


Expériences et défis : formation initiale et continue de
professeurs de français dans deux écoles d'application de la
Zona da Mata Mineira /

*Experiências e desafios: formação inicial e continuada de
professores de francês em duas escolas de aplicação da Zona
da Mata Mineira*

Simone Maria Dantas-Longhi *

Professeure Adjointe de langue française au Département de Lettres de l'Université Fédérale de Viçosa. Docteur en Lettres par l'Université de São Paulo. Membre du groupe de recherche ALTER-AGE/CNPQ.

 <https://orcid.org/0000-0002-3741-7622>

Rita de Cássia Gomes **

Professeure Assistante de langue française au Département de Lettres de l'Université Fédérale de Viçosa. Maître et Doctorante en Lettres par l'Université Fédérale de São Paulo. Boursière auprès du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

 <http://orcid.org/0000-0002-1036-9106>

Reçu en: 20 oct. 2020. **Approuvé** en: 25 oct. 2020.

Comment citer cet article:

DANTAS-LONGHI, Simone Maria; GOMES, Rita de Cássia. Expériences et défis: formation initiale et continue de professeurs de français dans deux écoles d'application de la zona da mata mineira. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 63-86, nov. 2020.

RÉSUMÉ

*

 simone.dantas@ufv.br

**

 ritagomesusp@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

Au long de cet article nous présentons deux expériences de formation d'enseignants développées dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira: la première s'inscrit dans le cadre de la formation initiale et a été mise en place au Cap-COLUNI de l'Université Fédérale de Viçosa. La seconde constitue une méthodologie de formation continue, mise en œuvre au CAJOAOXXIII de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Par la description de ces deux expériences de formation, nous voulons mettre en évidence la nécessité d'établir un lien entre l'université et l'école publique et, à la lumière des apports théorico-méthodologiques de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004), nous proposerons une discussion sur les possibilités et les empêchements dans la concrétisation de projets de formation qui permettent aux professeurs de développer leur pratique par l'action. Ainsi, les expériences décrites dans cet article figurent comme une contribution pour la formation des enseignants et futurs enseignants qui ont participé à ces projets, contribuent également à la diffusion de la langue française dans la Zona da Mata Mineira et à la recherche dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères.

MOTS-CLÉS: École d'application; français langue étrangère; travail enseignant; formation d'enseignants.

RESUMO

Ao longo deste artigo apresentaremos duas experiências de formação de professores, desenvolvidas em duas escolas de aplicação da Zona da Mata Mineira: a primeira se inscreve no quadro da formação inicial e foi implementada no Cap-COLUNI, da Universidade Federal de Viçosa. A segunda constitui uma metodologia de formação continuada, realizada no CAJOAOXXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pela descrição dessas duas experiências de formação, queremos colocar em evidência a necessidade do estabelecimento de uma relação entre a universidade e a escola pública. À luz dos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) e da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004), propomos uma discussão sobre as possibilidades e os impedimentos na concretização de projetos de formação que permitem aos professores e licenciandos vivenciar o agir docente, fortalecendo os vínculos entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica. Dessa forma, as experiências descritas neste artigo figuram como uma contribuição para a divulgação da língua francesa na Zona da Mata Mineira e para a pesquisa no campo da Didática das Línguas Estrangeiras.

PALAVRAS-CHAVE: Escola de aplicação; francês como língua estrangeira; trabalho do professor; formação de professores

1 Introduction

L'ouverture des institutions universitaires, autrefois considérées comme des « temples du savoir et de la culture académique » à des compétences et des expériences réalisées à l'extérieur du contexte académique n'est pas une nouveauté. En effet, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, de nombreuses études ont reconnu l'importance des pratiques professionnelles en tant que forme particulière de raisonnement pour laquelle les savoirs explicites transmis dans la formation initiale ne sont pas suffisants (BAUDOIN et al, 2006, p. 60). C'est ainsi que les filières universitaires, outre les savoirs théoriques ou académiques, ont progressivement intégré ce que certains chercheurs appellent des « savoirs d'action », « savoirs théoriques », « savoirs d'expérience », ou encore des « savoirs implicites » (BARBIER, 1996).

Cette vision de la formation professionnelle trouve un écho dans les fondements des lois brésiliennes qui réglementent les cours de Lettres (BRASIL, 2001), selon lesquelles ces derniers



doivent être des espaces de culture et d'expression créative, avec des curricula qui intègrent théorie et pratique et une structure qui permet l'articulation entre enseignement, recherche et extension universitaire afin de rendre possible aux professeurs en formation l'exercice de la pratique enseignante. A partir des présupposés théoriques qui sous-tendent cet article, nous considérons que le travail enseignant est marqué, entre autres caractéristiques, par la présence de prescriptions floues, qui véhiculent des exigences sans expliciter comment réaliser ce travail et que les aspects les plus quotidiens du travail enseignant sont encore peu abordés dans la formation initiale (MACHADO; LOUSADA, 2013). Par conséquent, les activités de stage pratique et la formation continue des enseignants en service sont deux axes indispensables pour le perfectionnement et la professionnalisation des enseignants et futurs enseignants.

Dans le présent article, deux professeures de langue française de l'Université Fédérale de Viçosa (UFV) font connaître deux projets de formation de professeurs de FLE mis en place dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira. La première partie de l'article est consacrée à la description et présentation des résultats d'un projet d'extension universitaire élaboré et mis en place par Dantas-Longhi au collège d'application de l'Université Fédérale de Viçosa, le Cap-COLUNI¹. La seconde partie de l'article a pour but de présenter les objectifs et les étapes d'un projet de formation continue, mis en œuvre au Collège d'Application João XXIII (CAJOAOXXIII) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. Ce projet a constitué la partie méthodologique d'une recherche de doctorat, en cours, menée par Gomes, dans le cadre du Programme Lettres Étrangères et Traduction de l'Université de São Paulo.

Par la description de ces deux expériences de formation, les auteures mettent en évidence l'importance de promouvoir un lien entre l'académie et le contexte de l'école publique en ce qui concerne la formation initiale, la formation continue et les recherches développées dans le domaine de la Didactique du FLE, surtout celles liées à la formation des professeurs et, en même temps présentent les contributions qui peuvent apporter les apports théorico-méthodologiques de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004) pour la concrétisation de projets de formation qui permettent aux professeurs de développer leur pratique pédagogique.

¹ Dans le système éducatif brésilien, un collège d'application est une institution d'enseignement scolaire entretenue et administrée par une université et qui sert de lieu pour la recherche, la formation et l'application de pratiques pédagogiques développées par l'université.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

2 Une conception de travail d'enseignement

La conception de travail éducatif adoptée dans le présent article se base sur les concepts développés dans le domaine de la Clinique de l'Activité et l'Ergonomie de l'Activité et tient que l'enseignement est un travail (MACHADO, 2004). Pour ces domaines d'études, il y a un décalage naturel et attendu entre le travail prescrit, ce qui est demandé au travailleur (GUÉRIN et al, 2001), et le travail effectivement réalisé par les professionnels face aux contraintes de leur situation de travail. En même temps, l'activité est aussi marquée par les actions réalisées et non réalisées (CLOT, 2018). D'après Clot (2018) :

si le travail réel n'est pas conforme au travail prescrit c'est que la femme ou l'homme ne sont pas seulement des producteurs mais des acteurs engagés dans plusieurs temps vécus à la fois, monde et temps qu'ils cherchent à rendre compatibles entre eux (...). Grâce à l'activité de régulation conduite par les travailleurs, la tâche effective n'est jamais la tâche prescrite (...) (CLOT, 2018, p. 56)

En plus, selon l'auteur, l'activité réalisée par le professionnel est marquée par celles qu'il n'a pas pu réaliser et "(...)l'action abandonnée ne cesse pas d'agir. Elle a même donné son sens à l'action victorieuse" (CLOT, 2018, p.25). Cette perspective psychologique du travail permet donc d'envisager l'action professionnelle de manière plus approfondie et permet de prendre en charge la subjectivité des travailleurs.

En ce qui concerne l'action pédagogique, la perspective ergonomique nous révèle que le travail du professeur est constitué d'une part importante d'actions qui ne se concrétisent pas en salle de classe. Ainsi, Machado (2007, p. 93) définit le travail enseignant comme une activité qui mobilise les professeurs intégralement, dans des situations qui dépassent le contexte spécifique de la salle de classe et qui regroupent la planification, les corrections, l'évaluation, entre autres, dans le but de créer un milieu propice pour l'apprentissage de contenus disciplinaires et pour le développement de capacités spécifiques en lien avec ces contenus.

Ces différents acteurs et facteurs qui participent à l'activité de l'enseignant, tels que souligne Machado (2007), sont en même temps des éléments qui intègrent son activité et les destinataires de son travail, puisque l'activité pédagogique est adressée (AMIGUES, 2004) à la



fois aux élèves, au professeur lui-même, aux parents, à l'école et est déterminée par ces acteurs et facteurs présents et absents sur la scène pédagogique.

Ainsi, pour réaliser son travail, le professeur mobilise cognitivement la distance entre le travail prescrit et le travail réalisé ainsi que toutes les relations qu'il établit avec les éléments qui constituent son activité d'enseignement. En outre, il régule son travail et celui des apprenants (SOUZA-E-SILVA, 2004) et, par le moyen d'instruments matériels et symboliques, il réinterprète les prescriptions en fonction de ses capacités et des demandes de sa situation de travail (MACHADO; LOUSADA, 2013). C'est pourquoi, selon Machado et Lousada (2013), le travail enseignant peut aussi être très créatif.

C'est à partir de ces présupposés que les deux projets de formation présentés dans cet article ont envisagé la subjectivité du travail enseignant et ont donné aux participants la possibilité de développer leur pratique pédagogique.

Dans l'analyse et la description de la première expérience de formation, nous mettons l'accent sur le travail de conception d'un projet d'enseignement de la langue française au lycée, l'élaboration du matériel pour ce cours et les empêchements rencontrés par les *monitoras*² face aux contraintes de l'enseignement du français dans le cadre scolaire.

En ce qui concerne la deuxième expérience de formation décrite dans cette intervention, nous exposons les contributions d'une méthodologie de formation à trois étapes (conception, implémentation et évaluation du travail), centrée spécifiquement sur l'élaboration et la mise en place d'activités de PO pour des publics débutants, et qui visait le perfectionnement de la pratique pédagogique d'une professeure expérimentée.

3 Deux expériences de formation

La première expérience rapportée dans cet article concerne un projet d'extension universitaire³ développé à l'Université Fédérale de Viçosa dans le cadre de la formation initiale,

² Dans cet article, nous utiliserons le nom brésilien "monitor" et leurs variations au féminin et pluriel (monitora, monitores, monitoras) pour faire référence aux stagiaires rémunérées qui ont été chargées des cours de français dans le cadre du projet. Nous réserverons le mot "stagiaire" pour faire référence aux étudiants de *Licenciatura* qui réalisent leur stage curriculaire non rémunéré dans ce même contexte.

³ En Amérique Latine, l'extension universitaire est un des trois piliers fondateurs d'une institution universitaire, à côté de l'enseignement et de la recherche. Elle regroupe toutes les activités, cours et dispositifs de formation mis en œuvre



dans le but de promouvoir l'intégration de la langue française au Cap-Coluni et, en même temps, favoriser le perfectionnement pédagogique des futurs professeurs de FLE⁴. Au long du projet les *monitoras* ont eu l'opportunité d'assurer des cours dans le contexte de l'école publique et ont également eu l'opportunité d'élaborer les ressources pédagogiques mises en place, sous la direction d'une professeure de l'université.

La seconde expérience de formation présentée concerne un projet de formation continue, qui a constitué la méthodologie d'une recherche doctorale⁵ dont le contexte a été le Collège d'Application João XXIII (désormais CAJOAOXXIII) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. La formation a été composée par trois étapes (conception, implémentation et évaluation du travail) au long desquelles l'enseignante-participante a eu l'occasion de réfléchir par la pratique et sur la pratique pédagogique, dans un parcours de formation pédagogique marqué par l'action-réflexion.

Ainsi, par la description de ces deux projets, on présente deux propositions de formation qui prennent en charge la subjectivité du métier d'enseignement, le premier avec des futurs professeurs, dans la formation initiale, et le deuxième avec une professeure de FLE expérimentée, dans la formation continue. En outre, les deux récits d'expérience présentés fournissent des éléments de compréhension sur l'enseignement de la langue française dans la région de la *Zona da Mata Mineira* et peuvent contribuer à l'élaboration de stratégies de diffusion de la langue française et de formation des enseignants dans cette région brésilienne.

3.1 La création d'un projet d'enseignement du français au Cap-Coluni⁶

Le projet *Francês no COLUNI* a été conçu dans le but de répondre à deux besoins principaux : d'une part, offrir aux étudiants de la licence en Lettres-Français une expérience de stage professionnel dans le contexte scolaire ; d'autre part, accélérer la formation en langue

par l'université et adressés à la communauté externe, selon un principe de démocratisation des connaissances et responsabilité sociale. Pour plus d'informations, voir Rubião (2013).

⁴ Mené par Dantas-Longhi

⁵ Menée par Gomes, dans le cadre du Programme Lettres Étrangères et Traduction (PPG-LETRA) du Département de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, sous la direction de Mme le professeur Heloísa Brito de Albuquerque Costa.

⁶ Projet créé par Dantas-Longhi.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

française de futurs étudiants universitaires (les étudiants du Cap-Coluni) en leur offrant la possibilité de suivre un cours élémentaire de langue française pendant le lycée.

Selon la loi brésilienne qui établit les bases de l'éducation nationale (BRASIL/MEC, 1996), la formation des professionnels de l'éducation doit assurer une

solide formation de base, qui rende possible la connaissance des fondements scientifiques et sociaux de ses compétences de travail ; l'association entre théories et pratiques, à travers des stages supervisés et la capacitation en service; l'utilisation de la formation et des expériences préalables, dans des institutions d'enseignement et dans d'autres activités⁷ (BRASIL/MEC, 1996, art. 61, inclus par la Loi n° 12.014, de 2009).

Cette formation initiale des enseignants est faite, en général, dans les cours de pédagogie, pour les étudiants qui souhaitent se former pour devenir enseignants à l'*Educação Infantil* et à l'*Ensino Fundamental 1*⁸, les équivalents brésiliens des classes maternelles et de l'école primaire, et dans les cours de *Licenciatura*⁹, qui forment les professeurs des disciplines spécifiques de l'*Ensino Fundamental 2* à l'*Ensino Médio*¹⁰. Pour tous les niveaux de la formation d'enseignants, le stage supervisé est une condition pour l'obtention des diplômes et présuppose l'intégration de la formation théorique offerte dans les cours universitaires à des activités d'observation et de pratique accompagnée sur le terrain. Dans le cas de la formation en Lettres-Français, le stage supervisé est souvent réalisé dans des cours d'*extension universitária*, cela sans doute dû à la moindre présence du français dans le contexte scolaire.

En effet, la loi brésilienne n'aborde pas l'enseignement de la langue française dans le curriculum de l'éducation de base. Le français est cependant enseigné dans quelques écoles privées et publiques, pour des raisons historiques ou des besoins régionaux spécifiques, ainsi que dans quelques collèges d'application. Dans la région de la *Zona da Mata Mineira*, qui recouvre une

⁷ Dans le texte original : A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

⁸ *Educação Infantil* et *Ensino Fundamental 1*, correspondent, à peu près, à l'école maternelle et à l'école primaire du système scolaire français et accueillent des enfants de 0 à 5 ans et de 6 à 10 ans, respectivement.

⁹ Les cours de *Licenciatura* sont les cours de licence qui ont pour but de former des futurs enseignants pour l'éducation nationale.

¹⁰ *Ensino Fundamental 2* et *Ensino Médio* sont les correspondants brésiliens du collège et du lycée et accueillent des jeunes de 11 à 14 ans et de 15 à 17 ans, respectivement.



superficie d'environ 35.000 km², le Collège d'Application João XXIII (CAJOAOXXIII)¹¹ est le seul établissement scolaire offrant le français régulièrement en tant que cours prévu dans la matrice curriculaire du collège et du lycée. Si la langue française est peu présente dans l'enseignement scolaire dans la plupart des états brésiliens, comme c'est le cas dans la région de la *Zona da Mata* de Minas Gerais, la publication de la *Base Nacional Comum Curricular* en 2018, qui restreint le curriculum des langues étrangères modernes à l'enseignement de la langue anglaise, représente un certain type de menace pour la présence de la langue française dans les établissements où elle est toujours enseignée.

Sans doute dû à l'absence du français dans l'éducation scolaire de Viçosa et malgré les 44 ans d'existence du cours de Lettres Portugais-Français à l'Université Fédérale de Viçosa, avant la création du projet *Francês no COLUNI*, le stage supervisé en enseignement du français était fait dans des cours d'extension universitaire offerts à un public adulte, ce qui provoquait un décalage entre la formation pratique des étudiants de *Licenciatura* en Lettres-Français et celle des étudiants des autres cours de *Licenciatura*. Cependant, selon le règlement du stage supervisé des cours de *Licenciatura* de l'Université Fédérale de Viçosa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013), le stage supervisé en langue française devrait être réalisé en contexte scolaire. D'après le règlement de l'UFV, les stages supervisés des cours de *Licenciatura* ont pour but, entre autres, de « fournir au stagiaire les connaissances des conditions concrètes dans lesquelles se réalise la pratique éducative dans l'éducation de base » et de « construire des espaces de réflexion sur les fondements et les présupposés théoriques étudiés dans les cours de *Licenciatura* et leur relation avec le quotidien scolaire. Ceci afin que le stagiaire adopte une posture critique alliée à la compétence technique et à l'engagement politique de son rôle transformateur dans la société » (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

Afin de surmonter ce problème, en 2018, un projet de cours de langue française a été présenté à la *Pró-reitoria de Ensino* (PRE) de l'UFV. Ce projet a été conçu pour être offert en tant qu'activité extracurriculaire aux lycéens du Collège d'Application de l'Université Fédérale de Viçosa (Cap-COLUNI). Outre la création d'un contexte pour la réalisation du stage supervisé en langue française, ce projet pourrait répondre également à un besoin de formation en langue française déjà

¹¹ Dans la prochaine section de cet article on parlera à propos d'un projet de formation continue mis en œuvre au CAJOAOXXIII.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

identifié par l'UFV: accélérer la formation linguistique des futurs étudiants universitaires¹² et stimuler les actions d'internationalisation.

Comme il s'agissait d'un cours régulier offert parmi les activités extracurriculaires du Cap-COLUNI, une des contraintes était la sélection d'un stagiaire déjà diplômé en Lettres-Français. Au premier semestre, la PRE a fourni des ressources financières pour l'embauche d'un *monitor* 2, étudiant de master de l'institution, qui a été chargé des cours. Au deuxième semestre de cours, le projet a reçu une deuxième bourse, attribuée à un étudiant qui complétait sa deuxième licence de Lettres et avait déjà obtenu son diplôme en Lettres-Français. Comme contrepartie pour la participation au projet, le Cap-COLUNI a désigné une professeure du cadre permanent de l'institution pour superviser le travail des *monitores* et leur a fourni un espace de travail, des installations pour la réalisation des classes et l'accès à la plateforme virtuelle du collège. L'école s'est également engagée à fournir aux élèves des classes de français une attestation de leur participation aux cours, qui serait intégrée à leur relevé de notes.


3.1.1 La composition des instruments d'enseignement

Compte tenu que le Cap-COLUNI est une école publique, le matériel de cours devait être fourni gratuitement aux étudiants du collège. Pour la préparation des dossiers de classe, nous avons constitué une équipe de travail avec la participation de cinq étudiants de *Licenciatura* et une étudiante de Master en Lettres. L'équipe du projet a privilégié, d'une part, la sélection de ressources didactiques gratuites disponibles sur des sites tels que TV5 Monde¹³ ou RFI¹⁴ et, d'autre part, des unités didactiques et séquences didactiques élaborées par l'équipe pédagogique du projet. Ainsi, l'approche adoptée était hétérogène et intégrait, à chaque unité, au moins un genre textuel introduit à partir de textes écrits et oraux authentiques, des exercices lexicaux et grammaticaux présentés souvent sous la forme de jeux et activités ludiques, des tâches à réaliser par les apprenants. Les unités comportaient également quelques activités évaluatives. Pour la composition des séquences didactiques, l'équipe s'est basée sur les fondements de l'Interactionnisme Socio-Discursif (DOLZ;

¹² Fondé en 1965, le Cap-COLUNI est considéré un des meilleurs lycées brésiliens, ayant obtenu à plusieurs reprises la meilleure performance au *Exame Nacional do Ensino Médio* parmi les écoles publiques brésiliennes.

¹³ apprendre.tv5monde.com

¹⁴ savoirs.rfi.fr/br/apprendre-enseigner

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 1999/2009; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004/2013), tout comme sur des travaux élaborés selon ce cadre théorique et méthodologique pour l'enseignement du français comme langue étrangère (GUIMARÃES-SANTOS, 2012; MELÃO, 2014; ROCHA, 2014; FAZION, 2017; SUMIYA, 2016). Pendant le premier semestre, l'équipe a élaboré un module pilote comportant deux unités de 15 heures, pour être proposé au deuxième semestre de 2018 :

Tableau 1 : Programme du module 1

| Module 1 : Qui suis-je ? | | | | | | |
|--|---|---|--|---|--|--|
| Unité 1 | | | | | | |
| Contenus socioculturels | Objectifs pragmatiques | Objectifs discursifs | Contenus grammaticaux | Contenus lexicaux | Genres textuels | Tâches |
| - Les salutations - L'usage de tu et vous - Pluralité linguistique et culturelle en Europe | - Identifier une langue étrangère - Saluer - Se présenter | - Se présenter en contexte formel et informel | - Les pronoms personnels et toniques ; - Les verbes s'appeler, être et avoir au présent de l'indicatif - Le genre des noms de pays | - Les langues, les noms des pays et les gentils - Les salutations - Les métiers | - La présentation personnelle à l'école | - Se présenter en salle de classe |
| Unité 2 | | | | | | |
| Contenus socioculturels | Objectifs pragmatiques | Objectifs discursifs | Contenus grammaticaux | Contenus lexicaux | Genres textuels | Tâches |
| - La Francophonie | - Communiquer en classe - S'informer sur l'identité de l'autre ; - Demander et donner des informations personnelles | - Remplir un carnet d'adresses - Remplir une fiche d'inscription - Regarder une émission de télé-réalité musicale | - Les adjectifs interrogatifs quel, quelle, quels, quelles - Le genre des adjectifs de nationalité - La négation ne... pas | - Le gentilé - Les formules de politesse - Les éléments de l'identité | - Le carnet d'adresses - La fiche d'inscription - La présentation personnelle dans une émission de télé-réalité musicale | - Créer le carnet d'adresses de la classe - Présenter un talent |

Source : Élaboré par Dantas-Longhi.

Lors du travail d'élaboration du matériel de cours, l'équipe de volontaires du projet a reçu l'instruction d'analyser les contenus disciplinaires destinés à l'enseignement et aussi d'observer l'intégration de ces contenus à l'espace scolaire, considérant les apprenants non seulement comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, comme les définit le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2005), mais aussi comme un groupe de jeunes défié par l'enseignant à « penser critiquelement la réalité sociale, politique et historique dans laquelle il se situe » (FREIRE, 2000, p. 44). Ainsi, l'élaboration du matériel de cours a considéré un idéal de formation citoyenne des apprenants, leur âge et les pratiques sociales qui

les intéressent, les contenus enseignés dans d'autres disciplines scolaires et leurs connaissances préalables.

Pendant le pilotage du premier module, l'équipe s'est consacrée à l'élaboration de l'unité 1 du module 2. La deuxième unité du module 2 a été élaborée par une des étudiantes volontaires du projet dans le cadre de sa recherche de conclusion de cours¹⁵ (CAMARGO, 2018):

Tableau 2 : Programme du module 2

| Module 2 : Dis-moi qui tu es ! | | | | | | |
|---|--|---|--|---|---|---|
| Unité 1 | | | | | | |
| Contenus socioculturels | Objectifs pragmatiques | Objectifs discursifs | Contenus grammaticaux | Contenus lexicaux | Genres textuels | Tâches |
| - Les relations familiales - Comprendre les définitions de familles (nucléaire, monoparentale, recomposée, homoparentale, etc) | - Parler de sa famille - Caractériser une personne - Identifier les liens de parenté | - Lire un arbre généalogique - Présenter son arbre généalogique | - Les adjectifs possessifs - Le genre et le nombre des adjectifs qualificatifs - Les verbes pour exprimer les goûts et les préférences | - Les liens de parenté - Les adjectifs pour caractériser physiquement - Le vocabulaire des loisirs | - L'entrée d'encyclopédie - L'arbre généalogique | - Créer son arbre généalogique |
| Unité 2 | | | | | | |
| Contenus socioculturels | Objectifs pragmatiques | Objectifs discursifs | Contenus grammaticaux | Contenus lexicaux | Genres textuels | Tâches |
| - Le tandem et l'entraide - Le tourisme et les vacances | - Se présenter - Décrire une ville - Parler de ses passions | - Lire un blog sur le tourisme - Présenter une ville - Lire et écrire un profil | - Le genre des adjectifs qualificatifs - Les verbes pour se décrire et décrire un lieu au présent de l'indicatif | - Les adjectifs pour caractériser une personne psychologiquement - Les adjectifs pour caractériser une ville - Le vocabulaire des loisirs - Les expressions de politesse | - Le profil sur une application de tandem linguistique - Le profil sur un site de location temporaire d'appartements | - Créer un profil sur un réseau social - Choisir une destination de vacances |

Source : Élaboré par Dantas-Longhi.

Pendant la construction du matériel à utiliser en classe, les étudiants membres de l'équipe du projet ont pu vivre l'expérience d'être, d'une certaine manière, prescripteurs du travail enseignant, dans la conception d'un matériel qui fonctionne comme instrument préfigurateur et organisateur de l'activité des *monitores* et de leurs apprenants. Dans les réunions de préparation, ils ont étudié des textes théoriques à propos des méthodologies d'enseignement des langues et ils ont passé en revue leurs propres expériences en tant qu'apprenants de langue française. Leur

¹⁵ Selon le projet politico-pédagogique du cours de Lettres-Français de l'UFV, pour l'obtention du diplôme, les étudiants doivent concevoir et réaliser, dans la dernière année de licence, un projet de recherche, enseignement ou extension universitaire (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013)

implication volontaire dans le projet représentait pour eux une opportunité d'élargir leur contact avec la langue française, tout en perfectionnant des savoirs pratiques propres au métier de professeur de FLE. En outre, la réalisation d'une monographie de conclusion dans ce contexte met en évidence une autre contribution du projet d'intégration du français au Cap-Coluni: éveiller l'intérêt des monitores (étudiants en Lettres Portugais-Français) par la réalisation des recherches concernant leur propre travail en tant qu'enseignant de FLE.

3.1.2 Le travail réalisé et ses empêchements

Comme le démontrent les recherches en ergonomie, il y a toujours une distance entre le travail prescrit et le travail réalisé, tout comme le travail planifié en général ne peut anticiper les contraintes des situations concrètes de réalisation du travail enseignant (AMIGUES, 2004). D'une part, lors du pilotage des premières classes du projet, nous avons pu constater une bonne réception de la *monitora* par les enseignants et la coordination du collège, qui l'ont intégrée aux activités régulières de l'école et ont encouragé les apprenants à s'inscrire au cours de français. D'autre part, nous avons observé que certains aspects de l'organisation du travail scolaire entraînaient quelques empêchements (LOUSADA, 2014) à l'activité de la *monitora*-enseignante de français.

Une des difficultés auxquelles la *monitora* a fait face concerne la régularité des classes et l'intégration des activités du projet au calendrier du Cap-COLUNI. Lors du premier déroulement du cours, les classes avaient lieu à un horaire différent des cours réguliers du lycée : les étudiants inscrits au lycée le matin faisaient le cours de français l'après-midi et vice-versa. Les plages horaires consacrées au français étaient en principe libres et accordées avec la coordination du lycée. Cependant, au cours du semestre, les classes de français ont dû être annulées à plusieurs reprises à cause des projets, événements, préparations à des tests et évaluations, entre autres activités organisées par les enseignants du lycée. Au long du semestre, des 30 heures prévues pour les cours, seulement 17 heures ont effectivement été données, ce qui peut expliquer le fort taux d'abandon du cours, malgré sa bonne évaluation par les élèves. Une autre difficulté rapportée par la *monitora* concerne sa surcharge de travail, puisqu'elle a assuré des classes à 6 groupes d'étudiants, alors qu'elle réalisait son projet de master.



Les difficultés rencontrées lors du pilotage du premier module du cours ont conduit à une restructuration des horaires des classes et de l'emploi du temps des *monitoras* du projet. Après une interruption dans les cours, due à des restrictions budgétaires, le projet a été repris en 2020, avec l'appui de l'Ambassade de France.

Malgré les empêchements et la place encore instable occupée par le français au collège d'application de l'UFV, nous pouvons affirmer que le projet *Francês no COLUNI* est en train d'atteindre les objectifs assignés. Outre la formation linguistique des élèves du Cap-COLUNI, le projet a servi comme espace de formation pour les étudiants de *Licenciatura* et pour les *monitoras* chargées des cours. Dans une articulation entre enseignement, extension universitaire et recherche, le projet est devenu terrain de réalisation des stages supervisés en enseignement du français, objet de recherche de deux travaux de conclusion de cours (CAMARGO, 2018, CARVALHO, en cours) et selon les mots des *monitoras* chargées des cours¹⁶, un espace de développement professionnel et personnel qui leur a permis de re-signifier leur identité en tant que professeures de français.

3.2 Le projet de formation continue mis en œuvre au CAJOAOXIII¹⁷

Dans cette section on présente une méthodologie de recherche et formation mise en œuvre au Collège d'Application João XXIII (CAJOAOXXIII) de l'Université Fédérale de Juiz de Fora. L'objectif du projet de formation a été comprendre quelles contributions peut apporter une formation en trois étapes – **conception / implémentation / évaluation du travail** – pour la pratique pédagogique d'une enseignante de FLE, en ce qui concerne spécifiquement l'élaboration et la mise en œuvre d'activités de production orale (PO) pour des publics débutants, dans le but de favoriser l'interaction entre pairs.

Comme nous l'avons déjà évoqué, au CAJOAOXIII, la langue française est présente dans le curriculum dès le début des études des élèves. Au collège, le français est obligatoire et quand

¹⁶ D'après les commentaires critiques faits par les *monitoras* dans une communication orale présentée lors du congrès InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada (DANTAS-LONGHI; MASALA; CAMARGO, 2018).

¹⁷ Menée par Gomes, dans le cadre du Programme Lettres Étrangères et Traduction (PPG-LETRA) du Département de Lettres Modernes de la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines de l'Université de São Paulo, sous la direction de Mme le professeur Heloísa Brito de Albuquerque Costa.



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

ils arrivent au lycée, les apprenants doivent choisir entre le français et l'espagnol pour poursuivre leurs études en LE (l'anglais reste obligatoire). Par conséquent, au cas où l'apprenant ferait l'option du français, il aurait à peu près huit ans de contact avec cette langue. À partir du constat de la présence privilégiée de la langue française dans cet établissement, on a présenté notre méthodologie de recherche et formation à la direction du collège pour vérifier si les professeurs de français qui y travaillent seraient intéressés à participer au projet de formation continue, ce qui leur permettrait de discuter des aspects théoriques et pratiques concernant l'expression orale au niveau débutant.

De ce fait, l'enseignante-participante de la recherche est professeure de langue française au CAJOAOXXIII et dans le premier contact présentiel, lors d'un entretien, réalisé dans le but de mieux connaître l'enseignante et les raisons pour lesquelles elle s'est intéressée à participer à la formation, la professeure a souligné: (1) la difficulté de faire parler ses apprenants en français, malgré l'utilisation, de sa part, de la langue-cible pendant les cours, (2) la durée du cours, (3) le manque d'intérêt des apprenants à faire des activités de PO, (4) l'aménagement de la classe et (5) le besoin de participer à une formation continue, qui ne pourrait pas être satisfait à cause de la difficulté de s'éloigner de l'école et de rattraper les cours. De cette façon, le projet de formation présenté correspondait aux besoins professionnels de l'enseignante, ce qui a rendu possible la réalisation de la formation dans le format qu'on avait envisagé.

3.2.1 Les étapes du projet de formation continue

La conception du travail: le cours théorico-pratique

La première étape de la formation, comprise par le cours théorico-pratique, a été élaborée pour constituer la phase de préparation du travail de l'enseignante-participante. Nous avons eu sept séances présentielles, entre les mois de juin et septembre 2018, et dans le but d'établir un lien entre théorie et pratique, on a réservé le premier moment de chaque séance à une discussion à partir de textes qui portent sur l'interaction en salle de classe et puis on a proposé, par la présentation d'activités-modèle, une transposition des orientations théoriques au travail pratique de l'enseignante. En aval, la deuxième partie de chaque rencontre a été réservée à la création, par l'enseignante-participante, d'activités de PO pour ses apprenants, tout en considérant les besoins



<http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

de son public et les particularités de son contexte de travail. Au collège les professeurs de français au CAJOAOXIII adoptent un manuel de FLE mais au lycée ce sont les professeurs qui doivent sélectionner les ressources didactiques et les matériels para-didactiques mis à disposition des élèves. Comme l'enseignante-participante de la méthodologie de recherche et formation qu'on décrit dans le présent article travaille plutôt avec les groupes du lycée, la possibilité de pouvoir élaborer des activités de PO pour ses groupes a été un facteur qui a renforcé ses motivations à participer au projet de formation continue.

Le tableau ci-dessous présente de manière assez résumée le programme du cours théorico-pratique; les thèmes et les activités-modèle travaillés dans chaque séance de formation :

Tableau 3: Programme du cours théorico-pratique.

| Thèmes | Modalités de travail et activités-modèle |
|---|---|
| 31.07.2018 L'interaction en salle de classe: Cicurel (2011), Kramsch (1984). | Interaction avec tout le groupe-classe. Activités-modèle: Chercher la personne qui a la même nationalité. Faire une inscription. Chercher quelqu'un qui Faire une enquête. |
| 07.08.2018 Le travail en groupe: Schiffler (1991), Kramsch (1984), Weber (2013). | Interaction entre deux ou trois apprenants. Activités-modèle: Les objets de la salle de classe (à tour de rôles). Compléter la carte de la ville avec les endroits manquants (à tour de rôles). |
| 21.08.2018 Les activités didactiques: Pendaux (1998), Cicurel (2002) et Weber (2013). | Interaction en petits groupes (compétition). Activités-modèle: Parler d'une famille célèbre à partir du point de vue de l'un de ses membres pour que l'autre groupe découvre quelle est la famille et qui la présente. Présenter une personne célèbre pour que l'autre groupe devine de qui on parle (donner des caractéristiques physiques, dire la profession, l'âge, etc.). |
| 28.08.2018 Interaction et appropriation d'une LE: Kerbrat-Orecchioni (1990), Bange (1996), Weber (2013), Pekarek-Doeheler (2000) et Vasseur (2005). | Interactions devant le groupe et entre pairs (jeux de rôles). Activités-modèle: Présenter quelqu'un. Choisir un locataire. Réserver une chambre d'hôtel. |
| 04.09.2018 Que dit-on sur l'interaction dans le CECRL ? Cadre Européen Commun de Référence pour les langues- pages 15 à 20. | Rappel des trois modalités de travail présentées. Activités-modèle: Bingo sur les activités quotidiennes (avec tout le groupe). Compléter la fiche sur les personnes célèbres (à tour de rôles). Demander un chemin (jeu de rôles). |
| 11.09.2018 Réfléchir sur le travail d'enseignement (Amigues, 2004). | Interaction par deux ou en petits groupes. Connaissance lexicale ou grammaticale comme restriction. Faire des hypothèses sur la suite d'une histoire (à partir d'une vidéo ou un texte) et la présenter au groupe (au présent, au passé, au futur, etc.). |

| | |
|---|--|
| | Compléter les paroles de la chanson. Donner la définition du mot cherché par le collègue en utilisant des pronoms relatifs, des synonymes, antonymes, etc., pour que chacun puisse compléter sa fiche (à tour de rôles). |
| 19.09.2018 Discussion sur l'étape suivante: l'implémentation, par l'enseignante, des activités de PO élaborées au long du cours théorico-pratique. | L'enseignante-participante a sélectionné trois activités de PO, parmi celles qu'elle avait élaborées , pour travailler avec ses groupes du lycée. |

Source : Elaboré par Gomes.

L'implémentation du travail: la mise en oeuvre des activités de PO

L'implémentation du travail élaboré a été précédée d'une phase de *planning* au long de laquelle on a pu discuter avec l'enseignante-participante à propos des plans des cours et des aspects plus pratiques concernant la réalisation de cette étape. Nous avons réalisé sept rencontres virtuelles, sur *Skype*, entre les mois de septembre et décembre 2018. Comme l'implémentation a consisté dans la mise en oeuvre des activités de PO par la professeure et l'enregistrement vidéo de ces cours, au cas où elle aurait des doutes, voudrait demander de l'aide ou des suggestions, grâce à ces réunions virtuelles on a eu l'occasion de favoriser ce partage. Donc, le but avec les rencontres sur *Skype* a été celui de mettre en évidence le caractère collaboratif de la formation pour que l'enseignante ne se sente pas évaluée mais accompagnée au long du parcours formatif.

Quelques résultats: de la conception à l'implémentation des instruments de travail

Pour le groupe de première année, l'enseignante a élaboré et mis en place une activité d'enquête. À l'époque, le contenu grammatical qu'elle travaillait avec ce groupe était le passé composé. L'enseignante a donc rassemblé contenu grammatical et culturel dans une activité de PO dont le but était de connaître les habitudes des jeunes pendant les vacances, ce qu'ils font quand ils n'étudient pas. La réalisation de cette activité de PO a duré trois cours. L'enseignante a divisé la classe en cinq groupes et chacun a reçu un thème (alimentation, activité sportive, activité culturelle, lecture, films et séries): dans la première classe, les étudiants ont dû élaborer les questions de l'enquête, en petit groupes; dans le deuxième cours, ils ont posé les questions et enregistré leurs interactions sur leur portable et le troisième cours a été destiné au rassemblement

des résultats par les petits groupes et puis à la présentation-restitution de ces résultats collectivement.

Avec le groupe de deuxième année, l'enseignante a mis en place une séquence didactique sur le thème « points touristiques et monuments parisiens » qui a eu une durée de trois cours. Lors de la première classe, elle a fait une présentation des points touristiques suivie d'un Quizz. A la seconde, elle a proposé une activité de PO dans la modalité interaction à tour de rôles, par binômes: les apprenants ont reçu des fiches différentes et ont dû poser des questions au collègue pour découvrir le nom du monument ou point touristique et, dans un deuxième moment, ils ont tiré au sort le nom d'un endroit pour élaborer des définitions afin que l'autre groupe découvre de quel endroit il s'agit. La troisième classe a été destinée à la continuation de cette dynamique de devinette mais cette fois-ci les apprenants ont pu choisir l'endroit sur lequel ils voulaient faire la description. Après cette interaction, l'enseignante a proposé une discussion dans le grand-groupe sur l'intérêt des apprenants (quels endroits ou points touristiques ils voudraient connaître, où serait-il bien de faire un pique-nique, d'où peut-on avoir une meilleure vue de Paris, etc.) et pour finir ils ont écouté la chanson *Paris sera toujours Paris* sans le titre; les élèves ont accompagné les paroles de la chanson et, par deux, ont dû proposer un titre. À la fin, ils ont choisi le meilleur.

L'activité de PO réalisée avec le groupe de troisième année a été un *jeu de rôles* sur le thème alimentation. L'enseignante a élaboré dix situations différentes¹⁸ pour que les élèves réalisent l'interaction par deux et la démarche a été la suivante: elle a mis dans un sac vingt fiches correspondant aux dix situations différentes lesquelles étaient numérotées. Il y avait donc deux fiches numéro 1, deux fiches numéro 2, numéro 3, etc. Chaque apprenant devait retirer une fiche dans le sac et la lire en autonomie pour comprendre les caractéristiques de la situation et celles de son personnage. Ensuite, le professeur, devant le groupe, appelait un numéro et les deux apprenants qui avaient le numéro énoncé devaient aller devant le groupe pour réaliser l'interaction. Après chaque présentation, l'enseignante a posé des questions au groupe sur l'interaction réalisée: *le client a été satisfait, combien a-t-il payé, quel plat ont-ils commandé ? Etc..*

¹⁸ Pendant le cours théorico-pratique on a présenté une manière différente de travailler les *jeux de rôles*, par rapport à ce qu'on trouve dans les manuels de FLE dans lesquels, normalement, il n'y a qu'un seul canevas à être réalisé par tous les apprenants, ce qui rend l'interaction monotone pour ceux qui échangent et n'éveille pas du tout l'intérêt de ceux qui écoutent. Donc, par le biais des trois activités-modèles, on a proposé une situation différente pour chaque duo ou trio et, en plus, qu'il y ait une tâche pour les élèves assis, ce qui assure que les apprenants devant le groupe ne parlent pas seulement au professeur.



Les cours qu'on vient de décrire ont été enregistrés en vidéo et ont fait l'objet d'analyse de la troisième étape de la formation mise en place: l'évaluation du travail.

L'évaluation du travail: le retour sur l'action

Pour constituer la dernière étape de la méthodologie de recherche et formation, on a eu recours à une méthode d'analyse qui permettait à l'enseignante d'émettre des réflexions sur l'action réalisée dans l'étape d'implémentation: l'autoconfrontation simple (FAÏTA, 2007; CLOT, 2018 [1999]). Notre but, avec cette étape, a été de connaître la manière dont l'enseignante a vécu les deux autres précédentes (conception et implémentation du travail) mais aussi, de manière plus large, d'avoir accès à des aspects plus profonds et non observables de son agir professoral (CICUREL, 2011), y compris les implications du projet de formation continue dans sa pratique pédagogique.

Dans un premier temps, la professeure a regardé, en autonomie, la vidéo des cours qu'elle a assurés et a souligné les moments qui ont particulièrement attiré son attention. La formatrice-chercheuse a agité de la même façon et a marqué les séquences des cours sur lesquelles allait poser des questions à l'enseignante-participante. Dans un second temps, qui correspond à l'entretien d'autoconfrontation, il y a eu la discussion entre la formatrice-chercheuse et l'enseignante-participante à propos des moments sélectionnés et des observations faites par l'enseignante lors de sa visualisation en autonomie.

Quelques résultats de l'étape d'évaluation: contributions de la réflexion après l'action

Les réflexions effectuées par la professeure¹⁹ dans la troisième étape de la recherche, l'évaluation, ont permis l'émergence d'aspects non observables de son action pédagogique. Le simple visionnage des cours enregistrés ne nous permettait pas de connaître les motifs, les difficultés, les attentes, et d'autres facteurs qui ont motivé ou figuré comme des empêchements à

¹⁹ Dans cet article on décrit les étapes du projet de formation mis en oeuvre au CAJOAOXIII tout en mettant en évidence les actions et réflexions que l'enseignante a pu effectuer au long de ce parcours formatif. Notre analyse portera plutôt sur les contributions de cette démarche de formation (conception, implémentation et évaluation du travail) pour le perfectionnement pédagogique et pas sur les données produites par l'enseignante.



l'action de l'enseignante dans l'étape d'implémentation. Tel que le signale Cicurel (2011), la verbalisation du professionnel sur sa propre action ouvre « une véritable malle au trésor, celle des motifs de l'action, des intentions, des émotions et des autoévaluations, des difficultés à la mise en place de l'action » (CICUREL, 2011, p.2).

En tenant compte que l'enseignante a fait l'expérience d'un parcours de formation théorico-pratique compris par l'élaboration d'activités de PO, suivie d'une étape d'implémentation lors de laquelle elle a pu vérifier concrètement si les objectifs qu'elle avait établis avec les activités de PO élaborées ont été atteints, la troisième étape de la méthodologie de recherche (et formation) est la clôture d'un processus de formation pédagogique marqué par des réflexions par l'action (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2012) et sur l'action enseignante. La réflexion *a posteriori*, dans l'étape d'évaluation, a rendu possible l'émergence des aspects de l'activité de la professeure qui n'avaient pas été révélés dans les deux étapes précédentes, étant donné le rôle que l'enseignante a joué et les actions réalisées, comme nous pouvons l'observer dans le tableau ci-dessous:

Tableau 4: Actions et réflexions réalisées par l'enseignante-participante.

| Étape de la formation | Conception | Implémentation | Évaluation |
|--|--|--|--|
| Actions réalisées par l'enseignante | Élaboration d'activités de PO | Mise en oeuvre des activités de PO | Observation de sa propre action pédagogique |
| | Création | Action | Observation |
| Type de réflexion | Réflexion par et sur l'action (présente et en perspective) | Réflexion au cours de l'action Réflexion juste après l'action | Visualisation et réflexion à propos de l'action passée |

Tableau 5: Élaboré par Gomes.

Étant donné la description des étapes du projet de formation et des actions réalisées par l'enseignante au long de la formation continue, on peut affirmer que la méthodologie de formation mise en oeuvre au CAJOAOXIII a constitué un espace où l'enseignante a pu approfondir ses connaissances théoriques, créer des activités en collaboration, réguler son travail et celui des apprenants (SOUZA-E-SILVA) tout en mettant en place des actions et des instruments résultants de plusieurs types d'actions et réflexions. Pour clore ce processus l'enseignante a pu, à la fin, s'autoévaluer, en prenant un recul par rapport à l'activité réalisée (CLOT, 2018), ce qui lui a permis de prendre conscience des motifs cachés de son action: les facteurs et acteurs qui participent à son activité pédagogique (MACHADO, 2007), les empêchements, les prescriptions, les

réalisations, etc.. En résumé, cette démarche de formation peut conduire à un vrai perfectionnement de l'action d'enseignement et permettre aux formateurs-chercheurs d'accompagner l'enseignant dans une formation en spirale (conception, implémentation et évaluation du travail) et de connaître de manière plus approfondie l'activité pédagogique des participants de la recherche et de la formation.

4 Conclusion

Au long de cet article, nous avons présenté deux expériences de formation d'enseignants développées dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira: la première s'inscrit dans le cadre de la formation initiale et a été mise en place au Cap-COLUNI de l'Université Fédérale de Viçosa. La seconde constitue une méthodologie de formation continue, mise en oeuvre au CAJOAOXXIII de l'Université Fédérale de Juiz de Fora.

Par la description de ces deux expériences de formation les auteures ont mis en évidence la nécessité d'établir un lien entre l'université et école publique et, à la lumière des apports théorico-méthodologiques de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2018; FAÏTA, 2007) et de l'Ergonomie de l'Activité (AMIGUES, 2004), ont proposé une discussion sur les possibilités et les empêchements dans la concrétisation de projets de formation qui permettent aux professeurs de développer leur pratique par l'action.

Les expériences décrites dans cet article, dont les auteures sont deux professeures de langue française au Département de Lettres de l'Université Fédérale de Viçosa, figurent comme une contribution pour la formation des enseignants et futurs enseignants qui ont participé à ces projets, contribuent également pour la diffusion de la langue française dans la Zona da Mata Mineira et à la recherche dans le domaine de la Didactique des Langues Étrangères.

Nous espérons ainsi que le projet d'intégration du français au Cap-COLUNI et le projet de formation continue mis en place au CAJOAOXXIII puissent éveiller l'intérêt et faire émerger des actions politiques qui rendent à la langue française et à la formation des enseignants de FLE un espace plus significatif dans la Zona da Mata Mineira, que ce soit dans la formation initiale ou continue.



Références

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-42.
- BAUDOIN, J-M; BRONCKART, J-P; DURAND, M; MERHAN, F; OLLAGNIER, E. Formation et travail. In: BOTA, C.; CIFALI, M; DURAND, M. (org). *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la section de sciences de l'éducation, n° 110, novembre 2006.
- BARBIER, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses universitaires de France, 1996.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*, Brasília, [2001]. Disponível sur: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>.
- BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.
- BRONCKART, J-P (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2009.
- CAMARGO, A. D. S. *O gênero “perfil em redes sociais” no ensino de francês como língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Francês). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018.
- CARVALHO, J. *Os discursos hegemônicos em um material de francês língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Francês). Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. Recherche en cours.
- CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier, 2011.
- _____ *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe*. AILE. n. 16, p.145-164, 2002. Disponível sur: <https://journals.openedition.org/aile/801>. Accès: 18/06/2018.
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, [1999], 2018.
- CONSEIL DE L'EUROPE. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier, 2005.
- DANTAS-LONGHI, MASALA, M; CAMARGO, A. *A elaboração coletiva de material didático para o ensino de francês como língua estrangeira no Ensino Médio*. In: InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2018.
- DOLZ, J; PASQUIER, A; BRONCKART, J. -P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? In: *Études de Linguistique Appliquée*, n. 102, p. 23-37, 1993.



DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

KERBRAT- ORECCHIONI, C.K. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin, 1990.

KRAMSCH, C. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier, 1984.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. In: *Activités*, 2007, volume 4 número 2. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/activites/1660>. Accès: octobre 2018.

FAZION, F. *A elaboração de Livro Didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. 2017. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

GOMES, Rita de Cássia. *Interações verbais: analisando práticas centradas na espontaneidade e na solução de problemas em nível inicial de FLE*, 2012, 116 f. Mestrado em Letras, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Interação verbal e aprendizagem: estratégias de ensino em sala de aula de FLE*. Gláuks. Revista de Letras e Artes, Viçosa, jan. e jun. 2017, vol. 17, nº1, p. 97-113. Disponible sur: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/6>. Accès: 25/05/2018.

_____. *Atividades de ensino e interação entre pares: favorecendo o desenvolvimento de competências discursivas em LE*. Revista Letras, Santa Maria, especial 2020, nº1, p. 567-586. Disponible sur: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/38709>. Accès: 04/08/2020.

GUIMARÃES-SANTOS, Luiza. *O gênero itinéraire de voyage para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE*. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. doi:10.11606/D.8.2012.tde-26102012-122158. Acesso em: 2020-10-19

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. & COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A.R., LOUSADA, E. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. In: *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, vol. 16, n. especial, p. 35-46. Disponible sur: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172013000300005. Accès: 03/07/2019.

MELÃO, Priscila Aguiar. *O gênero textual anúncio publicitário no ensino do FLE: o desenvolvimento da capacidade discursiva 'argumentar' por meio de recursos verbais e visuais*.

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>

2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-165506. Acesso em: 2020-10-19.
- PEKAREK-DOEHLER, S. (2000). *Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives*. In: *Aile-Acquisition et interaction en Langue Étrangère*, nº 12, Association Encrages, p. 03-26. Disponible sur: <https://journals.openedition.org/aile/934>. Accès: 16/06/2016.
- PENDANX, M. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette, 1998.
- PERRENOUD, P. *Développer la pratique réflexive*. Paris: ESF Sciences Humaines, 2012.
- ROCHA, Suélen Maria. *Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem*. 2014. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.8.2014.tde-08102014-183157. Acesso em: 2020-10-19.
- RUBIÃO, André. L'« extension universitaire » : une conception latino-américaine de la démocratisation de la connaissance. *Le sujet dans la cité*, vol. 4, no. 2, 2013, pp. 81-95. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2013-2-page-81.htm?contenu=article>. Accès le 01-11-2020.
- SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier, 1991.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA-E-SILVA, M.C. *O ensino como trabalho*. In: MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004, p. 81-104.
- SUMIYA, A. H. *O gênero multimodal tutorial em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes*. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Pró-reitoria de Ensino. ATO No 007/2013/PRE, DE 22/02/2013. *Institui o Regulamento do Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa*. Viçosa, 2013. Disponible sur: <http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/cafi/lcq/www/wp-content/uploads/2011/05/REGULAMENTO-DO-EST%C3%81GIO-SUPERVISIONADO-DOS-CURSOS-DE-LICENCIATURA-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-DE-VI%C3%87OSA.pdf>.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Departamento de Letras. *Projeto político pedagógico do curso de Letras Português-Francês*. Viçosa, 2013.
- WEBER, C. *Pour une didactique de l'oralité- enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris: Didier, 2013.

