout linguistique qui ne constitue pas une référence culturelle permettant au groupe de locuteurs concerné de « faire société », pour paraphraser Joseph Yvon Thériault (2008 ; voir aussi BELLIVEAU, 2013 et DENAULT, 2013), contrairement aux principaux foyers de la Franco-Amérique et des Caraïbes. Il y a bien une conscience collective minimale, mais celle-ci émane moins du milieu lui-même que de l'existence de réseaux extraterritoriaux, lesquels jouent un rôle crucial dans la structuration de l'offre d'enseignement en français ou dans la recherche en français : c'est le cas notamment des Alliances Françaises, des Lycées français, de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF) et, plus récemment, du CFA.

Enfin, et c'est l'argument principal de notre propos ici, la francophonie brésilienne, et plus largement celle de l'Amérique latine, est davantage intégrée à la francophonie internationale et à son pôle principal, la France, qu'elle ne l'est à un espace francophone des Amériques à proprement parler. Le Brésil est en quelque sorte un sous-ensemble (zone périphérique) de la francophonie internationale avant d'être un élément de la francophonie des Amériques. Ce constat n'est toutefois pas éternel, puisque des efforts de connexions entre l'espace latino-américain et les foyers historiques de la francophonie des Amériques se multiplient depuis les dernières années.

UNE INTÉGRATION À L'ESPACE FRANCOPHONE INTERNATIONAL : LE PÔLE FRANÇAIS

La France exerce sur l'Amérique latine une « attractivité culturelle » (PILHION ; POLETTI, 2017, p. 127)⁶⁵ qui tient à des raisons historiques et politiques. Si le français est resté si longtemps l'une des premières langues étrangères apprises dans cette aire culturelle, on le doit essentiellement à l'influence qu'auront eue, sur l'élite latino-américaine, la France des Lumières et les principes d'égalité et de liberté dont elle s'est fait le porteur. La France a en quelque sorte participé, depuis cet âge d'or, à la structuration d'un processus de mondialisation avant la lettre. Elle aura ainsi dessiné les limites de ce que Dominique Wolton appelle la francosphère, ce « [...] sentiment de sympathie, non pas seulement à l'égard de la France, mais pour tout cet ensemble vivant [qu'est la francophonie] » (WOLTON, 2006, p. 73). En outre, on peut aussi prendre en compte le facteur migratoire, le Brésil seulement ayant reçu 100 000 ressortissants français entre la fin du 19^e siècle et la première moitié du 20^e (voir le texte de Chardenet dans ce volume).

L'influence de la France aujourd'hui tient aussi à son éclatement territorial. Les départements d'outre-mer sont des Frances distinctives, mais qui n'en demeurent pas moins administrativement attachées à la France métropolitaine. Peu le savent, mais c'est avec le Brésil que la France partage sa plus longue frontière terrestre! La Guyane, dans toute sa diversité linguistique et culturelle, constitue assurément un élément important dans l'intégration du Brésil à l'espace francophone (LY, 2016, p. 30-31). Ce n'est donc pas étonnant si c'est dans l'État limitrophe d'Amapá que le français est resté un élément obligatoire dans le cursus scolaire. La Guyane est une zone floue : française, certes, mais aussi américaine. Les relations qu'elle tisse avec le Brésil septentrional assurent à ce dernier une intégration double à l'espace francophone, à la fois métropolitaine et continentale. Cela dit, l'intégration métropolitaine reste dominante, supportée qu'elle est par de vastes réseaux institutionnels dont les tentacules rejoignent la plupart des francophonies locales.

Le réseau des Alliances Françaises est révélateur de ce type de structure institutionnelle et participe grandement à l'intégration du Brésil dans l'espace francophone. Fondé à la fin du 19^e siècle en vue d'assurer la diffusion de la langue et de la culture françaises à travers le monde, le réseau s'avère

⁶⁵ L'observation que font dans ce volume Santos, Dias et Cunha, selon laquelle il y a une augmentation significative au cours des 12 dernières années au Brésil de formations en gastronomie qui s'accompagnent d'un apprentissage de la langue française, en est une illustration toujours actuelle et des plus éloquentes.

particulièrement dense en Amérique latine. Avec une soixantaine d'Alliances sur son seul territoire, le Brésil n'est dépassé en nombre que par l'Argentine. En outre, le réseau brésilien s'avère bien réparti à l'ensemble du pays, suivant en fait sa distribution démographique (RIVARD, 2016, p. 61). Si les Alliances sont anciennes et qu'elles sont depuis longtemps impliquées dans l'enseignement du français⁶⁶, leur tâche d'enseignement s'est passablement accrue au cours des dernières décennies, une conséquence directe de l'abandon graduel du français langue étrangère dans les programmes scolaires nationaux et régionaux au profit de l'anglais, de l'espagnol ou de certaines langues indigènes (PILHION ; POLETTI, 2017, p. 58). Or, bien que chaque alliance soit le fruit d'une initiative locale, elle s'inscrit tout de même dans un réseau dont le siège social (ou nœud principal) se trouve à Paris. La francophonie brésilienne se trouve donc à graviter à la marge de l'espace francophone mondial et autour de son principal pivot, la France.

Le réseau tissé par les Lycées français à travers le monde répond à cette même logique et fournit un exemple encore plus éloquent de l'attractivité de la France pour le Brésil. Centré lui aussi sur la France et dispersé à l'échelle du globe, ce réseau a pour mission d'offrir une éducation fidèle au modèle éducatif français, c'est-à-dire reposant sur des programmes essentiellement calqués sur ceux des établissements d'enseignement public en France. Les Lycées permettent aux ressortissants français d'offrir une éducation « nationale » à leurs enfants, mais ils acceptent également les inscriptions parmi les populations locales et, ce faisant, favorisent le rayonnement et l'apprentissage du français dans des pays souvent non francophones. L'Agence pour l'enseignement du français à l'étranger, laquelle sert d'organisme parapluie au réseau, estime à 60 % la proportion des élèves « étrangers » (faut-il comprendre non-français) qui composent les effectifs à travers les quelques 500 établissements de par le monde. Le Brésil vient au quatrième rang pour le plus grand nombre d'effectifs en Amérique latine, derrière le Chili, le Mexique et la Colombie. Il se démarque toutefois par le poids important des ressortissants français (64 %), ce qui constitue en fait un renversement des proportions observées à l'échelle mondiale. Des cinq établissements présents dans le pays, le Lycée français François-Mitterrand dans la capitale, Brasilia, fait cependant exception, bien que ses effectifs ne comptent que pour 16 % de tous les élèves inscrits à l'échelle nationale. Ces chiffres suggèrent une implication plus limitée des Lycées français dans l'offre d'apprentissage linguistique au Brésil et un rôle plus marginal dans l'intégration du pays lusophone dans l'espace francophone.

Un autre exemple de réseau à portée extraterritoriale centrée sur la France est celui de la Fédération internationale des professeurs de Français (FIPF), dont le siège social est à Paris. La Fédération se compose de commissions régionales auxquelles adhèrent des fédérations nationales. C'est le cas de la *Federação Brasileira de Professoras de Francês*, organisme fondé en 1995 et composé d'une trentaine d'associations régionales et qui fait partie de la Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe de la FIPF.

La mise en place de ces réseaux souvent anciens a été, et reste encore aujourd'hui, cruciale au maintien et à l'expansion de l'espace francophone latino-américain et, plus spécifiquement, brésilien. Il n'est pas certain qu'une telle francophonie n'eût été durable sans ces structures institutionnelles, puisqu'elles assurent un minimum de « complétude institutionnelle », pour reprendre un concept qui a la vie longue dans l'étude du Canada francophone (BRETON, 1964). Le poids de la France dans ces structures est pour le moins significatif et c'est sans surprise que l'essentiel de l'intégration du Brésil à l'espace francophone passe en réalité par l'Hexagone.

66 Pour une meilleure idée de l'offre de cours des Alliances Françaises au Brésil, voir notamment le texte de Silva, Santos et Cunha dans ce volume.

On peut d'ailleurs observer de manière indirecte l'effet de ces structures sur la société civile brésilienne. Lorsqu'on analyse les données récentes (2018) de la mobilité étudiante universitaire compilée par l'UNESCO⁶⁷, on constate l'importance de la France. Bien que l'Hexagone affiche un poids relatif moindre qu'en 2014 – il est passé du 2^e au 3^e rang, derrière les États-Unis et le Portugal – il accuse tout de même une croissance de 22 % de ses effectifs brésiliens durant cette période, si bien qu'il constitue le choix d'un Brésilien sur 10 poursuivant des études universitaires à l'étranger. Cela n'est pas banal, d'autant que la France accueille à elle seule 85 % des Brésiliens étudiant dans une université francophone à l'étranger. Il s'agit d'une démonstration sans équivoque du pouvoir attractif toujours bien vivant de ce pays et du rôle central qu'il joue encore dans l'intégration du Brésil à l'espace francophone.

UNE INTÉGRATION (PARTIELLE) À L'ESPACE FRANCOPHONE DES AMÉRIQUES

Il serait faux d'affirmer que la France constitue la seule voie d'intégration à l'espace francophone, y compris à l'échelle continentale. Il existe des liens entre le Brésil qui ne passent pas (du moins pas en totalité) par la France. À cet égard, la place qu'occupe le Canada français dans l'intégration du Brésil à la francophonie n'est pas négligeable non plus; par exemple, on estime à 12 % la proportion des Brésiliens présents dans des universités francophones qui choisissent le Canada⁶⁸. En outre, ces liens entre le Brésil et les foyers de la francophonie des Amériques sont aussi historiques et en développement.

DES LIENS ANCIENS... ET ACTUELS

Les liens historiques sont notamment de nature politique, comme le suggère le poème du Brésilien Mathias Carvalho écrit en 1886 et dédié au leader politique métis canadien Louis Riel et dénonçant son exécution survenue en novembre 1885:

Além dos grandes crimes que havia praticado a Inglaterra e que bastariam para condemnal-a diante da civilização, apparece-nos, agora, esse monstruoso attentado: a execução de RIEL, o destimido lutador da independencia do Canadá (CARVALHO, 1997[1886], p. 16).

Or, comme le suggère l'épigraphe, ces liens sont surtout migratoires et se tissent tout particulièrement vers la fin du 19^e siècle, alors que le Brésil, ayant depuis peu abandonné l'esclavage, a un grand besoin de main-d'œuvre pour l'exploitation de ses ressources premières, le café et le caoutchouc notamment. L'historienne d'origine brésilienne Rosana Barbosa souligne d'ailleurs plusieurs petites vagues migratoires dirigées vers le Brésil et en provenance du Canada francophone. Certes, comme le

67 <<http://uis.unesco.org/fr/uis-student-flow>>

68 Mais force est de constater que l'intégration continentale du Brésil appartient surtout à l'anglosphère, ce dont témoigne l'impressionnante proportion de Brésiliens qui choisissent d'étudier aux États-Unis, soit près d'un sur trois.

rappelle l'historienne, ces migrations restent ponctuelles (dans le temps comme dans l'espace) et s'avèrent somme toute modestes en termes d'effectifs⁶⁹, surtout si on les compare aux migrations canadiennes-françaises à l'échelle du continent nord-américain à la même époque (BARBOSA, 2016, p. 86, 97). Elles n'en sont pas moins les témoins de relations anciennes auxquelles on pourrait sans doute ajouter l'action des missionnaires canadiens dans la deuxième moitié du 20^e siècle (LEGRAND, 2013).

Aujourd'hui encore des liens persistent et s'activent entre le Brésil et les foyers historiques de la francophonie des Amériques. Les migrations et les missionnaires ont toutefois cédé le pas à d'autres formes institutionnelles. C'est le cas notamment de l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), fondée à Montréal en 1961 sous le nom de l'Association des universités entièrement ou partiellement de langue française (AUPELF), laquelle a pour mission de mettre en réseau, en français, des établissements d'enseignement supérieur et de recherche à l'échelle internationale. Les institutions universitaires brésiliennes prennent une place considérable dans ce réseau. De toutes les institutions partenaires en Amérique latine, 43 % se trouvent au Brésil. Cette proportion est un peu en-deçà de ce qu'elle était en 2014 (RIVARD, 2016, p. 66), mais cela est dû essentiellement à une expansion dans le nombre de partenariats dans toute la région, ce nombre passant de 31 à 44 en l'espace de 4 ans. En ce sens, le Brésil reste un acteur important de l'AUF et conforte ainsi son intégration à cette francophonie des Amériques, du moins sur le plan universitaire.

On retrouve un autre indice de cette intégration du Brésil aux foyers historiques de la francophonie continentale au sein même de la société civile à travers les efforts de recrutement d'immigrants par le Québec. La connaissance du français représente un critère décisif à la sélection des immigrants dans la Province canadienne. Cela implique donc de pouvoir mesurer adéquatement une telle connaissance en amont, directement sur le territoire brésilien. C'est pourquoi depuis quelques années le Gouvernement québécois multiplie le nombre d'ententes avec des institutions locales pour la tenue de tests de connaissance du français propre à la province (le TCF-Québec). Il appert que le Brésil est le pays ayant signé le plus d'ententes (16) en Amérique, ce qui représente 24 % de toutes les ententes à l'échelle des Amériques ou à 27 % de celles ratifiées à l'échelle de l'Amérique latine. Ces données suggèrent l'ampleur de l'influence québécoise au Brésil. Il est cependant utile de rappeler que toutes ces ententes ont été contractées auprès d'Alliances Françaises. S'il y a intégration du Brésil à la francophonie des Amériques, il n'est pas dit qu'elle ne s'impose pas un petit détour par la France.

Et encore est-il nécessaire d'évaluer si les efforts de mesure de connaissance du français portent leurs fruits en matière de recrutement d'immigrants brésiliens au Québec. Au premier abord, il semble bien que oui. Selon les données du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, le Brésil est passé du 24^e au 19^e rang des principaux pays parmi les populations immigrantes au Québec entre 2012 et 2017. En revanche, il est largement devancé par d'autres pays de l'Amérique latine qui, pourtant, sont moins peuplés : par la Colombie et le Mexique, respectivement au 6^e et 11^e rang. En outre, et selon les données du recensement canadien de 2016, le poids relatif des immigrants brésiliens du Québec comparativement au Canada serait de 23 %, ce qui correspond au poids du Québec dans l'ensemble canadien. Bref, on ne peut pas noter une tendance statistique qui favorise le Québec et, par le fait même, on ne peut retenir la proximité linguistique entre le portugais et le français comme un facteur dominant

69 D'autant plus que l'on sait qu'elles contiennent dans certains cas des Français fraîchement arrivés au Canada (Barbosa et Frenette, 2012).

dans le mouvement migratoire Brésil-Canada. Ce qui n'est pas le cas d'autres pays de l'Amérique latine qui, comme le Pérou, la Colombie, le Venezuela et l'Uruguay, favorisent significativement le Québec.

En somme, ce que les actions de l'AUF, les efforts de recrutements du Gouvernement québécois ou les données d'immigration récentes laissent entendre tient à deux conclusions. La première est qu'il existe une volonté des acteurs de la francophonie nord-américaine d'intégrer l'espace latino-américain et de redéfinir un espace francophone tout continental. La deuxième de ces conclusions, c'est que cette volonté ne peut faire l'économie d'une certaine « dette institutionnelle » à l'égard de l'espace francophone mondial pivoté par la France. Il semble que la francophonie des Amériques soit de fait « tripolaire ».

DES LIENS POUR LE FUTUR?

La création en 2008 du CFA est en quelque sorte une consécration de la première conclusion et une manière de s'affranchir de la seconde, du moins partiellement. Situé à Québec, en plein cœur de l'« Amérique française » ou du pivot de la « Franco-Amérique », il ouvre de nouvelles perspectives quant à l'intégration plus directe du Brésil (ou de l'Amérique latine) à l'espace francophone des Amériques et il s'avère être aujourd'hui la principale instance d'un espace francophone panaméricain largement en devenir⁷⁰.

Pour remplir sa mission, le Centre est toutefois condamné à jouer sur un double tableau identitaire:

La création du Centre de la francophonie des Amériques (Centre) découle de la volonté du gouvernement du Québec, exprimée dans sa politique en matière de francophonie canadienne, de *mettre en mouvement la francophonie des Amériques*. Par cet engagement, le Québec se reconnaît une responsabilité à l'endroit des *communautés francophones* ainsi qu'une volonté d'affirmer le leadership mobilisateur qu'il entend exercer pour animer *la vaste communauté des francophones et des francophiles des Amériques* dans le respect de ses riches différences (CFA, 2009, p. 2, nos italiques).

Ainsi le CFA expose-t-il d'abord un profil identitaire de type « communautaire » visant à renforcer ou même renouveler les liens unissant les différents foyers historiques de la francophonie nord-américaine et caribéenne, tout particulièrement les communautés franco-minoritaires canadiennes. L'exercice est aussi nécessaire que délicat en raison des ruptures découlant de la chute du Canada français et de l'émergence d'une identité territoriale québécoise dans les années 1960⁷¹. Le deuxième profil affiché par le Centre est plus « cosmopolite » ou « francophile » et s'attache à rejoindre les locuteurs du français de l'Amérique latine, lesquels forment une « francophonie multiforme », mais qui, comme le rappelle Janaína Nazzari Gomes, trouve dans les actions du CFA – et sa « [...] gestion des diversités et [sa] proposition de vivre ensemble » (2017, p. 29) – un attachement réel et croissant à cet espace francophone.

70 On rappellera toutefois que le Centre garde tout de même une petite dette institutionnelle à l'endroit du Gouvernement français, lequel aura notamment contribué à la facture architecturale de ses bureaux du Vieux-Québec (CFA, 2009, p. 18). En outre, l'inauguration du Centre fut faite en octobre 2008 en présence du président français de l'époque, Nicolas Sarkozy, l'année même où la ville de Québec fêtait son 400^e anniversaire de fondation.

71 Bien qu'il faille relativiser la « rupture », celle-ci exprimant moins l'idée d'un fossé communicationnel entre le Québec et les francophonies minoritaires canadiennes que celle d'une modification importante des relations entre ces différentes entités (DENAULT, 2016).

Pour illustrer cette double identité et, surtout, le rôle joué par le Centre sur la vitalité de l'espace francophone des Amériques, nous proposons d'observer les données relatives à l'un des programmes phares du CFA et mis en place en 2014, celui portant sur la mobilité des chercheurs⁷². Le programme a pour objectif d'encourager la mobilité académique et, ce faisant, à favoriser la formation de réseaux d'échanges universitaires dans l'espace francophone des Amériques tout en créant des ponts avec les communautés locales impliquées. Il consiste en des bourses de mobilité (2.000 \$) évaluées au mérite par un comité scientifique et cela sur une base annuelle. Au cours des 6 éditions (2014-2018) de ce concours, le Centre a reçu un total de 80 candidatures dont 37 ont été retenues par les comités scientifiques s'étant succédés. C'est sur les 37 projets retenus, et sur les lieux d'attachement et de destination des candidats retenus, que porte la présente analyse.

La première observation qui s'impose est l'importance du Québec comme zone pivot de cet espace. En fait, trois projets de mobilité sur quatre impliquent le Québec comme lieu de départ ou de destination. Cette polarisation de la Province est par ailleurs tous azimuts, rejoignant aussi bien les autres foyers historiques francophones de cet espace (minorités francophones du Canada, Louisiane, Nouvelle-Angleterre ou Haïti) que la francophonie cosmopolite de l'Amérique latine. C'est dans les foyers historiques et nord-américains hors Québec que le poids de la Province est le moins important, soit moins de 40 % des projets impliquant ces régions. D'ailleurs, parmi les projets qui ne comprennent pas le Québec (9 sur 37), ces foyers historiques représentent les deux tiers des projets. Du nombre, quatre projets (67 %) ont eu lieu à l'« interne », c'est-à-dire entre deux foyers hors Québec. Cela suggère que la centralité du Québec n'empêche pas l'expression d'une francophonie « identitaire » plus large et autonome et que le CFA semble en mesure de susciter un sentiment d'appartenance en dehors du Québec.

La deuxième observation tient à la place que prend l'Amérique latine au sein des projets de mobilité. Il n'y a pas moins de 21 projets qui concernent cette région, ce qui est plus de la moitié de l'ensemble. De ce nombre, 15 projets (71,4 %) sont en relation avec le Québec. Or, cette « dépendance » est réciproque dans les faits puisque plus de la moitié des projets relatifs au territoire québécois sont reliés à des lieux de l'Amérique latine. Le programme de mobilité s'avère donc être une excellente mise en contact entre le principal foyer « communautaire » de l'espace francophone et les portions plus « cosmopolites » de cet espace. Ce qui suggère que le CFA, à travers ce programme, assume pleinement sa double identité-mission.

La troisième et dernière observation concerne la place du Brésil. Les résultats confirment ce que nous avons noté auparavant (RIVARD, 2016, p. 72); le Brésil s'impose comme l'un des pivots de l'Amérique latine francophone. Le tiers des dossiers retenus et relatifs à l'Amérique latine ont ce pays comme lieu de destination ou d'attachement, auquel s'ajoute l'un des deux projets de mobilité infra Amérique latine.

Évidemment, le programme de mobilité des chercheurs est surtout un reflet universitaire des dynamiques d'échange à l'échelle de l'espace francophone des Amériques, au même titre que les activités et les réseaux sous l'égide de l'AUF. Il ne peut donc tenir lieu de portrait représentatif du sentiment d'appartenance de la société civile latino-américaine pour cet espace. Ceci étant, les rapports d'activités du CFA fournissent tout de même quelques indicateurs sur les liens plus larges qui se tissent avec l'Amérique latine francophone. On sait notamment que l'Amérique latine maintient son poids au

72 Ces informations sont publiques et accessibles au lien suivant: <<http://www.francophoniedesameriques.com/chercheurs/>>.

sein de cette espace, par une participation aux activités du Centre – 16,4 % des participants provenant de la région, un peu moins que pour les Caraïbes (CFA, 2015) – et par le membership, le région fournissant 16 % des membres au CFA, taux légèrement supérieur à ceux provenant de la zone Caraïbe. Quant à elles, les données relatives aux visites du site Internet du CFA permettent de constater que le Brésil se maintient à 3 %. Cela peut paraître peu, mais ce taux est, en 2017, le plus élevé en Amérique latine et, surtout, il équivaut à 40 % des visites provenant des États-Unis, une région pourtant composée de plusieurs foyers historiques de la Franco-Amérique (CFA, 2016; 2017).

CONCLUSION: DÉFINIR LA MOUVANCE

La notion de mouvance nous semble la plus à même de définir ce qu'est la francophonie des Amériques. Et l'exemple du Brésil l'illustre bien.

Elle permet d'abord de traiter cette francophonie sous l'angle de son influence. Bien que son poids dans le paysage linguistique du continent soit modeste au regard de l'anglais, de l'espagnol et du portugais, la langue française n'en est pas moins présente partout au gré d'une intensité fluctuant dans le temps comme dans l'espace. Cette fluctuation s'exprime également dans le rapport à la langue, lui aussi très variable selon que celle-ci soit une langue maternelle, langue officielle ou langue étrangère. Ce rapport varie également selon que cette identité linguistique soit portée par une « matrice culturelle signifiante » et s'avère l'expression de sentiment communautaire ou par un sentiment individuel qui ne s'inscrit pas dans une visée collective prédéfinie.

La mouvance traduit aussi l'idée des mouvements tels qu'ils s'opèrent suivant les migrations, les échanges et les réseaux sur lesquels ils reposent. Ces réseaux sont parfois « endogènes » (ou panaméricains); d'autre fois ils sont plutôt exogènes, centrés sur la francophonie européenne ou internationale. L'espace francophone des Amériques est nourri de ces mouvements. L'intégration de l'Amérique latine à cet espace s'avère bicéphale, se nourrissant lui-même à plusieurs sources : nord-américaine, caribéenne, africaine, mais surtout, euro-continentale. La France reste de toute évidence le principal centre de gravité de ces mouvements, ce qui est particulièrement vrai du Brésil. Cependant, les foyers historiques de la francophonie des Amériques, et en premier lieu le Québec, ont gagné en attractivité par un accroissement des échanges infra continentaux, suscités notamment par la consolidation de réseaux formels tel celui porté par le CFA.

La notion de mouvance cache aussi son lot d'incertitudes, de celles qui peuvent émouvoir ceux pour qui l'avenir de la francophonie tient à cœur. Et l'évolution du fait français en Amérique latine est à cet égard porteur à la fois de tous les espoirs et de toutes les inquiétudes. Certes, les yeux des observateurs de la francophonie mondiale ne portent pas vraiment sur cette partie du monde; ils sont rivés sur l'Afrique (MARCOUX, 2014). Pourtant, à l'échelle des Amériques, dans un contexte linguistique où le français est plus souvent appelé à jouer les seconds violons, l'évolution du français « hors des murs » (WOLTON, 2008) et le renforcement des liens entre les locuteurs latino-américains et les foyers est un enjeu crucial. Cela est d'autant plus vrai au regard de l'intégration grandissante du Brésil à l'anglosphère et à l'hispanosphère à l'échelle continentale.

BIBLIOGRAPHIE

- BARBOSA, R. **Brazil and Canada: Economic, Political and Migratory Ties –1820s to 1970s**. Lanham: Lexington Books, 2016.
- BARBOSA, R.; FRENETTE, Y. À la recherche des passagers du Panola : un épisode de migration française et nord-américaine au Brésil, 1875-1876, **e-crini**, v. 3, 11 p., 2012.
- BELLIVEAU, J. Cinq représentations savantes de la francophonie des Amériques – réflexions autour d'un ouvrage récent, **Minorités linguistiques et société**, v. 3, p. 93-105, 2013.
- BRETON, R. Institutional Completeness of Ethnic Communities and the Personal Relations of Immigrants, **American Journal of Sociology**, v. 70, n. 2, p. 193-205, 1964.
- CALVET, L.-J. Mondialisation, langues et politiques linguistiques : le versant linguistique de la mondialisation. In: BARROS, M. L. J. D. de et al. (Dir.). **Recherches en didactique des langues étrangères : Thèmes majeurs**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013. p. 111-128.
- CARVALHO, M. **Louis Riel : poèmes américains**. Traduction, avant-propos et postface de Jean Morisset. Trois-Pistoles : Éditions Trois-Pistoles, 1997[1886].
- CHAMBERS, A.; NOLAN, S. The concept of culture in *la Francophonie*: myth and reality. In: PEARSON-EVANS, A. ; LEAHY, A. (Dir.). **Intercultural Spaces : Language, Culture, Identity**. New York: Peter Lang, 2007. p. 31-41.
- CHARDENET, P. Approches multilingues et francophonie : intercompréhension et interlinguisme. In : CONTI, V. ; GRIN, F. (Dir.). **S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension**. Chêne-Bourg : Georg, 2008. p. 151-168.
- CHARDENET, P. ; CHAVES DA CUNHA, J. C. L'avenir du français en Amérique du Sud. In : MAURAI, J. et al. (Dir.). **L'avenir du français**. Paris : Archives contemporaines et Agence universitaire pour la francophonie, 2008. p. 219-227.
- CFA (Centre de la francophonie des Amériques). **Le Centre de la francophonie des Amériques: rapport d'activités 2008-2009**. Québec, 2009.
- CFA (Centre de la francophonie des Amériques). **Le Centre de la francophonie des Amériques : rapport d'activités 2014-2015**. Québec, 2015.
- CFA (Centre de la francophonie des Amériques). **Le Centre de la francophonie des Amériques : rapport d'activités 2015-2016**. Québec, 2016.
- CFA (Centre de la francophonie des Amériques). **Le Centre de la francophonie des Amériques : rapport d'activités 2016-2017**. Québec, 2017.
- DENAULT, A.-A. **Divergences et solidarité : une étude sociopolitique des rapports entre le Québec et les francophones d'Amérique**. 2013. Thèse de doctorat non publiée – École d'études politiques – Faculté des Sciences Sociales, Université d'Ottawa, Ottawa, 2013.

_____. La transformation des rapports entre francophones en Amérique : Le récit de la rupture revisitée. In : THERIAULT, J. Y. ; LANIEL, J.-F. (Dir.). **Retour sur les États généraux du Canada français : continuités et ruptures d'un projet national**. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2016. p. 285-314.

GILBERT, A. À propos du concept d'Amérique française. **Recherches sociographiques**, v. 39, n. 1, p. 103-120, 1998.

_____. (Dir.). **Territoires francophones**. Québec : Québec Septentrion, 2010.

HCF (Haut conseil de la Francophonie). **État de la Francophonie dans le monde**. Paris : Documentation française, 1998.

LOUDER, D. ; WADDELL, E. (Dir.). **Franco-Amérique** (nouvelle édition revue et augmentée). Québec : Québec Septentrion, 2017.

LEGRAND, C. Les réseaux missionnaires et l'action sociale des Québécois en Amérique latine, 1945-1980. **Études d'histoire religieuse**, v. 79, n. 1, p. 93-115, 2013.

LY, C. Le pluralisme de la francophonie en Guyane. In : RIVARD, É. (et coll.). **Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle**. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, 2016. p. 30-31. (Coll. « Cahiers de l'ODSEF »).

MARCOUX, R. (avec la collaboration de Marie-Ève Harton). **Et demain la francophonie**. Essai de mesure démographique à l'horizon 2060. Québec : Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, 2012. (Coll. « Cahiers de l'ODSEF »).

MONTOYA, V. Enjeux géopolitiques du français au Brésil. **Synergies Brésil**, v. 12, p. 35-43, 2017.

NAZZARI GOMES, J. Une francophonie qui se reconnaît : les actions du *Centre de la francophonie des Amériques* et l'avènement d'une identité francophone continentale. **Synergies Brésil**, v. 12, p. 21-34, 2017.

OIF (Organisation internationale de la Francophonie). **La langue française dans le monde**. Paris : Nathan, 2014.

PANNIER, A. Le projet politique francophone. Nouvelle Babel? **Revue de l'Université de Moncton**, v. 48, n. 1, p. 123-148, 2017.

PHAN, T. T. H. Les défis de la diversité culturelle et linguistique en francophonie. **Géoéconomie**, v. 55, p. 57-70, 2010.

PHILION, R. ; POLETTI, M.-L. **...et le monde parlera français**. Paris : Iggy book, 2017.

RIVARD, É. (avec la collaboration de R. Govain et al.). **Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle**. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, 2016. (Coll. « Cahiers de l'ODSEF »).

THERIAULT, J. Y. **Faire société : société civile et espaces francophones**. Sudbury : Éditions Prise de parole, 2007.

_____. A quoi sert la Franco-Amérique? In : LOUDER, D.; WADDELL, É. (Dir.). **Franco-Amérique**. Québec : Septentrion, 2008. p. 355-365.

_____. « Une francophonie nord-américaine plurielle », **Relations**, v. 778, p. 14-16, 2015.

WOLTON, D. **Demain la francophonie**: Pour une autre mondialisation. Paris: Flammarion, 2006.

_____. **L'identité francophone dans la mondialisation**. Paris: OIF, Cellule de réflexion stratégique de la Francophonie, 2008.

PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET
APPRENTISSAGES DU FRANÇAIS
COMME FAITS : INDICES
GLOTTOPOLITIQUES ET UNITÉ
DE SAVOIR

Patrick Chardenet (UFC)

INTRODUCTION

« Francophonie », « francophilie » sont des notions qui circulent dans les discours sociaux sans que leur définition soit toujours rappelée, sans qu'un consensus scientifique soit complètement établi sur ce qu'elles désignent de manière précise. On ne sait pas définir avec précision à partir de quels niveaux de performance dans une ou plusieurs compétences et de densité d'usage de la langue on peut dire qu'un sujet social est locuteur d'une langue étrangère. On sait encore moins définir clairement les composants repérables de ce qui classe un sujet social parmi les francophiles. Mais si les contours des réalités qu'elles désignent restent flous, le simple acte linguistique de désignation leur confère une existence par le lien établi entre la désignation linguistique et la désignation ostensive (SIBLOT, 2007). Ainsi, si la désignation d'un objet par le geste accompagne sa désignation verbale (acte de nommer) par le terme adéquat, la simple dénomination crée une réalité en discours, qui tend à fabriquer de la réalité ostensible. Dans le cadre du projet de recherche 2017-2018 : « Estados das aprendizagens e das práticas profissionais do francês no Brasil / État des apprentissages et des pratiques professionnelles du français au Brésil » dont cet ouvrage rassemble les travaux, nous proposons d'étudier le fonctionnement de la notion de francophonie et ses effets sur les pratiques et les apprentissages.

Cette contribution repose sur un travail mené depuis quelques années sur les relations entre les quatre langues internationales officielles dans les Amériques. Les notions de capital (inter)linguistique (CHARDENET, 2012), d'espaces d'interlocution plurilingues (CHARDENET, 2013), de système d'action concret glottopolitique des (inter)locuteurs (BLANCHET; CHARDENET, 2016), de fait francophone (CHARDENET, 2018) sont ici convoquées pour étayer les bases d'un modèle d'enquête destinée à mettre au jour des constituants du poids de la langue française dans des espaces définis.

La notion d'espace d'interlocution plurilingue permet d'appréhender aux niveaux micro et macro, les échanges linguistiques hors des considérations de frontières et de territoires fixes en favorisant la compréhension des hybridations comme cultures langagières (SIMO-SOUOP, 2018). L'anthropologie de l'interlocution (MASQUELIER; SIRAN, 2000) appréhende l'espace public comme un lieu d'(inter)locution en permettant d'analyser des pratiques. L'attention portée au contenu implicite de la parole dans l'énonciation, permet de comprendre des pratiques langagières contextuelles conscientes et intentionnelles, et de réfléchir ainsi sur les logiques plurilingues impliquées en termes de système d'action concret glottopolitique des (inter)locuteurs dans les processus de communication et d'apprentissage.

LE TOPIQUE [FRANCOPHONE/FRANCOPHONIE] COMME CONSTITUANT DE FAITS DISCURSIFS

Selon Émile Durkheim (1988, p. 97-107), la sociologie qui se fonde sur l'étude des faits sociaux, doit pouvoir définir ce qu'est un fait social : « ils consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui

[...] Est fait social toute manière de faire, figée ou non, susceptible d'exercer une contrainte extérieure ; ou bien encore, qui est générale dans l'étendue d'une société donnée tout en ayant une existence propre, indépendante de ses manifestations individuelles ». Et tous les faits de société auraient quatre propriétés : ils seraient collectifs, stables, extérieurs aux individus et contraignants pour les individus. Marcel Mauss montrera plus tard que l'on peut distinguer entre des faits de nature totale (touchant tous les individus d'une société) et des faits plus singuliers et l'on sait aujourd'hui grâce à une lecture critique de Mauss par B. Karsenti que les quatre propriétés ne sont pas des catégories étroites mais qu'elles s'étendent sur des axes entre collectivité et individualité, stabilité et instabilité, extériorité et intériorité, contrainte et liberté (KARSENTI, 1994). Si nous reprenons ici la notion de fait, c'est parce que son évolution nous permet de la relier au développement de l'analyse de la diversité des rationalités de logiques d'acteurs : l'activité stratégique de l'acteur (CROZIER; FRIEDBERG, 1977), celle de l'acteur entre espace social et classe sociale (BOURDIEU, 1984), l'activité identitaire de l'acteur au travail (SAINSAULIEU, 1977), celle de l'acteur (inter)culturel (D'IRIBARNE, 1998).

Il semble possible de repérer dans les actions d'individus autour d'un même fait que ces actions contribuent à définir, un ensemble de comportements discursifs plus ou moins convergents et divergents qui qualifient le fait. Dans notre cas, ces comportements révèlent un système glottopolitique d'action concret qui identifie ce que nous appellerons « le fait francophone ».

La parole dans l'activité professionnelle s'avère ainsi comme un révélateur d'enjeux complexes. Certaines particularités de marques dénominatives ou de caractérisations dans l'(inter)locution, dont la plus extrême est représentée par l'opération qui dénomme ou qualifie de *francophone*, une entité qui ne s'exprime pas en français nous semblent constituer un fait francophone⁷³. On en trouvera quelques exemples sur les sites web ci-après, qui qualifient des entreprises comme étant *francophones* :

- « Laurent Millour a créé Framlink, un site qui recense des centaines de professionnels et d'entreprises francophones aux États-Unis » (2018 France-Amérique, LLC, <https://france-amerique.com/fr/un-nouvel-annuaire-des-entreprises-francophones-en-ligne/>)

- « Des entreprises francophones de partout au Canada font des affaires au Brésil... » (2016, Stéphane Larue, Consul général du Canada à Sao Paulo (<https://fr.linkedin.com/pulse/francophonie-le-br%C3%A9sil-et-canada-une-r%C3%A9flexion-st%C3%A9phane-larue>))

- Charte éthique des entreprises francophones (2010, Forum Francophone des Affaires, http://www.ffa-int.org/wp-content/uploads/2011/01/chartre_ethique_FFA.pdf)

Dans quelle mesure peut-on caractériser une entreprise internationale comme étant *francophone* ? Si sa langue principale de travail à l'étranger hors pays où le français est langue officielle, reste le français ? Peut-être mais le plus souvent ce serait au mieux une situation professionnelle partiellement *francophone* pour pouvoir communiquer localement ou pour se conformer à des lois linguistiques du pays (comme c'est le cas en France ou au Québec en faveur de la langue française). Par ailleurs, une entreprise russe hors de Russie est-elle caractérisée de « russophone », une entreprise arabe de « arabophone », une entreprise brésilienne de « lusophone » ? Difficile de trouver des occurrences de dénomination ou de caractérisation de ce type sur le web.

73 Notion dorénavant notée sans guillemets.

Quelle que soit la terminologie que l'on adopte pour l'analyse de la construction de l'objet de discours (CHARDENET, 2005), dans les espaces d'(inter)locution (super topique/topique/commentaires ; hyperthème /thème / rhème ...), on peut y voir apparaître le fait francophone et ses constituants discursifs comme une façon de fabriquer une réalité par sa représentation discursive : la *francophonie* (exprimée en français ou dans d'autres langues). Un processus d'invention qui se fonde souvent sur une identification par la langue française mais aussi bien au-delà, par agrégation à cet espace linguistique même si la langue française est absente.

Un autre exemple. Dans la dénomination « Lenguajes visuales de la Francofonía » qui désigne une exposition collective d'art plastique à Saint-Domingue, la francophonie n'a rien de linguistique. Elle repose sur : l'appartenance des artistes exposants, à un pays membre de l'OIF - Organisation internationale de la Francophonie, la République Dominicaine ; et sur le supposé partage dans tous les pays membres de l'OIF, de certaines caractéristique de l'art.

Figure 1: Prospectus de l'exposition « Lenguajes visuales de la Francofonía », Saint-Domingue 15-30 mars 2017



Le processus associé aux « Langages visuels de la Francophonie », des artistes qui ne parlent pas français et un média numérique explique qu'il existe de « expressions visuelles francophones », mêlant ainsi deux sens humains (l'ouïe et la vue) qui n'ont généralement pas de liens directs entre-eux.

Lenguajes visuales de la Francofonía: una exposición y un coloquio en la escuela de Artes Plásticas de la UASD (Hoy Digital, 11 mars 2017, Saint-Domingue⁷⁴)

Los lenguajes visuales de la Francofonía son múltiples y diversos, pues en cada horizonte humano francófono el arte se expresa con carácter y fuerza participando en todos los espacios en los que se investiga sobre las artes, como instrumento de liberación y cuestionamiento frente a las herencias de la ancestralidad del origen, de la colonización y de la liberación.

Podemos observar a través del conjunto de las expresiones visuales francófonas de África del Oeste, de las islas del océano Índico, como del sureste de Asia, pero también de Québec, Luisiana y del Caribe, que los signos y los códigos visuales responden a una metáfora de la poética plástica de la identidad donde los artistas expresan en sus obras el duende de una herencia universal singular y plural y se abrazan referentes del encuentro de las civilizaciones.

El arte, en todos los territorios artísticos y humanos de la Francofonía suscita un sentimiento de pertenencia, a través de la alteridad, de la tolerancia, así como de la integración de todas las etapas históricas que por muy dolorosas que fueran, hoy se manifiestan con alardes de imaginación y creatividad y se preservan.

Pour expliquer ce lien forcé, l'argumentation emprunte à l'idéologie (« l'horizon humain francophone »), l'histoire (« les héritages de l'origine, de la colonisation et de la libération »), la transcendance de l'art (« on peut observer à travers les expressions visuelles francophones [...] que les signes et codes visuels répondent à une métaphore de la poétique plastique de l'identité où les artistes expriment dans leurs œuvres, l'état de grâce d'un héritage universel singulier et pluriel en embrassant les référents de la rencontre des civilisations»). Par ces procédés d'agrégation autour du topos [francophone /francophonie], on peut dire que la *francophonie*, dans sa singularité par rapport aux autres espaces linguistiques qui ne sont pas dénommés comme des X-phonies, invente un type de fait : celui de rendre compte d'activités humaines qualifiées par la langue française sans trace de cette langue dans ces activités, tout en l'incluant potentiellement. Ce procédé ne soulève a priori pas de contestation tant la *francophonie* s'est imposée comme espace culturel, politique, voire économique qui transcende la langue. La singularité du fait francophone se révèle particulièrement par des tests d'acceptabilité de simples substitutions de la caractérisation :

*Los lenguajes visuales de la **Anglofonía / Hispanofonía / Lusofonía / Arabofonía** son múltiples y diversos, pues en cada horizonte humano **anglófono / hispanoófono / lusoófono / arabófono** el arte se expresa con carácter y fuerza participando en todos los espacios en los que se investiga sobre las artes, como instrumento de liberación y cuestionamiento frente a las herencias de la ancestralidad del origen, de la colonización y de la liberación.*

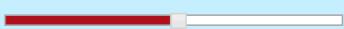
74 [En ligne]. Disponible sur: <<http://hoy.com.do/lenguajes-visuales-de-la-francofonía-una-exposición-y-un-coloquio-en-la-escuela-de-artes-plásticas-de-la-uasd/>>. Consulté le: 14 fev. 2018.

*El arte, en todos los territorios artísticos y humanos de la **Anglofonía / Hispanofonía / Lusofonía / Arabofonía** suscita un sentimiento de pertenencia, a través de la alteridad, de la tolerancia, así como de la integración de todas las etapas históricas que por muy dolorosas que fueran, hoy se manifiestan con alardes de imaginación y creatividad y se preservan.*

Nous avons choisi sciemment des langues qui renvoient comme le français à un univers historique comprenant une période coloniale. Quelle que soit la langue de substitution, l'énoncé n'a pas le même niveau d'acceptabilité sémantique qu'avec l'usage *Francophonie / francophone*.

Pour rendre compte du poids de la langue française dans un pays ou une région, nous devons prendre en compte ses manifestations directes ou indirectes dans des activités humaines variées. C'est ce à quoi invite l'outil Baromètre des langues développé en 2010 par le mathématicien Alain Calvet et le sociolinguiste Louis-Jean Calvet. Il prenait en compte les 137 langues de plus de 5 millions de locuteurs et dans sa version 2012, les 563 langues de plus de 500 000 locuteurs sur la base des données de l'Ethnologue⁷⁵. Les frères Calvet montrent ainsi la relativité des classements que l'on peut faire du poids des langues à partir de coefficients différents attribués à 11 facteurs :

Figure 2: Calculateur du baromètre des langues 2012

| FACTEURS | PONDÉRATION |
|---------------------------------|--|
| Nombre de locuteurs |  0.51 |
| Entropie |  0.51 |
| Véhicularité |  0.51 |
| Langues officielles |  0.51 |
| Traduction langue source |  0.51 |
| Traduction langue cible |  0.51 |
| Prix littéraires internationaux |  0.51 |
| Articles Wikipedia |  0.51 |
| Indice de Développement Humain |  0.51 |
| Taux de fécondité |  0.51 |
| Taux de pénétration Internet |  0.51 |

Mais d'autres facteurs peuvent contribuer à renforcer l'impact de ces données. Il nous semble important ici de tenter d'intégrer à un tel modèle qui cherche à se fonder sur des données premières objectives, les actes de discours sociaux sur la langue et leur force pragmatique illocutoire, c'est-à-dire leur efficacité en situation (SEARLE, J., 1972). Il est évident que la capacité d'un discours à agréger à l'espace francophone, des faits sociaux sans langue française, constitue indirectement une force illocutoire qui s'ajoute à son contenu propositionnel.

Pour faire un pas de plus et valider la méthodologie, nous devons rendre compte de ce qu'on appellera le fait francophone en tant qu'unité de savoir, c'est-à-dire comme notion opératoire descriptive et transmissible.

75 [En ligne]. Disponible sur: <<http://wikilf.culture.fr/barometre2012/>>. Consulté le: 14 fev. 2018.

DÉFINIR LE FAIT FRANCOPHONE COMME UNITÉ DE SAVOIR, PRODUIT D'UNE ACTIVITÉ (ACTE / DISCOURS)

D'abord, essayons de voir en quoi le fait francophone constitue une unité de savoir en tant que produit d'une activité sociale. Et pour cela je reprendrais une autre notion développée depuis 2007: les espaces d'interlocution (CHARDENET, 2010, 2013).

Il s'agit ainsi de dépasser les cadres habituels dans lesquels on repère les échanges linguistiques et langagiers, c'est-à-dire des situations sociales bornées par des limites d'espace et de temps, en nous fondant sur la transformation de ces limites.

On a pris l'habitude de décrire des échanges en les situant socialement, professionnellement, géographiquement, historiquement mais l'accroissement des mobilités spatiales et numériques est venu perturber ces cadres. Non pas qu'ils n'existent plus mais parce que leurs rapports à l'espace et au temps ont été modifiés: les interlocuteurs peuvent ainsi participer à un échange situé tout en étant à des milliers de kilomètres et de manière asynchrone.

On peut ainsi définir quatre types d'espace d'interlocution:

- les espaces d'interlocution directs (repérables dans les lieux géographiquement situés),
- les espaces d'interlocution médiés (repérables dans le cybermonde et situés de manière numérique),
- espaces dans lesquels la langue française joue un rôle, que ce soit:
 - en contexte homoglotte (les interlocuteurs utilisant la même langue),
 - ou en contexte hétéroglotte (les interlocuteurs utilisant le français et d'autres langues).

Ces espaces (de nature plastique dans leur dimension, leur composition, leur durée d'activité et les objets de discours qui y sont élaborés) se distribuent à travers les activités humaines qui s'exercent dans des sphères sociales spécifiques. Je m'appuie à cet égard, sur la notion de sphères d'activités quotidiennes développée par la sociologie et utilisée en sociolinguistique (BILLIEZ; LAMBERT, 2005): la sphère du travail et de l'école; la sphère du temps libre; la sphère domestique. Il se constitue ainsi par récurrence (c'est-à-dire par répétitions thématiques descriptives et par reprises problématiques donc explicatives et argumentatives) des sortes de sédimentation, des « classes » de production sociale d'actes incluant des discours: en éducation, en économie, en politique, en art, en sport, etc.).

De tels espaces dans lesquels des interlocuteurs entrent et sortent selon des modalités complexes encore peu étudiées, apparaissent donc comme centraux dans une réflexion sur les faits en tant que constructions sociales (par opposition aux faits naturels).

Les sphères d'activités dans lesquelles on peut identifier des espaces d'interlocution situés dans le monde physique ou dans le monde virtuel, c'est un peu ce que Bakhtine désigne comme des « domaines de l'activité humaine »:

« Les domaines de l'activité humaine, aussi variés soient-ils, se rattachent toujours à l'utilisation du langage. Quoi d'étonnant si le caractère et le mode de cette utilisation soient aussi variés que les domaines eux-mêmes de l'activité humaine [...] L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines [...] chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés [...] » (BAKHTINE, 1984, p. 265).

Si Bakhtine utilise les domaines d'activités pour aborder « les genres du discours », il me semble possible d'en reprendre les termes pour expliquer la construction du fait francophone dans des espaces d'interaction et d'interlocution. Le fait peut donc être considéré comme une production dont la genèse peut être décrite par l'activité qui le produit. Pour cela, il peut être identifié dans sa réalisation finale et/ou dans l'activité qui en permet l'émergence et la concrétisation.

Un exemple:

Sphères d'activités : temps libre / travail

Contexte : exposition « Lenguajes visuales de la Francofonía », Saint-Domingue 15-30 mars 2017

Espaces d'interlocution qui concrétisent le fait francophone :

- la production et la réception du prospectus de promotion diffusé en tant que discours au nom de l'activité,
- le discours sur l'activité lors des échanges des invités à l'occasion du vernissage de l'exposition;
- le discours sur l'activité (production et la réception) de l'article *Lenguajes visuales de la Francofonía: una exposición y un coloquio en la escuela de Artes Plásticas de la UASD* (Hoy Digital, 11 mars 2017, Saint-Domingue) ;
- les discours postérieurs à la manifestation (production et la réception), reprises et développement de discours au nom de et de discours sur l'activité.

On peut ainsi relever dans l'espace et dans le temps, les composants d'une construction sociale par les actes incluant les discours comme le signale Daniel Faïta (2001, p. 43) :

« [...] cette activité n'est pas à saisir elle-même sous l'angle de la réalisation finale. Ce n'est pas elle qui concrétise, achève à proprement parler ce qu'il y a de potentiel, à l'arrière-plan de l'énoncé, pour rendre celui-ci interprétable. Elle offre en fait le lieu et le moment de la rencontre entre le sujet, ce dont il est porteur et qui s'exprime par lui, et ce qui, d'autre part, rend ce contenu, cette charge, interprétable par autrui en fonction des choix du locuteur et du mouvement dans lequel il est pris. L'activité est donc le contraire de la concrétisation au sens de réalisation ultime. C'est en fait l'ouverture d'un « monde des possibles », offert à autrui dont l'activité propre va y puiser les éléments de son travail spécifique, sous la médiation des habitudes, des façons de faire, des « préconstruits sociaux » que le groupe, le collectif, interpose à ce moment-là entre les sujets. ».

Le fait francophone que nous cherchons à identifier en tant qu'unité de savoir, est un construit et non une donnée immédiatement observable. Car tout fait est construit et non donné (même l'événement

immédiat, vécu par des sujets est potentiellement descriptible de plusieurs façons selon le point de vue de l'observateur).

C'est ce construit qui devient source de savoir à travers sa construction :

- subjectivé à travers les préjugés de la simple opinion qui s'exerce dans le point de vue (ce qu'apportent par exemple les travaux sur les procès mentaux d'affection des enseignants de français au Brésil qui associent la langue et la culture « française » à des qualités hyperonymiques, BARBOSA GIRAUD, 2017) ;

- objectivé par l'intervention d'instruments, de théories scientifiques entre compréhension et extension, préservant du double attrait risqué : celui du singulier qui tend à en faire une exception et celui de l'universel qui tend à en faire une norme (BACHELARD, 1975, p.60-61).

Une unité de savoir qui peut contribuer à analyser le potentiel d'effet glottopolitique d'activités sociales sur la valorisation de la langue française dans tel ou tel pays.

LES FAITS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE COMME MARQUEURS QUALITATIFS : MATELAS DÉMOLINGUISTIQUES

Portons maintenant l'analyse sur des faits sociaux qui nous intéressent plus directement dans le cadre de cet ouvrage. Les positions des langues et des cultures liées, qu'elles se révèlent par le *status* ou par le *corpus* au sens des notions développées par Kloss, H. (1969), puis adaptées par Chaudenson (2000) et Maurer (2007), sont déterminées par des dynamiques démolinguistiques et glottopolitiques. Ainsi les organisations de la Francophonie cherchent à intervenir sur le *status* de la langue par des effets variés et variables de ses orientations et de ses actions qui tendent à consolider les positions institutionnelles du français tandis que la francophonie des (inter)locuteurs a des effets sur le *corpus* (BLANCHET; CHARDENET, 2016), en particulier par l'enseignement/apprentissage. Mais par rétroaction, tout travail sur le *status* peut avoir des effets sur le *corpus* et tout travail sur le *corpus* peut contribuer à modifier le *status*. Cependant rien n'est jamais complètement prédictible et les orientations, les dispositifs et les dispositions volontaristes sur l'un ou l'autre ne sont jamais garanties des effets recherchés, l'histoire des politiques, planifications ou aménagements linguistiques (BOYER, 2010) témoigne de l'émergence de freins imprévus et d'effets secondaires imprévisibles : ainsi la promotion de la compétence plurilingue par les dispositifs et les dispositions du Conseil de l'Europe et du plurilinguisme par ceux de la Commission européenne n'ont pas eu d'effets notables dans les systèmes d'éducation et de formation sur un objectif comme initier à plusieurs langues étrangères dès le plus jeune âge et garantir la pluralité linguistique dans la diffusion et l'enseignement des savoirs à l'université ; ainsi depuis l'approbation par le Sénat brésilien de la loi n° 4.004 de 1993, qui détermine l'enseignement obligatoire de l'espagnol dans l'enseignement secondaire et facultatif dans l'enseignement primaire, les effets cumulés ont été très limités jusqu'à la promulgation de la loi par le gouvernement en 2005 qui porta le nombre d'élèves à 1 million en 2006,

puis à 5 millions en 2009⁷⁶, et plaça le pays devant un besoin mal anticipé de formation initiale et continue d'enseignants.

L'encadrement humain, l'environnement technologique et la construction d'une discipline didactique de l'enseignement des langues constituent des caractéristiques spécifiques de cette activité. Les enjeux autour de la discipline didactique que révèlent autant les pratiques (CARETTE; CARTON; VLAD, 2012) que les discours spécialisés qui structurent la discipline (DEFAYS et alii., 2015). À travers les activités sociales qui mettent cela en œuvre, on peut dire qu'il existe un fait didactique qui se situe dans la tension entre les innovations institutionnalisées et les innovations individuelles dont le nombre corrélé au nombre d'enseignants fait force (BEACCO, 2016). C'est l'ensemble des traces (éducatives, scientifiques, institutionnelles) de l'activité didactologique qui contribuent à l'identification du fait.

Sur le plan démologique, le nombre d'apprenants est également constitutif d'un fait de corpus qui caractérise un impact de la langue. Par choix ou par contrainte, cette activité est de nature glottopolitique puisqu'elle influe sur le nombre d'(inter)locuteurs en favorisant la croissance des ressources humaines et techniques d'enseignement et en créant un effet d'appel. On peut ainsi considérer que la valorisation du choix de l'apprentissage d'une langue dans l'offre scolaire ou hors scolaire, passe en partie par une conviction d'intérêt fondée sur la reconnaissance de l'intérêt d'autres individus, en nombre. On peut faire l'hypothèse qu'il existerait un seuil démologique d'apprenants d'une langue dans un pays, pour renforcer ou au moins relativement stabiliser un nombre annuel de nouveaux candidats apprenants. Hormis la séduction d'une certaine facilité par proximité entre langues romanes, on peut expliquer par l'existence de ce seuil, aussi bien le nombre d'apprenants d'espagnol en France (troisième pays après les États-Unis et le Brésil selon l'Instituto Cervantes⁷⁷) que celui de français au Brésil malgré sa sortie progressive de l'enseignement secondaire à partir des années 1970 et les crises périodiques qui affectent l'économie des ménages et le coût des inscriptions à l'Alliance Française.

Mais par ailleurs, il est une réalité constatée que si l'on appartient à un groupe dont la langue est dominante, il y aura beaucoup de raisons individuelles mais aussi structurelles pour ne pas investir (aux niveaux individuel et structurel) dans les langues étrangères. Ce qui provoque une baisse tendancielle de leur taux d'apprentissage dans les pays où cette langue dominante est officielle.

C'est le cas actuellement pour les pays anglophones. En Grande Bretagne, qui est le seul pays de l'Union européenne dans lequel une langue étrangère n'est pas obligatoire à la fin de l'enseignement secondaire, et dans les Amériques, aux États-Unis où après une forte croissance entre 2002 et 2009, les inscriptions dans les cours de langue ont baissé de 6,7% entre 2009 et 2013 sur un total relativement faible :

76 Source : 2009, *El español en el mundo* ; Anuario del Instituto Cervantes.

77 Op cit.

Figure 3: Dynamique des inscriptions pour les langues les plus étudiées aux États-Unis

| Langues | Inscriptions 2013 | Écart depuis 2009 | Inscriptions 2009 | Écart depuis 2006 | Inscriptions 2006 | Écart depuis 2002 |
|----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Espagnol | 790.756 | - 8,2% | 864.986 | +5,1 % | 822.985 | +10,3 % |
| Français | 197.757 | - 8,1 % | 216.419 | +4,8 % | 206.426 | +2,2 % |
| Allemand | 86.700 | -9,3 % | 91.763 | +16,4 % | 78.829 | +29,7 % |
| Italien | 71.285 | -11,3 % | 80.752 | +3 % | 78.368 | +22,6 % |
| Japonais | 66.740 | -7,8 % | 73.434 | +10,3 % | 66.605 | +27,5 % |
| Chinois | 61.055 | -2 % | 60.976 | +18,2 % | 51.582 | +51 % |
| Arabe | 32.286 | -7,5 % | 35.083 | +46,3 % | 23.974 | +126,5 % |
| Russe | 21.962 | -17,9 % | 26.883 | +8.2 % | 24.845 | +3,9 % |

Source: The Modern Language Association of America

Mais l'espagnol, qui domine sur le plan démographique global dans les Amériques, ne bénéficie pas du même avantage que l'anglais en terme de statut de langue de production, d'enseignement et de diffusion des savoirs. Il n'y a donc pas de « rente » académique dans les pays hispanophones, ce qui encourage plutôt à l'apprentissage des langues étrangères. Sur un plus long terme, si nous remontons plus loin dans le temps, on se souvient que le français a été la première ou la deuxième langue étrangère dans les systèmes éducatifs entre le XIXe siècle et le XXe siècle, et qu'il a été progressivement réduit dans l'offre par la combinaison de plusieurs facteurs dans les années 1980-1990:

- un accroissement des taux de scolarisation et d'alphabétisation (ce qui pourrait être un facteur positif pour la demande et l'offre de langues) ;

- un mouvement culturel d'américanisation des sociétés largement provoqué par l'ouverture économique qui valorise la demande et l'offre d'anglais) ;

- une ouverture des économies à la consommation de produits de loisirs importés (magnétoscope ; ordinateurs ; internet) qui remplacent une consommation traditionnelle de services locaux comme les cours de langue (en particulier chez les jeunes);

- des émigrations massives vers les États-Unis et le Canada où la demande d'espagnol croît;

- des réformes éducatives qui, à la faveur de lois cadres expriment brutalement les pressions des enjeux politiques et des marchés dans la gouvernance et les programmes (décentralisation budgétaire; entrée du marché des langues avec prise en compte dans certains pays, des langues amérindiennes et des créoles).

Les politiques publiques de réforme ont alors eu des effets variables sur l'offre de langues dans les systèmes éducatifs (selon les contextes, certaines politiques ont stimulé l'offre, alors que la même politique dans un autre pays, l'a inhibée) mais ce qui est notable, c'est qu'elles ont bouleversé des équilibres établis depuis longtemps et auxquels les acteurs s'étaient habitués. Par ailleurs, leurs finalités n'ont pas toujours été construites en cohérence avec les buts (selon les niveaux d'enseignement) et les objectifs (didactique).

Mais il existe aussi des facteurs de hausse tendancielle du taux d'apprentissage des langues étrangères. Si l'on regarde le total des apprenants de français (langue étrangère et seconde), il y a un peu plus de 3 millions en Amérique du Nord et environ 4 millions en Amérique latine et Caraïbe (RIVARD,

2016). Ces données, qui regroupent l'ensemble des structures d'apprentissage formel (universitaires, scolaires et écoles de langues), peuvent être interprétées de plusieurs façons :

- d'abord, si on rapporte les 4 millions aux 14 millions d'étudiants de l'enseignement supérieur⁷⁸ en Amérique latine et Caraïbe, la proportion globale de 28,5 % n'est pas négligeable ;

- d'autre part, n'entrent pas dans les statistiques, les apprentissages informels par des professeurs particuliers (une enquête de 1996 à São Paulo, montrait qu'il y avait dans cette capitale économique du Brésil à peu près autant d'apprenants particuliers que d'inscrits dans les Alliances Françaises (CHARDENET; CUNHA, 2008), dynamique que l'on pourrait certainement reporter pour l'ensemble des capitales économiques) et le développement des apprentissages en ligne, renforce encore cette tendance aujourd'hui.

Ainsi, selon les résultats d'une enquête menée en 2016 par Duolingo⁷⁹, en Amérique latine 6,1 millions de personnes apprennent le français sur ce site gratuit. Et cette langue est en deuxième position derrière l'anglais, au Chili, en Colombie et au Mexique, et en troisième position en Argentine (où la concurrence joue en faveur de l'italien, langue de nombreux descendants) et au Brésil (où la concurrence joue en faveur de l'espagnol, langue de voisinage).

L'activité d'enseignement / apprentissage comme fait francophone dans les Amériques peut donc être caractérisée par des variables globales et locales qui sont en partie liées à des dynamiques touchant les quatre langues internationales qui se partagent le statut de langue officielle (avec quelques exceptions localisées pour le guarani et le néerlandais) et en partie à des dynamiques propres irriguées par un héritage démologique épars. Après la perte de colonies française en Amérique du Nord et dans les Antilles, de nombreux Français se sont installés en Amérique centrale ou en Amérique Latine entre la seconde moitié du XIXe siècle et la première moitié du XXe. D'autres viendront directement de certaines régions de France (Aveyron, Béarn, région de Barcelonnette, Pays Basque, Savoie), voire d'Algérie au début des années 1960.

Le Brésil en accueillera près de 100.000, ayant plus d'un million de descendants aujourd'hui. En Argentine, plus de 261.000 Français immigreront entre 1857 et 1946 et en 2006, dans le cadre du recensement, plus de six millions d'Argentins (17 % de la population), se réclameront d'ascendance française. Au Mexique en 1849, les Français représentaient la deuxième nationalité étrangère, derrière les Espagnols avec plus de 60.000 descendants. Au Chili, on a pu compter 25.000 immigrants francophones et plus de 500.000 descendants, en Uruguay, 25.000 immigrants francophones et 300.000 descendants (MEYER, 1974 ; VIDAL; DE LUCA, 2011)⁸⁰.

Sur les matelas démologiques des communautés francophones, s'agrègent sans nécessairement s'y articuler par des contacts, ceux des cohortes d'apprenants. Le fait se caractérise par leur rencontre ou leur non-rencontre selon les contextes qui dépendent aussi de la localisation des communautés francophones historiques dans les milieux urbains internationalisés ou en-dehors. Doit-on en partie à ces

78 Source : Cres-2008 (Conferência Regional de Educação Superior).

79 Source : Duolingo. [En ligne]. Disponible sur : <<http://making.duolingo.com/which-countries-study-which-languages-and-what-can-we-learn-from-it>>. Consulté le: 05 jui. 2017.

80 Source : Centre de la francophonie des Amériques. [En ligne]. Disponible sur : <<http://www.francophoniedesameriques.com/la-francophonie-dans-les-ameriques/amerique-du-sud/>>. Consulté le: 05 jui. 2017.

souches sociologiques, la rémanence de faits francophones dans certaines sphères des sociétés latino-américaines ?

En 1973, lors du premier Séminaire régional des départements et centres universitaires d'études françaises de l'Amérique Latine, organisé à l'Universidade de São Paulo, Antonio Candido De Lello e Souza, professeur titulaire de théorie littéraire de cet établissement, rappelait dans sa conférence inaugurale, combien l'empreinte révolutionnaire française avait marqué au-delà des tensions entre les classes sociales, aussi bien les intellectuels, que les ouvriers, les artistes que les politiques et les éducateurs en notant que La Marseillaise était fréquemment chantée au Brésil, dans les manifestations politiques et les veillées électorales des « oligarchies municipales » (TÉTU, 1974, p. 19). Le petit fascicule de 127 pages édité par l'AUPELF, qui rapporte les actes de ce séminaire, fait état principalement de problématiques d'enseignement. Ni l'apprentissage, ni la recherche ne sont impliqués dans les travaux. En revanche et comme en écho, quarante ans plus tard, s'est formé lors d'une rencontre des départements universitaires de français d'Amérique du Sud (26-28 septembre), le Réseau sud-américain d'enseignants-chercheurs en langue française et cultures francophones (CLEFs-AMSud) qui associe ces trois volets dans son action (BEVILACQUA et al., 2016) et développe des projets collaboratifs de recherche en réseau régional. Il y a dans ces deux activités séparées par plusieurs décennies et les discours de l'une et de l'autre, une nette différence : les actes du séminaire de 1973 sont pour partie des rapports de groupes de travail sur des problématiques de technique d'enseignement et de l'autre des rapports d'expérience d'enseignement (français fondamental ; français scientifique et technique ; français instrumental ; littératures francophones, civilisation française), le tout visant à produire un état des lieux, tandis que l'ouvrage issu des colloques de Bogota (28-29 octobre 2013, Universidad de Los Andes) et de Mendoza (04-05 décembre 2014, Universidad Nacional de Cuyo), publie des articles de recherche (didactique, cultures/sociétés et littératures en Amérique du Sud : problématiques transversales de recherche ; le processus de formation de chercheurs : l'apprentissage du raisonnement scientifique par des étudiants universitaires, à travers le genre "projet de recherche" ; Apprendre à lire en FLE à l'université : représentations et comportements stratégiques ; le statut scripteur-lecteur au sein du réseau social Facebook : propositions épistémologiques etc.). Il n'y a pas d'association discursive entre les deux mais plutôt une rupture de genre dans laquelle on peut saisir les indices d'une reproduction historique différenciée de la francophonie universitaire à laquelle l'accroissement des mobilités spatiales et numériques ne sont certainement pas étrangères (CHARDENET, 2016).

On voit donc comment le fait d'enseignement / apprentissage est difficile à saisir dans sa complexité rarement étudiée en tant que marqueur glottopolitique. Tout au plus dispose-t-on d'éléments de corpus (nombre d'apprenants, nombre d'enseignants plus ou moins vérifiés) qui ne constituent qu'une partie des composants du fait. Aux données quantitatives, nécessaires mais insuffisantes, la construction de corpus de données qualitatives s'impose.

L'UNITÉ DE SAVOIR « FAIT FRANCOPHONE », PRODUIT D'UNE ACTIVITÉ DISCURSIVE : LA DÉNOMINATION

Parmi les données qualitatives du fait, on peut bien entendu considérer les performances de l'enseignement / apprentissage, en termes de niveaux de formation des enseignants, de niveaux atteints par les cohortes d'apprenants, d'usages sociaux faits de la langue apprise dans les différentes sphères d'activités⁸¹. Ce qui est plus difficile à cerner mais qui valorise plus ou moins ces composants du point de vue social et qui contribue à des effets de hausse ou de baisse tendancielle du taux d'apprentissage de la langue, ce sont les composants de l'environnement discursif sur ou au nom de la *francophonie*.

Les espaces d'interlocution directs (repérables dans les lieux géographiquement situés) et médiés (repérables dans le cybermonde et situés de manière numérique) dans lesquels la langue française joue un rôle, que ce soit en contexte homoglotte (les interlocuteurs utilisant la même langue) ou hétéroglotte (les interlocuteurs utilisant le français et d'autres langues), se distribuent à travers les activités humaines qui s'exercent dans des sphères spécifiques (entre le sujet, la société et la connaissance). Ils constituent par récurrence et sédimentation, des « classes » de production sociale (éducation, économie, politique, art, sport, etc.). Ils apparaissent donc comme centraux dans une réflexion sur les savoirs en tant que produits de formations sociales et langagières (BAKHTINE, 1984).

Pour permettre l'élaboration d'un objet de recherche qui transcende l'étude habituelle des « civilisations » n'ayant pour tout recours que de convoquer des domaines disciplinaires établis (géographie, histoire, ethnologie, économie, littérature, arts, etc ...) et de les associer de manière encyclopédique pour cerner les événements dans un espace géographique borné, censé arrêter l'événement à ces frontières, il faut construire un artefact, une unité de savoir capable de prendre en compte la complexité de phénomènes, qu'ils soient isolés les uns des autres ou en interdépendance systémique.

Le fait est une production dont la genèse peut être décrite par l'activité qui le produit. Pour cela, il peut être identifié dans sa réalisation finale et/ou dans l'activité qui en permet l'émergence et la concrétisation. Du simple discours de promotion d'une exposition artistique sur un prospectus, au discours d'information qui relate l'événement dans un média électronique en passant par les échanges conversationnels produits par les invités à l'occasion du vernissage de l'exposition⁸², le champ sociologique objectif de l'espace social artistique (BOURDIEU, 1992) se nourrit d'un fait psychologique subjectif (CHATEAU, 1998) et produit un fait. Et plutôt que de simplement classer le construit : l'œuvre (ici artistique), la performance (dans le cas d'événements scientifiques, sportifs...), le phénomène (économique, politique, social) dans l'espace et dans le temps, on peut en révéler les composants de la construction (FAÏTA, 2001).

Si nous pouvons poser que tout fait est construit et non donné (même l'événement immédiat, vécu par des sujets est potentiellement descriptible de plusieurs façons selon le point de vue de l'observateur), il devient source de savoir à travers sa construction : subjectivé à travers les préjugés de la simple opinion,

81 Voir partie 2.

82 Voir partie 1.

objectivé par l'intervention d'instruments, de théories scientifiques entre compréhension et extension, préservant de l'attrait du singulier et de l'universel (BACHELARD, 1975). On arrive ici à donner du sens social (de nature éducative, culturelle, politique, économique) à des activités que certains regroupent sous la notion de « mouvance francophone »⁸³.

Mais le fait comme unité de savoir ne peut être réduit à un signe ou un enchaînement de signes prédéfinis que l'on pourrait classer dans un inventaire encyclopédique. Ce qui est stimulant dans cette relation, c'est la variabilité "interculturelle" que peuvent prendre les composants de l'objet fait entre ce que le sujet en sait et ce qu'il en perçoit directement ou par une médiation et l'activité que rend nécessaire sa compréhension. Le fait rapporté et développé par des sujets interlocuteurs dans un espace d'interlocution, et que le chercheur veut saisir, mêle des motifs complexes affectifs et objectifs. S'exprimer explicitement au nom de la francophonie, en français et/ou dans une autre langue est souvent un acte centré sur la communauté (le groupe est fondé sur des bases relationnelles) ou centré sur l'extérieur, donnant à voir la communauté (le groupe est militant). Dans le premier cas, les faits francophones se construisent principalement autour des activités des membres annoncées et commentées, dans le second cas, les activités des membres consistent à relater d'autres faits francophones localisés ou globalisés et à les commenter. Les réseaux sociaux permettent également d'analyser le rapport de ces communautés aux territoires dans lesquels elles s'inscrivent et qu'elles transcendent ou non.

Figure 4: Relevé de quelques micro-blogs Facebook auto-déclarés au nom de la francophonie

| | | |
|---|---|--|
| 1. Facebook Je suis Francophone | https://www.facebook.com/jesuisfrancophone/ | Communautaire, inscriptions déterritorialisées |
| 2. Facebook Francophonie Amériques: Cultures, Arts, Éducation | https://www.facebook.com/groups/365142313869815/ | Communautaire, inscriptions déterritorialisées |
| 3. La communauté des ludistes francophones | https://www.facebook.com/groups/206820082829725/ | Communautaire, inscriptions déterritorialisées |
| 4. Facebook des Supporters Francophones des Brooklyn NETS | https://www.facebook.com/netsfrance/ | Communautaire, inscriptions déterritorialisées |
| 5. Facebook Accueil francophone Winnipeg | https://www.facebook.com/accueilfrancophonemb/ | Communautaire, inscriptions territorialisées |
| 6. Facebook Les francophones à Moscou | https://www.facebook.com/groups/francophones.moscou/ | Communautaire, inscriptions territorialisées |
| 7. Facebook du Cercle francophone de Shanghai | https://www.facebook.com/Cercle-Francophone-de-Shanghai-528080023993471/ | Communautaire, inscriptions territorialisées |
| 8. Facebook Les francophones de Valencia | https://www.facebook.com/groups/francophonesdevalencia/ | Communautaire, inscriptions territorialisées |

On peut dire à cet égard que les énoncés produits au nom de la francophonie reflètent les conditions spécifiques et les finalités de chacun des réseaux. La question serait à cette étape, après analyse de corpus, de mesurer leur relative stabilité qui pourrait établir un genre de fait.

⁸³ L'exemple de la revue « Mouvances francophones » (consulté le 28 janvier 2018. URL : <https://ojs.lib.uwo.ca>) est intéressant car elle est abritée par l'University of Western Ontario (située à London, au Canada) car bien que cette université n'ait pas de nom français officiel, le nom « Université de Western Ontario », ou « Université Western Ontario » est utilisé dans certaines lois traduites du gouvernement de l'Ontario et est d'usage courant dans le discours et la presse francophones. L'acte illocutoire de dénomination joue ici un rôle de valorisation sociale communautaire important qui peut avoir des effets de (notamment sur la hausse tendancielle du taux d'apprentissage).

Figure 5: Relevé de discours dans des micro-blogs Facebook auto-déclarés au nom de la francophonie

| | | |
|----|--|---|
| 1. | <p>Cette page est destinée à tous les francophones qu'ils soient experts ou novices ou tout simplement aux personnes qui souhaitent en savoir plus sur la francophonie [...].</p> <p>Le but de cette page est de réunir le maximum de francophones à travers le monde pour partager et faire découvrir la francophonie au plus grand nombre. Chaque jour, nous publierons des articles traitant de la francophonie ou des territoires francophones.</p> <p>Ainsi, nous espérons que les membres de la communauté francophone auront un aperçu global du rayonnement de la francophonie dans le monde et qu'ils pourront aussi découvrir d'autres cultures et lier de belles amitiés et cela quelque soit leur pays d'origine.</p> <p>De plus, si vous œuvrez pour la francophonie ou que vous souhaitez partager un lien, vous pouvez nous contacter afin que nous partagions vos informations sur le mur [...].</p> | Énoncé directeur programmatique. |
| 2. | <p>Quel est pour vous le meilleur jeu qui vous plonge à la fois dans un univers prenant, qui contient une mécanique assez complète se rapprochant le plus possible de la réalité et pléthore d'actions et de stratégies ou de gestion ?</p> | Énoncé directeur d'enquête. |
| 3. | <p>2ème victoire consécutive contre les Fort Wayne Mad Ants.</p> <p>Boris Dallo notre frenchie a joué 10 minutes et 36» avec 3 points et 1 passe décisive et 2 rebonds.</p> | Énoncé directeur déclaratif. |
| 4. | <p>Bonsoir à tous, Question : j'avais un récepteur Fransat pour recevoir la TNT française à Moscou. changement de satellite + passage à la HD, bref j'ai perdu la réception. quelqu'un peut me donner LA solution SVP (quelle offre acheter en France TNTSAT, BIS TV !? autres ?) il me semble que ma parabole à Moscou est de 110cm de diamètre.... (impossible de trouver de l'info récente et fiable sur le net). on capte bien ASTRA 19,2 à Moscou ? merci pour votre aide</p> | Énoncé directeur demande d'information. |
| 5. | <p>Save the date pour le prochain apéro du CFS !! Mardi 1er mars.</p> | Énoncé directeur d'annonce. |
| 6. | <p>Bonjour à tous et à toutes. Connaissez-vous une entreprise de déménagement sur Valence? J'ai besoin de faire démonter quelques meubles afin de les transporter dans un village près de Calamocho (Teruel).</p> | Énoncé directeur demande de service. |

Pour compléter le tableau de la construction du fait francophone à travers les discours, il faudrait pouvoir développer un travail comparable en prenant comme corpus, des discours sur la francophonie et sur la Francophonie, produits par ceux qui en parlent : les acteurs politiques, les experts et spécialistes, les chercheurs. À la manière de ce qu'on pouvait attendre du projet de colloque de 2004 « Penser la francophonie: Concepts, actions et outils linguistiques »⁸⁴, il s'agirait de comprendre comment s'énonce le fait francophone pour se penser. Le programme est vaste mais en parcourant les sites des organisations de la Francophonie pour un test de pré-recherche, on a pu déceler quelques pistes indicatives comme celle qui consiste à traduire en français les noms des organisations humaines étrangères. Peut-être plus spécifiquement d'origine française (car on le trouve moins en Belgique, au Canada et en Suisse), cet habitus peut être relevé dans les textes officiels (ex. la liste des universités membres de l'Agence universitaire de la Francophonie est en français⁸⁵ : Université du Rosaire; Université Péruvienne des Sciences Appliquées). Ce qui conduit à des ambiguïtés (Université du Salvador, qui à la différence d'Université du Rosaire/ Universidad del Rosario n'a pas été complètement traduite par Université du Sauveur, ne se trouve pas au Salvador mais en Argentine). Cette pratique administrative d'origine française ne semble pas se retrouver dans d'autres espaces linguistiques où les noms officiels restent le plus souvent dans la langue d'origine

⁸⁴ Voir la première partie de cet article.

⁸⁵ Disponible sur: <https://www.auf.org/les_membres/nos-membres/>. Consulté le: 05 août. 2017.

pour peu qu'elle s'écrive en caractères latins. Il y a dans ce comportement langagier administratif, la trace d'un fait francophone qui repose peut-être sur des routines établies à une époque où la langue française en expansion, accompagnait un mouvement colonisateur. Le paradoxe étant qu'aujourd'hui, hormis les listes de classement internationaux des établissements comme celui de l'Academic Ranking of World Universities où les noms des 800 établissements du monde retenus sont traduits en anglais (<http://www.shanghairanking.com/ARWU2017.html#>), les plus rares traductions en anglais de noms d'universités francophones dans les discours, sont le fait d'établissements français qui voient certainement dans cette opération, un facteur de reconnaissance à l'international (Sorbonne University et Paris-Sorbonne University sont ainsi nommées sur les sites de Sorbonne Universités : <http://www.sorbonne-university.com/> et de Université Paris-Sorbonne : <http://www.english.paris-sorbonne.fr/?lang=en>). On voit ici que l'opération de dénomination en tant qu'activité construite insérée dans une politique de promotion, pose problème. Ces activités qui composent le fait académique francophone y sont contradictoires en termes de communication : soit on suit un principe que dans chaque langue, les discours traduisent les noms officiels des établissements (au risque de ne plus s'y retrouver), soit on adopte d'un commun accord, une langue administrative de référence internationale des noms d'établissements (au risque de confusions diglossiques locales), soit on intègre le multilinguisme en prenant le nom officiel original des établissements). Mais il semble difficile d'accepter deux règles.

Pour terminer, voyons comment cette activité discursive de dénomination fonctionne au Brésil. À l'inverse des données collectées dans les figures 4 et 5, la dénomination *francophone* dans les réseaux sociaux, semble peu employée. À l'exception des branches brésiliennes :

- de la Fédération Internationale des Accueils Français et francophones à l'Étranger⁸⁶, Rio Accueil et "São Paulo Accueil"⁸⁷, sont des associations « dont la mission est d'accueillir les nouveaux arrivants francophones à São Paulo » (dont la vocation s'est élargie dans les années 2000 avec les effets de la croissance économique sur les mobilités car dans les années 1990, son discours limitait sa mission à l'accueil des nouveaux arrivants français) ;
- de l'Association des familles francophones⁸⁸ (implantées à Campinas, Curitiba, Recife) ;
- la plupart des sites et des micro blogs sur Facebook, se caractérisent comme français.

Figure 6: Relevé de communautés Facebook françaises au Brésil

| | |
|---|---|
| Français au Brésil Rio Sao Paulo - Location colocation emploi travail | https://www.facebook.com/Fran%C3%A7ais-au-Br%C3%A9sil-Rio-Sao-Paulo-Location-colocation-emploi-travail-1459505797638583/ |
| Français du Monde- Rio de Janeiro | https://www.facebook.com/search/top/?q=Francais+Du+Monde+Rio+de+Janeiro |
| Club des Français de São Paulo | https://www.facebook.com/groups/clubdefrancaisbrazil/?fref=mentions |

86 [En ligne], consulté le 13 janvier 2018. URL : <http://www.fiafe.org/>

87 [En ligne], consultés le 13 janvier 2018. URL : <http://www.rioaccueil.com.br> et <http://saopauloaccueil.org.br/>

88 [En ligne], consulté le 13 janvier 2018. URL : <http://www.associations-flam.fr/>

En revanche, certains services commerciaux utilisent bien l'adjectif francophone pour cibler une clientèle de langue française (Terra Brasil : Voyage Brésil sur mesure avec une agence francophone locale; <https://www.tourisme-bresil.com/>)

Mais la France est le pays d'Europe qui en 2015 a envoyé le plus de touristes au Brésil, avec plus de 250.000 personnes, et le sixième du monde⁸⁹ (Embratur), on revient ici aussi à une entrée du service par la France dans le nom de l'agence, tout en élargissant vers une clientèle francophone :

Agence Brésil França: <http://www.bresil-decouverte.com/>

Nous sommes le partenaire réceptif :

- de particuliers pour l'organisation de leur voyage sur mesure au Brésil. Nous proposons des voyages au Brésil avec vols transatlantiques (au départ de votre ville que ce soit de Quimper, Paris, Strasbourg, Lyon, ...).
- d'agences francophones (tourisme, agence de communication, agence d'évènements) pour l'organisation de voyages de groupe, voyage pour CE, associations, voyages Incentive/Séminaire, Voyage Team Building...

La francophonie vue du Brésil est marquée par la France. Si l'on se fonde sur ce type d'indice, le fait francophone au Brésil semblerait donc produit et reçu comme particulièrement français.

Mais dans le même temps les notions *francophonie* ou *francofonia* sont popularisés chaque année à l'occasion des manifestations culturelles de la « Semaine de la francophonie » parrainées par les ambassades et consulats des pays francophones ou des pays membres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (jusqu'à 27 pays en 2017). Et le fait francophone est alors associé à des actions au nom de la francophonie :

- sur 100 occurrences de réponses à une requête sur Google⁸⁹, associant les termes francophonie Brésil, 90 renvoient à des manifestations de ce type au Brésil ou dans le monde ou à des institutions de la Francophonie ou à l'Alliance Française ou à des pages de l'Ambassade de France ou de WBI à Brasilia ;

- sur 100 occurrences de réponses à une requête sur Google⁹⁰, associant les termes Brasil francofonia, on en trouve 85 du même type que celles obtenues pour les termes francophonie Brésil, dont 2 qui identifient des centres universitaires d'étude de la francophonie, l'une directement dénommée (« Núcleo de Estudos da Francofonia » de l'Universidade Federal de Minas Gerais), l'autre plus indirecte (« Centro de Estudos em Literaturas e Culturas Franco-Afro-Americanas » da Universidade Estadual de Feira de Santana qui utilise le terme francofonia dans son discours).

La francophonie dont il est question ici, est extérieure au Brésil où elle s'invite ou est invitée. Mais deux autres occurrences présentent des caractéristiques différentes : « Francofonia: imigrantes haitianos no Brasil »; « Francofonia capixaba ». La première fait entrer dans le discours sur la francophonie, une base démolinguistique tangible (en 2015, il y avait 43.781 réfugiés haïtiens arrivés au Brésil depuis

⁸⁹ Source: Embratur – Instituto Brasileiro de Turismo .

2010⁹⁰, soit l'équivalent de près de la moitié de tous les immigrants français arrivés au Brésil entre 1850 et 1965), une population francophone (ou supposée telle car de nombreux haïtiens sont principalement créolophones) entrante, une francophonie d'installation. La seconde désigne directement une communauté francophone intégrée dans un État du Brésil (Espírito Santo), une francophonie plus endogène.

La description du fait francophone au Brésil est complexe sans qu'à ce stade nous puissions dire que ce qui le rend ainsi est dû à des facteurs du contexte brésilien ou bien à une complexité *suis generis* à la francophonie.

Qu'est-ce qui fait que l'on trouve des alternances dénominatives hésitantes ? Dans l'exemple suivant⁹¹ qui s'annonce comme le résultat d'une recherche que l'on pourrait faire entrer dans l'analyse de ce que nous appelons un fait francophone, les auteurs alternent « *influência francesa* », « *influência dos países francófonos* », « *a maneira 'francesa' de ver o mundo* » ; « *a influência francôfônica* » sans chercher à distinguer ce qui relève d'une influence canadienne, d'une influence française et sans spécifier ce qui est « *francôfônico* ».

Resumo

A literatura em administração produzida no Brasil apresenta forte influência da literatura americana, segundo estudos anteriores de acadêmicos brasileiros. Não foram identificados estudos sobre a influência dos países francófonos, particularmente França e Canadá (Québec), na academia brasileira. O trabalho pretende suprir a lacuna quanto à influência desses países, analisada a partir de publicações feitas em periódicos e nos encontros nacionais de administração (Enanpads) dos períodos 1995-99 e 2000-01. Especula-se também quanto à especificidade dessa influência, ou seja, em que áreas ela se manifesta mais detidamente, a julgar pelos autores mais citados. Procedede-se também uma comparação da influência dos países francófonos na área de Administração e em outros campos do conhecimento (literatura, filosofia, moda, religião), tentando estabelecer ligações com a maneira 'francesa' de ver o mundo. [...]

A produção intelectual brasileira no campo da administração e a influência francôfônica

Como já dito anteriormente, a influência francesa no Brasil foi (e é) significativa. O ponto principal deste texto é, no entanto, identificar a frequência, a qualidade e a especificidade dessa influência no campo da administração.

Plusieurs auteurs ont déjà abordé le rôle médiateur exercé par la culture française dans la construction des jeunes nations en Amérique Latine au XIXe siècle (MELLO; SOUZA, 1997, cité par PIETRARÓIA CASADEI, C., 2008; 2005, cité par FIGUEIREDO; GLENADEL, 2009; ALBERDI, 1838, cité par ALFÓN, 2011). Ce rôle émancipateur face à la colonisation espagnole, qui tient du paradoxe quand dans le même temps, la France développe ses colonies en Afrique, constitue certainement un substrat fossile sur lequel la *francophonie* s'agrège avec plus ou moins de contradictions : l'adoption (au XIXe

90 Duval Fernandes, Maria da Consolação Gomes de Castro, 2014, A migração haitiana para o Brasil: Resultado da pesquisa no destino, La migración haitiana hacia Brasil: Características, oportunidades y desafíos, Cuaderno Migratorio 6, Organización Internacional para las Migraciones (OIM), Buenos Aires pp.55-56. [En ligne]. Disponible sur : <<http://argentina.iom.int/ro/sites/default/files/publicaciones/CuadernosNro6-La-migracion-haitiana-hacia-Brasil.pdf>>. Consulté le: 13 jan. 2018.

91 Roberto C. FachinI; Neusa Rolita Cavedon, 2003, «Em busca da especificidade da influência francesa na análise organizacional no Brasil», Cadernos EBAPE.BR On-line version ISSN 1679-3951 Cad. EBAPE.BR vol.1 no.1 Rio de Janeiro. [En ligne]. Disponible sur : <<http://dx.doi.org/10.1590/S1679-39512003000100006>>. Consulté le: 13 jan. 2018.

siècle) et l'apprentissage de la langue française cohabite avec le long processus d'intégration de la langue espagnole dans ses normes latino-américaines. Devenu caduque, ce rôle perdure dans une représentation positiviste qui relie des faits isolés de leur cause. En dehors des sphères d'activités universitaires spécialisées (chercheurs et équipes de recherche sur les littératures et cultures francophones, centres d'études canadiennes et caribéennes) et des candidats à l'émigration vers le Québec, la *francophonie* tend à s'y ajouter aujourd'hui, perçue comme étant naturellement de source française.

À ce stade, nous ferons l'hypothèse que la complexité des faits francophones externes entrant au Brésil, s'impose dans une société marquée par une francophilie d'influence française qui ne découvre que partiellement les composantes de ses francophonies internes. Cette caractéristique glottopolitique du fait francophone pourrait constituer une base d'unité de savoir en repérant dans différentes sphères d'activités, comment elle se manifeste dans les discours et les comportements sociaux (discours et comportements d'enseignement, d'apprentissage mais aussi professionnels et culturels), parmi lesquels le choix d'apprendre le français.

CONCLUSION

Si le dénombrement des personnes qui s'approprient la langue française sur un territoire déterminé comme le Brésil (c'est-à-dire ceux qui l'apprennent de manière formelle par des cours et ceux qui l'acquièrent par différentes modalités comme la transmission générationnelle, le contact professionnel, l'immersion par les voyages de loisirs, d'études ou professionnels et/ou par l'interaction numérique) requiert des outils méthodologiques d'enquête cohérents et adaptés à la spécificité des terrains, cela ne suffit pas à donner du sens au nombre.

Ce qui est proposé ici avec l'élaboration d'un objet de savoir « fait francophone », entend contribuer à favoriser la compréhension des données chiffrées au regard des rapports construits avec la langue française et la francophonie à travers un corpus de discours et de comportements sociaux dans des sphères d'activités identifiées. Les données sur les contextes de pratiques professionnelles de la langue sont évidemment à intégrer dans l'ensemble des composants des faits. Il ne s'agit ici que d'une base de travail dont une autre partie est développée ailleurs (CHARDENET, 2018).

BIBLIOGRAPHIE

ALFÓN, F. **La querella de la lengua en Argentina (1828-1928)**. Tesis doctoral – Universidad Nacional de La Plata, 2011. p. 16-19. [En ligne]. Disponible sur: <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/20882/Documento_completo_.pdf?sequence=1>. Consulté le : 13 jan. 2018.

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. 9. ed. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1975.

BARBOSA GIRAUD, A. C. Discours et styles d'enseignants de français langue étrangère à l'État du Ceará. **Synergies Brésil**, n. 12, p. 45-57, 2017.

BAKHTINE, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard, 1984.

BEACCO, J. C. De l'innovation en didactique du français langue étrangère. **Revue internationale MÉTHODAL**, n. 1, 2017. [En ligne]. Disponible sur : <<http://www.methodal.net/spip.php?article6>>. Consulté le : 13 jui. 2017.

BEVILACQUA, S.; BIBAUW, S.; LOUSADA, E.; MASELLO, L.; TORRES, V. (Eds.). **Francophonie et langue française en Amérique du Sud: problématiques de recherche et d'enseignement**. Bogota : Ediciones Uniandes, 2016.

BILLIEZ, J.; LAMBERT, P. Mobilité spatiale : dynamique des répertoire linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In : AVENNE, V. D. (Éd.). **Mobilités et contacts de langues**. Paris : L'Harmattan, 2005. p. 15-33.

BLANCHET, P.; CHARDENET, P. Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les universités d'Amérique du Sud. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E. **Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas linguísticas**. São Paulo: Pontes, 2016. p. 07-22.

BOURDIEU, P. Espace social et genèse des classes. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, Maison des sciences de l'homme, n. 52-3, p. 3-14, 1984.

BOYER, H. Les politiques linguistiques. **Mots. Les langages du politique** [En ligne], 94, 2010. Mis en ligne le 06 novembre 2012. Disponible sur: <<http://journals.openedition.org/mots/19891>>. Consulté le: 28 jan. 2018.

CARETTE, E.; CARTON, F.; VLAD, M. Diversité culturelle et enseignement du français dans le Monde. **Le projet CECA**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2012.

CHARDENET, P. La francophonie objet de recherche et d'enseignement: formation et circulation des notions. **Recherches & Applications – le français dans le Monde**. n. 64. Paris: CLE International / FIPF, 2018. (« Enseigner la francophonie »).

_____. Espaces linguistiques académiques: approche descriptive, le cas de la francophonie universitaire. Mondialisation et enseignement du français. **Cahiers de l'ASDIFLE**, actes de la 55e rencontre (Paris, juin. 2015). Paris, 2016.

_____. Éléments pour un interlinguisme méthodologique en quelques notions. In: STRATILAKI, S.; FOUILLET, R. **Éducation aux langues**. Contextes et perspectives. Mélanges Jean-Claude Beacco. Paris: Riveneuve Éditions, 2013.

_____. El capital (inter) lingüístico como determinante de las movilidades espaciales y virtuales. **Observatorio sobre Movilidades Académicas y Científicas (OBSMAC)**, Mexico, UNESCO – IESALC, 2012.

_____. Observer les espaces d'interlocution plurilingues et les pratiques langagières dans des langues associées. In: BLANCHET, P.; MARTINEZ, P. (Dir.). **Pratiques innovantes du plurilinguisme**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines – Éditions Scientifiques GB, 2010.

_____. en collaboration avec Cunha J. C. L'avenir du français en Amérique du Sud. In: MAURIS, J.; DUMONT, P.; KLINKENBERG, J.-M.; MAURER, B.; CHARDENET, P. (Dir.). **L'Avenir du français**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines Editions Scientifiques GB, 2008. p. 219-227.

_____. Échanges plurilingues en ligne et construction de l'objet de discours. Carnets du CEDISCOR, n. 8. In: MOURLHON-DALLIES, F.; RAKOTONOELINA, F.; REBOUL-TOURÉ, S. (Dir.). **Les discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles?** Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2005.

CHAUDENSON, R. **Grille d'analyse des situations linguistiques**. 1991. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.dlf.auf.org/IMG/pdf/grille_lafdef.pdf>. Consulté le: 13 jan. 2018.

CHATEAU, D. **L'Art comme fait social total**. Paris: L'Harmattan, 1998.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'Acteur et le système**. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DEFAYS, J. M.; HAMMAMI, S.; MARÉCHAL, M.; MEUNIER, D.; SAENEN, F.; THONARD, A.; WÉRY, L. **Vingt ans de FLE**. Faits et gestes de la didactique du français langue étrangère et seconde de 1995 à 2015 (Trois tomes : Pratiques, Contextualisations, Transversalités). Ottignies-Louvain-la-Neuve: Éditions Modulaires Européennes, 2015.

DURKHEIM, E. **Les Règles de la méthode sociologique**. Paris: Flammarion, 1988[1894].

D'IRIBARNE, P. **Cultures et mondialisation**, Paris: Le Seuil, 1998.

FAÏTA, D. L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine. **Travailler**, n. 6, 2001/2.

FIGUEIREDO, E.; GLENADEL, P. França – Brasil: elementos para uma Relação. **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 2009. [En ligne]. Disponible sur: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/download/12010/7424>>. Consulté le: 23 jan. 2018.

KARSENTI, B. **Marcel Mauss: Le fait social total**. Paris: PUF, 1994.

KLOSS, H. **Research possibilities on group bilingualism: A report**. Quebec, International Center for research on Bilingualism, 1969. [En ligne]. Disponible sur: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037728.pdf>>. Consulté le: 13 jui. 2017.

MASQUELIER, B.; SIRAN, J.-L. (Dir.). **Pour une anthropologie de l'interlocution. Rhétoriques du quotidien**. Paris-Montréal: L'Harmattan, 2000.

MAURER, B. Introduction des langues maliennes dans le système éducatif et effets éventuels sur les hiérarchies sociolinguistiques. In: CHEVALIER, G. **Les actions sur les langues. Synergies et partenariat**. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, 2007.

MEYER, J. Les Français au Mexique au XIXe siècle. **Cahier des Amériques latines** (première série), Paris, IHEAL, n. 9-10, 1974.

PIETRARÓIA CASADEI, C. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. **Estudos Lingüísticos**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 7-16, maio/ago. 2008. [En ligne]. Disponible sur: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf>. Consulté le: 13 jan. 2018.

RIVARD, É. et alii. (avec la collaboration de Renauld GOVAIN; Carol J. LÉONARD; Chô LY; Raymond PELLETIER; Jean-Claude REDONNET; Kary Nohemy RODRÍGUEZ DE PACAS et Lía VARELA). Espace francophone des Amériques: portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle. **Cahiers de l'ODSEF**, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, 2016. [En ligne]. Disponible sur: <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/ca_odsef_rivard_ao_er2016-03-31-web.pdf>. Consulté le: 13 jui. 2017.

SAINSAULIEU, R. **L'Identité au travail**. Paris: Presses de Sciences po., 1977.

SANTIAGO, S. Presença da língua e da literatura francesa no Brasil: para uma história dos afetos culturais franco-brasileiros. **Letras**, Santa Maria, v. 19, n. 2, p. 11-25, jul./dez. 2009. [En ligne]. Disponible sur: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/download/12007/7421>>. Consulté le: 13 jan. 2018.

SEARLE, J. **Les actes de langage – Essai de philosophie du langage**. Paris: Hermann, 1972.

SIBLOT, P. Nomination et point de vue: la composante déictique des catégorisations lexicales. In: CISLARU, G.; GUÉRIN, O.; MORIM, K.; NÉE, É.; PAGNIER, T.; VEINARD, M. (Dir.). **L'acte de nommer – Une dynamique entre langue et discours**. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2007. p. 25-38.

SIMO-SOUOP, A. L'hybridation comme culture langagière au cameroun: Emergence d'une posture plurilingue, **TRANS**, n. 20, 2018 [En ligne]. Disponible sur: <<http://www.inst.at/trans/20/lhybridation-comme-culture-langagiere-au-cameroun-emergence-dune-posture-plurilingue/>>. Consulté le: 13 fev. 2018.

TÉTU, M. (pdt CS, ouvrage référencé sans dir. ou coord.) et alii. **Amérique latine et cultures francophones, Actes du Séminaire régional des départements et centres universitaires d'études françaises de l'Amérique Latine**, São Paulo, 28 juillet-04 août 1973, Universidade de São Paulo, Montréal, AUPELF, 1974.

VIDAL, L.; DE LUCA, T. R. (Dir.). **Les Français au Brésil, XIXe-XXe siècle**. Paris: Les Indes Savantes, 2011.

ALINE HITOMI SUMIYA

Doutoranda e mestra pelo programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo - USP. Licenciada em Letras com habilitação em português-francês pela Universidade Federal de Viçosa - UFV. Na graduação, fez pesquisas na área de francês língua estrangeira para crianças através de gêneros textuais específicos e do lúdico e, no mestrado, estudou o gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira por adolescentes. Atualmente, pesquisa os gêneros multimodais, emergentes ou não na era digital, e seus desdobramentos na didática do francês como língua estrangeira. É membro do grupo ALTER-AGE (CNPq/USP).

Contato: alinesumiya@gmail.com

ANA PAULA SILVA DIAS

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo sobre a escrita acadêmica e o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio de gêneros textuais. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cursou bacharelado e licenciatura com dupla habilitação: Português e Francês pela mesma universidade. É monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico FFLCH-USP.

Contato: ana9.pauladias@gmail.com

EDIRNELIS MORAES DOS SANTOS

Mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará (2012). Graduada em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa (UFPA, 2008) e Habilitação em Língua Francesa (UFPA, 2014). Atualmente, trabalha como professora de Língua Portuguesa da instituição NEOMA Business School, Grande École de Management na França. Atuou como professora colaboradora do Parfor/UFPA e instituições particulares de ensino superior do Norte do Brasil. Foi Assistente de Língua Portuguesa no Colégio-Liceu Montaigne de Paris (França, 2012- 2013). Atua nas áreas de Letras, Português Língua Materna e Estrangeira, Francês Língua Estrangeira.

Contato: di.letras@hotmail.com

ELIANE LOUSADA

Mestra (1998) e doutora (2006) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É líder do grupo de pesquisa ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações), e ALTER-AGE-CNPq. Atualmente, é professora-doutora do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), na área e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, na Universidade de São Paulo. Foi professora da University of Guelph, Canadá, no departamento de Études Françaises, onde atuou na graduação e no mestrado (Masters) em Estudos Franceses (French Studies). Nesse contexto, ministrou a disciplina de pós-graduação em Didática do Francês como Língua Segunda/Estrangeira e orientou alunos de mestrado. Tem experiência nas áreas de desenvolvimento e formação de professores, análise de material didático baseado na noção de gênero textual e análise de textos e discursos produzidos em situação de trabalho educacional, com publicações científicas (artigos, livros e capítulos de livros) nessas áreas. Além disso, é coautora de livros didáticos em inglês e francês como língua estrangeira e português como língua materna. Suas pesquisas apoiam-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, nas teorias de análise dos textos e discursos, na ergonomia da atividade e na clínica da atividade, abordando questões como o uso dos gêneros textuais na aprendizagem de língua materna e estrangeira (francês e inglês), análise e elaboração de material didático baseado no conceito de gênero textual, letramento acadêmico, desenvolvimento de professores dentro de uma visão coerente com as ciências do trabalho e análise dos textos/discursos produzidos em situação de trabalho educacional. Além disso, tem coordenado projetos internacionais financiados por diversos organismos, tais como AUF (Agence Universitaire de la Francophonie), CAPES, FAPESP.

Contato: elianelousada@uol.com.br

ÉTIENNE RIVARD

Géographe social et culturel, il est professeur adjoint au Département des sciences humaines et sociales de l'Université de Saint-Boniface au Manitoba (Canada). Il mène des recherches centrées surtout dans le domaine des relations interculturelles, du métissage et des territorialités. Les travaux qu'il produit dans ce domaine gravitent autour de trois principaux champs complémentaires d'investigation : la francophonie des Amériques, les études métisses (autochtones) et le développement en milieu interethnique. Il s'intéresse également à l'inclusion des nouveaux arrivants au Canada en contexte minoritaire francophone. Il a notamment publié, avec les collègues Yves Frenette et Marc St-Hilaire, *La francophonie nord-américaine* (coll. « Atlas historique du Québec », Québec, Presses de l'Université Laval, 2012), ainsi que *Espace francophone des Amériques : portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle* (coll. « Cahiers de l'ODSEF », Québec, Centre de la francophonie des Amériques et Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, 2016).

Contact: erivard@ustboniface.ca

FERNANDA SOUZA E SILVA

Doutoranda em Letras/Linguística na UFPA. Mestra em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Pará. Graduada em Letras – Habilitação em Língua Francesa/UFPA. Atualmente, cursa a licenciatura em Letras – Língua Portuguesa na Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino/Aprendizagem de Línguas.

Contato: f.souza.fr@gmail.com

JOÃO PAULO CARNEIRO THURY

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade da Amazônia (2003) e mestre em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2017). Atualmente, é sociólogo da Secretaria de Estado de Assistência social, Trabalho, Emprego e Renda (SEASTER) onde trabalha como Analista de Gestão do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Exerce também a função de professor do CAPACITA-SUAS do Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário e do OPERADORES DO SUAS da SEASTER. Tem experiência na área de Antropologia.

Contato: jpthury@hotmail.com

JOSÉ CARLOS CUNHA

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Pará (1974), mestre em Linguística – Université de Toulouse II (Le Mirail) (1978), doutor (1980) e pós-doutor (1990) em Ciências da Linguagem pela Université de Toulouse II (Le Mirail). Professor Associado-4 da Universidade Federal do Pará, tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Ensino-aprendizagem de línguas-culturas (materna e estrangeira). Em 2007, recebeu o título de Doutor *Honoris Causa*, outorgado pela Université des Antilles et de la Guyane da França.

Contato: jccunha@gmail.com

PATRICK CHARDENET

Après une double formation universitaire (licence de Sciences de l'éducation et licence de Sciences du langage puis maîtrise de Sciences de l'éducation) à l'Université Paris 10 Nanterre, il obtient un master en Sciences du langage à l'Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, puis un doctorat en 1997. Nommé Maître de Conférences en Sciences du langage à l'Université de Franche Comté, France (2001). En 2005, il est détaché auprès de l'AUF, où il occupe les fonctions de directeur délégué "Langue et communication scientifique en français" (2005-2010 à Montréal). En 2011, il crée à São Paulo l'Antenne de l'AUF pour l'Amérique Latine dont il sera directeur jusqu'en 2016. En 2017, il rejoint l'équipe du réseau d'experts Erasmus Expertise comme directeur exécutif. Il a été sollicité comme professeur invité au Brésil et comme chargé de cours dans plusieurs universités en France. Il a travaillé en tant qu'expert dans 11 projets nationaux et internationaux, et comme évaluateur de projets de recherche pour le CRSH - Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et pour le FNRS - Fonds de la Recherche Scientifique de la Fédération Wallonie Bruxelles de Belgique. Il a publié depuis 1992 plus de 50 articles, un ouvrage individuel, codirigé trois ouvrages collectifs, collaboré à dix ouvrages collectifs. Il a présenté 45 communications dans des manifestations scientifiques internationales. Il est également membre de conseils scientifique, éditoriaux et de comités de rédaction et de lecture de 9 revues en Argentine, en Belgique, au Canada, au Brésil, en Colombie, en France, au Mexique, au Japon. Il est également directeur de la collection « Champs didactiques plurilingues », Éditions Peter Lang, Bruxelles.

Contact: pchardenet@erasmus-expertise.org

SUÉLEN MARIA ROCHA

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo. É mestra pelo mesmo programa e graduada em Letras com habilitação em Português (bacharel) e Francês (bacharel e licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Fez intercâmbio durante o ano de 2008, quando estudou literatura francesa na Université Paris VIII Saint Denis, na França, por um período de 4 meses. De 2009 a 2014, foi monitora-docente do curso de francês língua estrangeira, no curso de extensão da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Neste contexto, atua como tutora dos professores debutantes de língua francesa. É membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, gêneros e ensino). Trabalhou como professora assistente nas disciplinas de português e francês na Universidade de Guelph, Canadá, no primeiro semestre de 2013. Tem experiência na área de formação de professores, tendo ministrado várias oficinas para professores de língua estrangeira. Suas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita e o estilo nos textos.

Contato: suelen.rocha@usp.br

Dans la recherche présentée dans cet ouvrage, nos démarches ont été pour la plupart assez empiriques et fondées sur notre expérience en tant que chercheurs appartenant à des domaines où les recherches d'orientation qualitative sont plus fréquentes. Il nous semble néanmoins que les résultats obtenus permettront de faire avancer effectivement les connaissances dans le champ prospecté. En effet, la possibilité de mettre en rapport ce que disent les usagers du français dans des situations professionnelles, avec ceux qui enseignent le français et ceux qui l'apprennent constitue une contribution incontestable pour réfléchir à de nouvelles politiques, des stratégies et des démarches au service de l'enseignement-apprentissage et de la diffusion de la langue française au Brésil.

Na pesquisa apresentada nesta obra nossos procedimentos foram em sua maioria bastante empíricos e assentados em nossa experiência enquanto pesquisadores pertencentes a áreas em que as pesquisas de orientação qualitativa são mais frequentes. Parece-nos, no entanto, que os resultados obtidos permitirão avanços efetivos dos conhecimentos no campo prospectado. Com efeito, a possibilidade de relacionar o que dizem os usuários do francês em situações profissionais, com aqueles que ensinam o francês e aqueles que o aprendem constitui uma contribuição incontestável para refletir sobre novas políticas, sobre estratégias e procedimentos a serviço do ensino-aprendizagem e a difusão da língua francesa no Brasil.