

Implications politiques, didactiques et culturelles de
l'enseignement-apprentissage du FOS pour les étudiants des
cours de Relations Internationales à Paraíba /
*Implicações políticas, didáticas e culturais do ensino-
aprendizagem do FOS para os estudantes dos cursos de
Relações Internacionais na Paraíba*

Rossana Souto Lima Koffmann *

Master en Linguistique Appliquée par le PROLING, de l'Université Fédérale de la Paraíba (UFPB) (2018).
Licence en Lettres Langue Française (1989) para l'Université Fédérale de Campina Grande (UFCG).
Actuellement est la présidente de l'Association des Professeurs de Français de la Paraíba (APFPB) et
chercheur dans le groupe d'Études sur la Politique et l'Éducation Linguistiques (NEPEL) depuis 2016.

 <https://orcid.org/0000-0002-3543-4699>

*Maria Rennally Soares da Silva***

Professeure de Langue Française du Núcleo de Línguas – Université de l'État de Paraíba (UEPB).
Doctorante liée au Programme de Post-Graduation en Littérature et Interculturalité (UEPB). Master par le
Programme de Post-Graduation en Langage et Enseignement de l'Université Fédérale de Campina Grande
(UFCG - 2017) et diplômée en Lettres Langue et Littérature Française par la même institution (2014).

 <https://orcid.org/0000-0001-7761-1801>

Reçu en: 14 oct. 2019. **Approuvé** en: 25 oct. 2019.

Comment citer cet article:

KOFFMANN, Rossana Souto Lima; DA SILVA, Maria Rennally Soares. Implications politiques, didactiques
et culturelles de l'enseignement-apprentissage du FOS pour les étudiants des cours de Relations
Internationales à Paraíba. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 105-126, nov. 2020.

RÉSUMÉ

La place occupée par la langue française dans les relations internationales fait de celle-là une langue de la diplomatie,
du marché du travail et de quelques-unes des plus importantes organisations internationales. À titre d'exemples, nous
citons l'Organisation des Nations Unies (ONU) et de l'Union Européenne (UE). Pendant environ deux-cents ans, le

*

 rossana677@hotmail.com

**

 rennally.fr@hotmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1954>

français a été la langue de la diplomatie occidentale. Le Traité de Rastatt a été le premier rédigé en français, en 1714 (AUTRAND; BÉLY; CONTAMINE, 2007). Postérieurement, entre la fin du XVII^{ème} siècle et le début du XX^{ème}, l'anglais a pris le dessus. Cependant, le français n'a pas perdu son statut juridique et formel (HOHENECKER, 2012). Ainsi, l'enseignement-apprentissage de la Langue Française pour les étudiants brésiliens qui se dédient au domaine des Relations Internationales, doit être pensé de façon particulière, dans la modalité Français sur Objectif Spécifique – FOS. Devant cette particularité, il n'y a pas beaucoup de recherches tournées vers cet objectif. De cette façon, à travers une recherche bibliographique (GIL, 2008), nous avons pour but de réfléchir sur les implications de l'enseignement/apprentissage du FOS, en mettant l'accent sur les aspects politiques, didactiques et culturels, pour les étudiants du cours de RI à Paraíba, à partir des études de Spolsky (2004, 2009, 2012) qui discute sur les implications des Politiques Linguistiques et la notion d'Idéologies Politiques de Del Valle (2007). Nous nous sommes basées aussi sur les études de Parpette et Mangiante (2016) sur la question du FOS. Les réflexions développées dans cette étude proposent un cours de français tourné vers le public du cours de RI de l'Université de l'État de Paraíba (UEPB).

MOTS-CLÉS : Politiques linguistiques ; Relations Internationales ; Français sur Objectifs Spécifiques.

RESUMO

O lugar que ocupa a Língua Francesa nas relações internacionais a torna uma língua que faz parte da diplomacia, do mercado de trabalho e de algumas das mais importantes organizações internacionais, a exemplo da Organização das Nações Unidas (ONU) e da União Europeia (UE). Por quase duzentos anos, o francês foi a língua da diplomacia ocidental. O Tratado de Rastatt foi o primeiro a ser redigido em francês, no lugar do latim, em 1714 (AUTRAND; BÉLY; CONTAMINE, 2007). Posteriormente, especialmente entre o final do século XVII e o início do século XX, o francês cedeu espaço para a língua inglesa, sem perder, no entanto, o seu status jurídico e formal (HOHENECKER, 2012). Assim, o ensino-aprendizagem da Língua Francesa para estudantes brasileiros que se dedicam à área das Relações Internacionais deve ser pensado de modo particular, se inserindo na modalidade Français sur Objectif Spécifique – FOS. Diante dessa particularidade, não há muitas pesquisas que visem a delinear as necessidades e o formato de um curso voltado para esse fim. Desse modo, através de uma pesquisa de natureza bibliográfica (GIL, 2008), objetivamos refletir sobre as implicações do ensino-aprendizagem do FOS, focando nos aspectos políticos, didáticos e culturais, para os estudantes do curso de Relações Internacionais(RI) na Paraíba, tomando por base os estudos de Spolsky (2004, 2009, 2012), que discute sobre as implicações das Políticas Linguísticas (PL) e a noção de Ideologias Linguísticas (IL) de Del Valle (2007). Também nos baseamos em estudos de Parpette e Mangiante (2016) acerca do FOS. As reflexões aqui desenvolvidas oferecem uma proposta específica para as aulas de francês para o público do curso de RI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas; Relações Internacionais; Francês para Objetivos Específicos.

1 Introdução

La langue française (LF) est parlée sur les cinq continents par plus de trois cents millions de locuteurs et est la cinquième langue la plus parlée au monde. C'est la langue maternelle, officielle ou seconde des quatre-vingt-huit pays qui composent l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF, 2020). C'est également la langue officielle des Nations Unies (ONU), de l'Union Européenne (UE), de l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), de l'OTAN (Organisation du Traité de l'Atlantique Nord), de la Croix-Rouge internationale, entre autres organisations (HOHENECKER, 2012). Ainsi, la LF se démarque sur le marché du travail international, ainsi que dans l'univers diplomatique.

Au Brésil, nous avons encore des dizaines de multinationales françaises installées dans plusieurs États qui réalisent des investissements directs dans le pays dans différents secteurs, tels que la distribution, la construction civile, le pétrole et le gaz, les médicaments, l'hôtellerie et les

infrastructures. Selon les informations de la Chambre de Commerce Brésil France (CCBF)¹, au 1^{er} trimestre de cette année, la France a investi au Brésil environ 8,6 milliards de dollars.

Il existe également des partenariats signés entre le Brésil et la France dans des domaines variés. En 2006, par exemple, un partenariat stratégique a été consolidé entre ces deux pays lors de la visite du président français Jacques Chirac au Brésil et confirmé en 2008 entre les présidents Luís Inácio Lula da Silva et Nicolas Sarkozy, lors d'une réunion en Guyane Française. Ce partenariat a consisté en un partage de connaissances et d'expertises sur les ressources matérielles, technologiques, humaines et naturelles (KOFFMANN, 2018). En mai 2007, un autre accord important a été conclu et signé (décret 2007-1761 du 14/12/2007) à Brasilia, entre la France et le Brésil, axé sur les domaines de l'éducation, des langues, des questions migratoires et transfrontalières. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, il a été convenu que les langues de ces deux pays devraient être enseignées réciproquement pour « Renforcer la coopération éducative, universitaire, scientifique et linguistique afin de favoriser le plurilinguisme comme enrichissement culturel de l'individu et la diversité culturelle dans le cadre de la convention de l'UNESCO »² (KOFFMANN, 2018). Cet accord a justifié la demande des professeurs de français formulée en 2020 pour l'inclusion de la LF dans le Curriculum de Référence de l'Amapá (RCA)³.

Compte tenu des faits mentionnés ci-dessus, nous pensons que l'enseignement au Brésil est légitimé. Concernant le contexte de la Paraíba, nous justifions également l'importance de cet enseignement lorsque nous regardons plus attentivement les besoins du cours en Relations Internationales (RI), diplôme de Bachelor, du Centre de Sciences Biologiques et Sociales Appliquées (CCBSA), situé au Campus V de l'Université d'État de la Paraíba (UEPB), qui n'offre plus l'enseignement des langues étrangères dans son programme de cours. Cependant, il exige des étudiants la présentation d'un certificat de maîtrise d'une langue étrangère comme condition *sine qua non* pour l'obtention du diplôme. Face à ce besoin, le *Núcleo de Línguas*⁴ (NL) a été créé en 2006 avec l'objectif de répondre à la demande des étudiants concernés, puisque l'offre d'enseignement des langues étrangères est devenue inexistante du cursus de RI.

Dans ce contexte de préparation des étudiants de RI à la vie professionnelle, avec la possibilité d'apprendre la LF comme langue étrangère, le défi d'organiser un programme de cours

¹ Disponible sur : <https://www.ccfb.com.br/noticias/franceses-sao-maiores-empregadores-estrangeiros-no-brasil-rixa-prejudica-novos-negocios/>. Vu le 12 out. 2020.

² Disponible sur : https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000017651224. Vu le : 12 mar. 2017.

³ Idée qui sera développée dans la 2^{ème} section de cet article.

⁴ Note de traduction: nous avons choisi de ne pas traduire le nom de l'institution "Núcleo de Línguas" (cela correspond en français à "Centre de Langues").

de français destiné à ce public cible, oblige l'enseignant à porter une attention particulière aux demandes spécifiques de ce type de cours, ainsi qu'aux aspects linguistiques, méthodologiques et interculturels impliqués dans les situations professionnelles auxquelles ces étudiants seront confrontés *a posteriori*. Ce besoin particulier de l'étudiant de RI conduit l'enseignant à s'éloigner d'une pratique plus générale de la LF et à se concentrer sur une démarche avec un format spécifique, classé par Parpette et Mangiante (2016) comme un cours de Français sur Objectif Spécifique (FOS).

Ainsi, à travers cette recherche bibliographique (GIL, 2008), nous souhaitons réfléchir aux implications de l'enseignement/apprentissage en FOS, en mettant l'accent sur les aspects politiques, didactiques et culturels, pour les étudiants en RI. Pour cela, nous nous appuyons sur les études de Spolsky (2004; 2009; 2012) qui discute les Politiques Linguistiques (PL) issues des instances officielles, des pratiques des communautés de parole et des Idéologies Linguistiques (IL) de chacun. Nous nous appuyons également sur les études de Parpette et Mangiante (2016) sur le FOS. Les réflexions développées ici portent sur une proposition spécifique de cours de français pour le public d'étudiants en RI à l'UEPB.

Nous proposons ainsi une discussion sur les PL au Brésil, en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères et réfléchissons, aussi, à la place occupée par la LF dans l'Histoire du Brésil. Par la suite, nous avons discuté de certaines implications de l'enseignement du français pour le cours de RI à l'UEPB, suggérant qu'il soit dirigé vers un programme FOS spécifique qui répond aux besoins de ce public cible. De ces réflexions, nous sommes arrivés à la conclusion que certains changements sont nécessaires pour que la classe de LF devienne un espace didactiquement fonctionnel et propice aux discussions politiques et aux échanges interculturels, si importants pour la formation académique des étudiants concernés.

2 Langue Française: quelles Politiques Linguistiques pour la Langue Française au Brésil ?

Les relations entre la France et le Brésil se poursuivent depuis la seconde moitié du XVI^{ème} siècle, à travers les voyages et expéditions français en terres brésiliennes pas toujours appréciées des Portugais qui voyaient cette présence comme une menace pour leur monopole au Brésil (BONNICHON, 2011).

Au 17^{ème} siècle, la LF a conquis sa place aux côtés du latin, du grec et de l'hébreu. Sur le plan économique et social, mais aussi politique, littéraire et artistique, c'est une période de

prospérité pour la France qui consolide le prestige de la langue et de la culture françaises dans le reste du monde. En 1635, l'Académie Française est créée par le cardinal de Richelieu (OSTER, 1970) et la politique d'expansion de la LF, à travers l'aristocratie, la bourgeoisie et les intellectuels de l'époque, s'est répandue en Europe et à l'étranger, consolidant encore son utilisation en terres brésiliennes.

Au XVIII^{ème} siècle, les idéaux des Lumières dominaient l'Europe et sont arrivés au Brésil au siècle suivant, amenés par la Cour portugaise qui désirait ce souffle de modernité incarné par la France et ses philosophes. Ainsi, au Brésil, des intellectuels, des bourgeois et des aristocrates de l'époque valorisaient «la délicatesse, la courtoisie, la culture, la joie de vivre» (HAZARD, 1971, p. 53) des Français et tout ce qui était utilisé à la Cour provenait de la France: «de la perruque à la culinaire; de la mode au vêtement et des serviteurs aux artistes» (SCHWARCZ, 2013, p. 60), d'ailleurs, à ce moment, la LF commence à avoir le statut de langue universelle, adoptée par les cours européennes (HAZARD, 1971). Cette emprise française est devenue fortement perceptible dans les coutumes, les habitudes, les arts et le vocabulaire de ceux qui faisaient partie de l'élite de notre pays, ce qui perdure encore de nos jours, selon Koffmann (2018), et qui a influencé les IL de la LF au Brésil sur la langue et la culture françaises en tant qu'éléments de distinction (BOURDIEU, 2007).

Par IL, Del Valle l'entend (2007, p. 19-20) comme un « système d'idées qui articulent des notions de langage, de langues, de parole et/ ou de communication avec des formations culturelles, politiques et/ou sociales spécifiques ». Ces IL se reflètent beaucoup dans la façon dont la LF est perçue depuis la colonisation du Brésil par les Portugais et dure jusqu'à aujourd'hui comme une langue liée à la culture et au raffinement.

Le prestige et la montée en puissance de la LF étaient certainement liés à l'opposition qu'elle faisait au latin, répandu par les religieux, tandis que la LF représentait la laïcité européenne, à la fois politique et littéraire, selon Casanova (2002, apud LAGARES, 2013, p. 389). Lagares (2013) corrobore cette affirmation et déclare que « [...] le français a été catégorisé comme la langue de la "culture laïque", par rapport à la culture religieuse représentée par le latin » (LAGARES, 2013, p. 390).

La présence de la LF dans les institutions internationales et son prestige en tant que langue de culture tient avant tout au rôle que la France a joué depuis longtemps comme centre mondial de cette culture « laïque », et au fait que Paris est un centre culturel de la production internationale et de la légitimation de la culture lettrée (LAGARES, 2013).

Au départ, nous nous sommes rendu compte que la politique d'expansion de la LF au Brésil se produisait indépendamment d'une PL déclarée et explicite décidée par les organismes gouvernementaux brésiliens. Elle s'est déroulée à travers des événements historiques et des décisions politiques liés à d'autres domaines indépendamment d'une PL explicite ou officiellement établie (SPOLSKY, 2004).

Le jalon initial de la PL déclarée et explicite de la LF au Brésil a vraiment commencé en 1837, avec la création du Collège Impérial Pedro II, à Rio de Janeiro, dans lequel la LF a été obligatoirement enseignée aux côtés de l'anglais, l'allemand et l'italien, puis elle a obtenu le statut similaire à ceux des langues classiques, le latin et le grec (LEFFA, 1999), dès la promulgation de la Réforme Couto Ferraz de 1855.

A partir de 1876, la PL pour les langues étrangères perd progressivement sa place dans le curriculum (LEFFA, 1999) à cause de différentes réformes. Jusqu'à la Réforme Capanema de 1942, le français faisait partie du programme obligatoire du collège et du lycée et avait un plus grand nombre d'heures que les autres langues étrangères enseignées, mais après la Seconde Guerre mondiale, il a commencé à perdre du terrain au profit de l'anglais. À l'époque, «une grande partie du potentiel scientifique mondial était concentrée aux États-Unis» (TRUCHOT, 2002, p.10) consolidant ce pays dans le domaine de l'information scientifique et technique et qualifiant ainsi la langue anglaise comme langue officielle du pouvoir et des relations internationales tant dans les pays colonisés par les Britanniques que dans les pays asiatiques et africains.

Dans les Réformes suivantes, les langues étrangères sont parfois écartées du curriculum scolaire en tant que langue obligatoire, comme en 1961 avec la Loi sur les principes directeurs et les bases (LDB), pour y revenir ensuite, comme en 1976, avec la résolution 58/76 du Ministère de l'Éducation et de la Culture (MEC) et en 1996 avec la promulgation de la LDB n° 9,394. La LF, pour sa part, est exclue du programme obligatoire des écoles dès la publication de la LDB.

Alors, qu'est-ce qui fait que la LF soit toujours présente dans le pays malgré l'absence d'une PL déclarée en sa faveur ? Nous pensons que la résistance vient de la lutte des professeurs de français, réunis ou non dans des APF, et des différentes organisations nationales et internationales, engagées à la maintenir vivante. Actuellement, cette PL pour la diffusion de la LF au Brésil se déroule à travers différents programmes et partenariats menés entre des organisations responsables de cette diffusion dans le monde, telles que les Alliances Françaises, les Ambassades de France, les Instituts Français, entre autres organisations de LF.

En tant que gestionnaire et exécutant de la PL de LF, nous mettons en avant l'OIF qui vise à contribuer à l'amélioration du niveau de vie des citoyens faisant partie de la communauté francophone, en les aidant à devenir acteurs de leur propre développement, à travers des actions de politique internationale et coopération multilatérale. L'OIF développe ses objectifs selon les orientations établies, tous les deux ans, par le Sommet de la Francophonie qui, lors de ses réunions avec les 84 pays membres, discutent de sujets liés à la LF mais aussi sur d'autres intérêts qui vont au-delà des aspects linguistiques, et s'entremêlent avec les aspects politiques, sociaux et économiques des nations francophones.

Actuellement, parler de PL de la LF au Brésil nous amène immédiatement à trois faits importants qui contribuent à son exclusion de la PL officielle du pays: la non-inclusion de cette langue dans l'Examen National de l'Enseignement au Lycée (ENEM) qui correspondrait au Baccalauréat français, la promulgation de la Loi 11.161/2005 qui a rendu obligatoire l'offre de la langue espagnole dans les écoles et la promulgation de la Loi 13.415/17 qui a modifié la LDB 9.394/96 et a annulé la Loi 11.161/2005. Cette Loi de 2017 octroie un statut obligatoire à l'anglais pour les trois années de lycée, avec la possibilité d'offrir d'autres langues étrangères selon la réalité de chaque établissement d'enseignement. Cependant, l'espagnol demeure celle préférée des gestionnaires.

Dans une étude récente, Day (2019) publie les données de l'État d'Amapá concernant l'impact de ces PL sur l'intérêt à étudier la LF. Sa non-inclusion dans l'ENEM marque, d'un côté, le manque d'intérêt des étudiants pour une langue qui ne les aiderait pas à réussir cet examen, et, d'un autre côté, a aussi provoqué la disparition de la LF dans les cours de préparation au Bac (DAY, 2016). De plus, depuis 2006, la loi espagnole a eu un impact sur l'enseignement du français dans cet État. En 2005, la LF était présente dans 90% des écoles élémentaires et secondaires⁵, chutant à 40% en 2014, et perdant de son prestige au profit de l'espagnol et de l'anglais, respectivement.

Jusqu'en 2018, dans l'État de Paraíba, il y avait une seule école publique qui offrait l'enseignement de la LF, le lycée de l'État João Goulart, qui proposait, sur une base obligatoire, les langues française, espagnole et anglaise dans ses cours techniques *d'Hôtellerie et Hébergement et Événements et Services de bars et restaurants*. Pendant quelques années, les gestionnaires publics ont exercé des pressions pour retirer la LF de son programme d'études et, en 2018, la LF a passé à être enseignée sous la dénomination d'Information, Langage et Communication, en étant

⁵ L'auteur ne spécifie pas si ces écoles sont publiques et/ou privées.

entièrement exclue l'année suivante. Dans l'État de Paraíba, il n'y a donc plus d'école publique d'enseignement régulier offrant la LF.

Ceux-ci représentent quelques exemples de PL déclarées (SOUSA; ROCA, 2015) développées par des gestionnaires brésiliens, c'est-à-dire que ce sont des PL officielles, aussi appelées *gestion* par Spolsky (2012).

Pour mieux comprendre le fonctionnement de ces PL, nous partons de la conception élargie de PL de Spolsky (2004, 2009, 2012) qui développe son concept selon trois composantes : les *pratiques*, les *croyances* (ou idéologies) et la *gestion*.

Par *pratiques*, l'auteur comprend les choix faits par des locuteurs par rapport à la manière dont ils utiliseront la langue, par exemple : le choix de la langue étrangère utilisée chez une famille bilingue, les variations linguistiques par rapport aux questions de genre, l'argot, entre autres facteurs, choisis par une communauté de parole.

La deuxième composante, les *croyances*, est également appelée *idéologies* et dérive des influences des *pratiques* (SPOLSKY, 2004). Elles sont constituées « [...] par les valeurs attribuées par les membres d'une communauté de parole pour chaque variété et variante, et leurs croyances sur ces valeurs » (SPOLSKY, 2012, p.5).

En ce qui concerne la LF, selon la recherche de Koffmann (2018), les IL de cette langue en tant que langue de la diplomatie ou deuxième langue la plus utilisée dans les relations diplomatiques pourraient justifier, par exemple, sa demande dans le NL de l'UEPB par des étudiants du cours de RI. Elle occupe la troisième position d'études par rapport aux autres langues enseignées dans ce NL, et on s'aperçoit que le public qui la choisit vient, pour la plupart, du cours de RI.

La troisième composante correspond à la *gestion* que l'auteur définit comme « [...] l'effort observable et explicite de quelqu'un ou d'un groupe qui a ou prétend avoir autorité sur les participants d'un domaine pour modifier leurs pratiques ou croyances » (SPOLSKY, 2009, p.4). Ainsi, le fait d'imposer certaines langues étrangères à un examen national déterminerait les choix de la communauté tournée vers l'examen en question comme moyen pour le réussir.

Dans un contexte global où l'on défend le plurilinguisme, il s'établit une PL dont le fonctionnement se fait *de haut en bas* (*top-down*) en ignorant les différentes réalités linguistiques des diverses communautés de parole réparties à travers le pays.

L'adoption d'une PL ascendante (*bottom-up*) permettrait de prendre en compte les besoins de la population et d'incorporer des facteurs sociaux, culturels et proprement linguistiques, à l'exemple de la PL *bottom-up* développée dans l'État de l'Amapá.

Ces PL ascendantes de la LF sont issues de situations isolées perpétrées par des enseignants généralement soutenus par les Associations de Professeurs de Français (APF) du pays qui se battent depuis des années pour garantir la présence de la LF et/ou l'inclure dans le Référentiel Curriculaire (RC) des États et dans la Base Curriculaire Nationale Commune (BNCC). C'est le cas de l'Amapá qui, à travers l'Association des Professeurs de Français de l'Amapá (APROFAP) s'est engagé dans la lutte pour la permanence de la LF dans les programmes des écoles publiques et privées de l'Etat.

Récemment, dans cet État, un grand pas a été franchi en faveur de la LF lorsqu'il a été publié au Journal Officiel, l'ordonnance n ° 067/2020-SEED, du 14 septembre 2020, autorisant la constitution du groupe de travail qui devrait s'occuper de la préparation du Référentiel Curriculaire de l'Amapá (RCA) de LF pour les premières années d'études et les classes de la primaire. En fait, ce document est déjà dans sa phase finale, n'attendant que l'avis du Conseil d'Etat de l'Education (CEE) pour que le Secrétaire d'Etat à l'Education (SEED) publie sa version définitive au Journal officiel. Un travail développé en collaboration avec la Coordination Pro-BNCC de l'Amapá, la SEED, le Centre de Technologie Pédagogique (NTE) et sous la coordination de l'APROFAP. Il a encore compté avec la participation des enseignants et des partenaires de l'État, tant des réseaux publics que privés, à travers une consultation publique en large diffusion dans les réseaux sociaux sous la hastag #FICAFRANCÊSAP, dans un exemple de PL formée à partir des pratiques sociales, ouvrant un espace pour la participation de la communauté impliquée dans le processus d'enseignement/apprentissage de la LF, en tenant compte des aspects historiques, géographiques, culturels, économiques et des relations entre l'État de l'Amapá et de la Guyane française.

Au niveau national, pour revenir sur l'ENEM, nous avons retrouvé dans les archives du site de la Fédération Brésilienne des Professeurs de Français (FBPF) - une organisation qui regroupe toutes les APF et est membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF) - des documents liés aux revendications de la FBPF pour l'inclusion du français dans l'ENEM, envoyés aux organismes publics brésiliens responsables de l'examen. Ces registres datent de 2009, lorsque la FBPF, engagée dans la lutte pour la reconnaissance de la LF sur le territoire brésilien, entre autres objectifs, a réuni ses associés et d'autres professeurs de français et a

entamé un combat pour l'inclusion de la LF dans l'ENEM. A partir de cette date, il a été demandé au Conseil d'Évaluation de l'Éducation de Base (DAEB/CGEC), de l'Institut National d'Études et de Recherche Pédagogiques Anísio Teixeira (INEP), l'expansion des langues étrangères dans l'ENEM. À fin d'obtenir une réponse sur ce cas, cette sollicitation a été transmise à la coordinatrice-générale d'Instruments et des Mesures (DAEB/INEP) de l'époque qui l'a renvoyée, ensuite, au Conseil d'Administration de la FBPF avec un avis défavorable affirmant que ces Institutions ne suivaient que ce qui était prévu dans la LDB et que, par conséquent, les langues étrangères qui feraient partie de l'ENEM 2010 seraient l'anglais et l'espagnol.

Dans la lettre officielle 0022512010 DAEB/INEP/MEC du 14/07/2010, sur le site de la FBPF (2010), la coordinatrice générale des examens de certification, Fernanda de Souza Monteiro, a annoncé que, malgré la reconnaissance de la valeur des langues étrangères et de l'importance que cela permettait aux étudiants de se rapprocher d'autres cultures, la LF serait vraiment laissée en dehors de l'ENEM 2010 pour des raisons techniques et par l'impossibilité de former une équipe pour préparer l'examen pour cette année-là, en plus des coûts que représenterait cette demande. Seuls l'anglais et l'espagnol seraient évalués pour participer à l'examen. Pour la coordinatrice, le choix de la langue anglaise a été fait selon le recensement de 2009 qui déclarait que cette langue était présente dans 96,6% des lycées du pays, en 3^{ème} année, et que le choix de l'espagnol était basé sur Loi n ° 11.161/2005. Elle rajoute :

Cependant, la langue anglaise s'est avérée être installée dans les curriculums du réseau d'enseignement fédéral, de l'État et municipal, et une des raisons c'est son universalité linguistique, culturelle, économique, et l'espagnol sera proposé de façon obligatoire à partir de 2010 dans les écoles brésiliennes (MONTEIRO, 2010).⁶

Or, si l'offre obligatoire dans le cursus scolaire est d'une seule langue étrangère (à ce moment, l'implantation de l'espagnol commençait à peine), on peut penser qu'il serait évident que dans toute recherche menée dans une école sur la principale langue étrangère étudiée, les résultats pointeront évidemment cette langue, puisqu'il n'y en aurait pas d'autre à l'étude. Par conséquent, le recensement de 2009 ou de 2019 ne pouvait pas montrer un volume représentatif concernant une autre langue étrangère différente de celles choisies par des PL déclarées. S'il n'y a pas d'offre pour la LF dans les écoles, elle ne sera jamais quantitativement importante pour être

⁶ Desse modo, a língua inglesa está comprovadamente instalada nos currículos das redes de ensino federais, estaduais e municipais dentre outras razões pela sua universalidade lingüística (sic), cultural, econômica e o espanhol deverá obrigatoriamente ser ofertado a partir de 2010 nas escolas brasileiras (MONTEIRO, 2010).

envisagée dans l'ENEM. Pour de telles raisons, nous percevons combien les PL brésiliennes désavantagent non seulement la LF mais les autres langues étrangères présentes au Brésil et parlées par les communautés qui y ont migré, à l'exemple des langues allemande, italienne, japonaise, entre autres, et des langues frontalières.

À travers les exemples de l'ENEM, nous confirmons que les choix linguistiques sont souvent influencés par des facteurs internes ou externes et sont toujours soumis à des intérêts politiques et/ou économiques (SPOLSKY, 2004, 2009).

En ce qui concerne la PL des cours de RI à Paraíba, nous avons fait le constat que malgré le souci des Universités publiques de se positionner dans le contexte d'internationalisation de leurs cours, leurs PL ne correspondent souvent pas aux pratiques. Ici, nous nous référons aux cours de RI, et plus spécifiquement à celui de l'UEPB.

Le cours de RI de l'UEPB dont l'objectif général cité sur le Projet Pédagogique du Cours (PPC) est de former des professionnels aptes à travailler dans des organisations internationales, des institutions publiques (diplomatie, conseiller gouvernemental), des organisations privées (nationales et multinationales), entre autres spécifications, il ne propose pas de langues étrangères comme disciplines obligatoires dans son programme scolaire. Cependant, pour obtenir le diplôme, il est requis un certificat de maîtrise d'au moins une langue étrangère, délivré par des institutions officielles d'application de ces examens ou un certificat de niveau intermédiaire provenant d'un des Centres de Langues de l'UEPB ou du Département de Lettres et d'Arts de cette université. Dans le cas du *campus V* de l'UEPB, le NL fonctionne dans les locaux de l'université.

Les diplômés en RI sont tenus d'avoir un niveau raisonnable de lecture et de compréhension de textes dans, au minimum, une langue étrangère, et ils sont orientés vers les cours des Centres de Langues qui, d'après le PPC de RI, a en charge de proposer un examen semestriel de compétence linguistique de niveau intermédiaire d'au moins une langue étrangère.

En pratique, cette réalité est assez différente puisque le niveau de compétence de la plupart des étudiants est presque nul et, bien que le NL ait été créé pour la communauté universitaire, on se rend compte que ce n'est pas la majorité qui étudie les langues étrangères.

Quant à l'examen de compétence semestriel mentionné dans le PPC de RI, il n'est pas proposé semestriellement par le NL. Le dernier réalisé par cette école remonte à 2017 et, à l'époque, la plupart des inscrits étaient extérieurs au cours de RI.

Cette réflexion nous a amenés à concevoir un cours FOS pour les étudiants de RI, comme abordé lors de la session précédente, en parallèle au cours de FLE destiné au grand public. Il

s'agit de susciter l'intérêt des étudiants à apprendre la LF tournée vers le langage des RI, à partir d'un modèle *bottom-up* de PL inséré dans la communauté académique.

3 Le cours FOS pour les étudiants de Relations Internationales à l'UEPB

Malgré son absence au lycée brésilien, l'enseignement de la LF est offert dans quelques Centres publics de Langue et Collèges Fédérales d'Application, aussi que dans des écoles privées de langues et, dans le domaine supérieur, dans quelques cours de Lettres, Traduction, Gastronomie, de Relations Internationales, parmi d'autres. Selon les réflexions développées précédemment, l'acquisition de la LF est importante grâce à son statut dans le cadre global, comme langue officielle ou l'une des langues de communication des grandes organisations internationales au-delà de l'Hexagone, parlée dans des divers pays en tant que langue maternelle, officielle ou deuxième langue.

Dans le contexte du cours de RI de l'UEPB⁷, l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères est important parce que les jeunes diplômés de RI pourront travailler tant dans des organismes publics ou privés, que dans des organisations ou associations internationales. En raison des politiques d'internationalisation de l'université, il y a diverses opportunités de s'intégrer aux programmes d'échange scientifiques à l'étranger. Outre ce caractère fonctionnel, l'apprentissage de LE peut promouvoir le contact de l'étudiant de RI avec des diverses cultures, ce qui est important pour sensibiliser aux différences interculturelles, en favorisant l'acquisition de nouvelles connaissances et la compréhension de nouveaux points de vue sur le monde.

À cet égard, Édouard Glissant (1990) affirme que la création d'un modèle de société qui cherche à se connecter avec d'autres réalités, non pas pour les dominer, mais plutôt pour établir des liens, sans impositions ni domination, peut être un modèle qui entame des échanges interculturels qu'il classifie comme *relation*. Pour lui, la relation entre cultures doit passer par la création de zones de contact qui entament les processus *d'éclairage et d'éclatement* – c'est-à-dire que d'après ce contact, les cultures en relation vont se croiser et de cette rencontre un éclatement de nouvelles réalités peut se produire. Ainsi, il n'y a pas de domination d'une culture sur une autre, mais l'intervalorisation entre des éléments culturels hétérogènes.

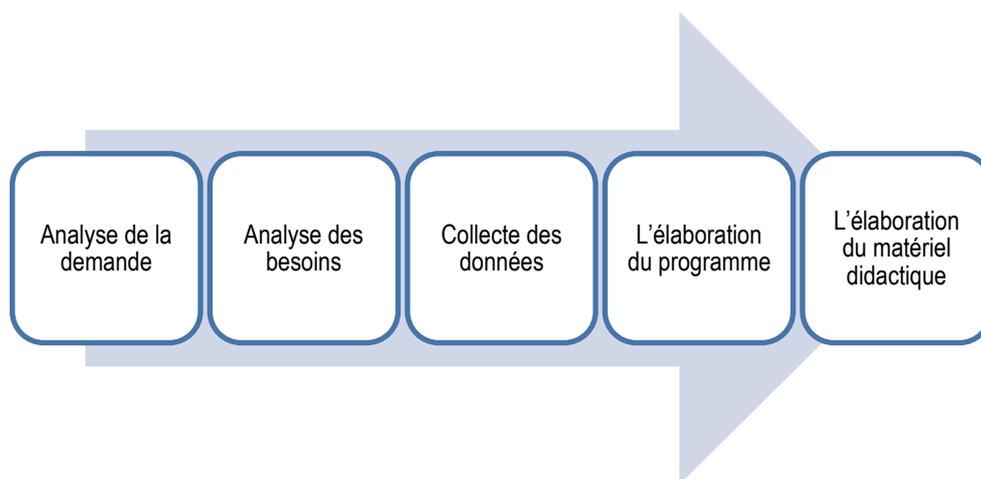
Lorsque l'enseignement de LE a cessé de faire partie du projet pédagogique du cours de RI de l'UEPB, le NL a été créé pour répondre à cette demande, en offrant des cours d'anglais,

⁷ Créé en 2006, le premier du domaine à Paraíba et l'un des pionniers au Nord et au Nord Est.

d'espagnol et de français. Dans ce cadre, des places sont réservées à la communauté interne du Campus V, qui comprend les étudiants de RI, certains de la Post-Graduation et d'autres professionnels du même Campus ; d'autres places libres sont occupées par la communauté externe.

En raison de la diversité du public, les cours de LF dans cet espace se déroulent généralement sur la base d'un enseignement plus général, comme cela se fait dans des différentes écoles de langues de la ville, autrement dit sans directives spécifiques. Cependant, dans notre perspective, les classes devraient être élaborées en fonction des besoins professionnels du public cible principal, qui sont des étudiants du cours de RI. De cette façon, nous aurions un enseignement basé sur le FOS, dans le cadre général du FLE, qui vise à répondre à un besoin de formation précis, à partir d'une homogénéité du public cible et de conditions matérielles de formation. Parpette et Mangiante (2016) placent cinq étapes pour la consolidation d'un programme FOS :

Figure 1 : Étapes de l'élaboration d'un cours FOS, selon la conception des auteurs mentionnés.



Source : Élaboré par les auteurs de cet article.

Dans la phase d'analyse de la demande, l'enseignant de LF doit observer les besoins et les demandes des élèves, en définissant le profil du public cible, la durée de la période d'enseignement-apprentissage et les compétences linguistiques souhaitées. La deuxième phase d'analyse des besoins amène l'enseignant à élaborer les objectifs, en réfléchissant sur les contextes communicatifs auxquels les étudiants sont confrontés, en cours ou en fin de formation, en les adaptant aux objectifs d'apprentissage (PARPETTE ; MANGIANTE, 2016). Ensuite, la phase de collecte de données consiste en l'analyse des documents authentiques et en l'élaboration d'un

plan du travail qui sera développé. Ensuite, il arrive à la phase d'élaboration du programme et finalement à la consolidation du matériel didactique qui sera utilisé.

En tenant compte de ces étapes, nous proposons une restructuration méthodologique des classes FOS pour les étudiants du cours de RI de l'UEPB, comme indiqué ci-dessous :

- *L'analyse de la demande*

À partir de l'observation du PPC, il est possible d'identifier les contenus abordés, parmi lesquels : des thèmes dans les domaines de l'Économie, du Droit, des Sciences Politiques, de la Mondialisation, de la Culture, de la Sécurité, etc. Il est également possible d'établir un dialogue avec les enseignants du cours de RI, afin de réfléchir à la manière dont il sera possible, à travers une approche interdisciplinaire, de relier les sujets étudiés dans les cours de français avec ceux discutés en classe.

Le dialogue peut également se dérouler avec les apprentis, à travers, par exemple, une rencontre virtuelle préalable, avant le début des cours ; ou encore en appliquant un questionnaire par courrier auquel les étudiants répondront, avant le début des cours. Le questionnaire peut être appliqué afin de comprendre les demandes de ces étudiants, leurs attentes et leurs suggestions pour les cours FOS.

- *L'analyse des besoins*

Dans cette étape, il est nécessaire de s'interroger sur les possibilités professionnelles attendues par les étudiants. Selon les informations publiées sur le site de l'UEPB, ils seront prêts, une fois diplômés :

à travailler dans des institutions publiques, privées et du secteur de l'économie, bien que dans l'appui des activités parlementaires et des partis politiques qui demandent des perceptions élargies de la réalité internationale et des connaissances spécifiques sur les processus, mécanismes et pratiques de la dynamique des relations entre les peuples et les nations (FERNANDES, 2019, n.p).⁸

⁸ “A trabalhar em instituições públicas, privadas e do terceiro setor, assim como no assessoramento de atividades parlamentares e de partidos políticos que demandem percepções amplas e aprofundadas da realidade internacional e de conhecimentos específicos sobre os processos, mecanismos e práticas inerentes à dinâmica das relações entre os povos e nações”. (FERNANDES, 2019, n.p).

De plus, le cours de bachelor offre l'opportunité de réaliser des échanges internationaux, favorisés par des simulations de réunions d'organisations internationales (telles que l'ONU et l'OEA), abordant des sujets liés au scénario international actuel. Le cours a également une entreprise junior, appelée ELEVEN JR., qui a pour mission de « faciliter l'insertion de la Paraíba sur le marché international, à travers des solutions stratégiques et des projets innovants ». (FERNANDES, 2019, n.p). Au vu de l'analyse de ces spécificités, il sera possible de passer à l'étape ultérieure.

- *La collecte de données*

Dans cette phase, la plus spécifique dans le développement du programme FOS la collecte de matériaux didactiques authentiques, autour des sujets importants observés dans les phases précédentes, est déterminante confirmer, compléter et modifier l'analyse des besoins faite précédemment. Ainsi, des vidéos de rencontres internationales, des conférences, des discours politiques, des campagnes électorales, des reportages audiovisuels ou simplement écrits, des textes littéraires, de la musique, des films, etc., tout cela constitue des documents qui peuvent être choisis pour intégrer le matériel didactique à élaborer. Ces supports se trouvent par exemple sur le site Internet de TV5Monde, qui propose plusieurs fiches pédagogiques prêtes à être utilisées dans les cours de français. Il est possible de trouver du matériel sur les sites Web de différents journaux et magazines spécifiques, comme *Le Français dans le Monde*, qui est envoyé aux associations d'enseignants de français.

Il est également possible de discuter de la notion de francophone, qui peut être vue sous différents angles. Et, dès lors, rejoindre le chemin des découvertes interculturelles, selon la perspective glissantienne évoquée.

- *L'élaboration du programme FOS pour RI*

Après la phase de sélection des documents écrits et / ou oraux, il s'agit d'organiser les thèmes / contenus à étudier, en fonction des objectifs définis et, également, du temps d'étude disponible. Le NL de l'UEPB propose des cours à quatre niveaux, configurés comme débutant, pré-intermédiaire, intermédiaire et avancé.

Le choix des ressources à utiliser peut se faire à travers des sites web interactifs et des outils technologiques, notamment dans la phase actuelle où nous sommes confrontés à une pandémie (COVID-19). Le recours à des applications utilisables aussi bien sur les smartphones que sur les navigateurs d'ordinateurs peut faciliter le contact avec les matériels didactiques. A titre d'exemple, nous mentionnons, encore une fois, le site TV5Monde, qui a une interactivité d'exercices d'autocorrection et de vidéos qui couvrent différents sujets ; il y a aussi Google Jamboard, qui peut fonctionner comme un tableau interactif et Google Meet, un outil de réunion pour les cours virtuels, en plus de Google Classroom, qui permet l'émission et l'exécution d'activités, l'envoi de matériel, entre autres ressources.

- *L'élaboration du matériel didactique*

Après avoir organisé le programme du cours, la phase suivante aborde l'élaboration du matériel qui sera utilisé par les étudiants. L'élaboration didactique doit être effectuée en respectant les éléments suivants : les activités répondent à l'analyse des besoins, en fonction des situations de communication identifiées ; elles ont un lien avec les documents collectés lors de la phase d'analyse des données ; elles offrent enfin une méthodologie communicative, qui mobilise une interaction naturelle dans le groupe d'élèves entre eux et aussi, entre le groupe et l'enseignant (PARPETTE ; MANGIANTE, 2016). Les étapes indiquées peuvent être utiles dans le contexte considéré, en fonction des spécificités détaillées.

Pour le matériel, la maison d'édition Hachette a publié en 2010 la collection *Objectif Diplomatie - le français des relations internationales et européennes*, pour les niveaux A1/A2 livre 1 (RIEHL; AMIOT; SOIGNET, 2010) et B1/B2 livre 2 (SOIGNET, 2017). Nous rappelons que cette collection s'adresse spécifiquement aux diplomates qui apprennent le français. Il s'agit d'un matériel pertinent qui peut être utilisé dans le programme FOS pour le cours de RI, mais ce n'est pas suffisant, car ce cours offre un plus grand éventail de possibilités professionnelles à l'étudiant, non limité à l'exercice de la diplomatie. De plus, certains thèmes étudiés dans le cours de RI ne sont pas inclus dans la collection mentionnée. De cette manière, nous renforçons l'importance de la phase de collecte de données et de préparation du matériel car ce n'est qu'alors que les objectifs spécifiques prévus pourront être pleinement envisagés.

Dans cette perspective, le tableau ci-dessous illustre un exemple d'élaboration didactique, conçue à partir des étapes décrites dans la conception d'un cours FOS, focalisé sur la spécificité du cours en question.

Tableau 1: Exemple de proposition didactique pour un cours de langue française pour les étudiants du cours de RI.

Groupe: Français 2 / Niveau: A2 / Nombre d'étudiants: 20 / Durée: 2 heures			
Objectifs	Contenus	Procédures méthodologique	Évaluation et matériels
<p>Général : Comprendre l'utilisation d'adjectifs qualificatifs pour l'identification et la déconstruction des stéréotypes, à partir du contact avec un document authentique.</p> <p>Spécifiques</p> <p><i>Grammatical :</i> Comprendre la concordance de genre et de nombre des adjectifs.</p> <p><i>Communicatif :</i> Développer la compréhension et la production orale, à travers le contact avec une vidéo d'une one-woman-show.</p> <p><i>Culturels :</i> Comprendre la notion et l'impact des stéréotypes, dans le cadre social.</p> <p>Favoriser l'interculturalité d'après la déconstruction des</p>	<p>-Adjectifs qualificatifs</p> <p>- Caractéristiques physiques et morales</p> <p>-Types de stéréotypes : sociaux, culturels, professionnels, sexistes et physiques.</p>	<p>1. Avant de reproduire la vidéo choisie, explorer les aspects pré-textuels du document : le titre de la vidéo, le pays d'origine de la comédienne tunisienne Samia Orosemane et sa tenue, demandant aux étudiants de faire des hypothèses sur le contenu de la vidéo.</p> <p>2. Regarder la vidéo choisie : « Les accents Africains Jamel Comedy Club » (https://www.youtube.com/watch?v=fnu6fRa-BN4).</p> <p>3. Vérifier la compréhension orale et intersémiotique de la vidéo.</p> <p>4. Regarder la vidéo une deuxième fois, en vérifiant que les étudiants identifient : a. les caractéristiques physiques et les comportements culturels mentionnés ; b. les stéréotypes culturels sur les francophones du continent africain.</p> <p>5. Explorer la notion de stéréotypes et demander ce que les élèves en savent. Après, présenter le concept et ses différents types de manifestations.</p> <p>6. Entamer une discussion sur les stéréotypes, pour identifier leurs impacts dans le cadre socioculturel. Il est possible de problématiser le rire présent dans la vidéo, en se demandant dans quelle mesure les commentaires sont respectueux et / ou offensifs.</p> <p>7. Expliquer l'utilisation et l'accord de nombre et de genre des adjectifs, en se basant sur des exemples de la vidéo, ex : Les maghrébins sont <i>ouverts d'esprit</i>. C'est un roi <i>formidable</i>. Des gens <i>civilisés</i>. Un serveur <i>algérien</i>.</p>	<p>Observer la production orale des étudiants. Prendre des notes et faire des corrections dans les moments appropriés.</p> <p>Prendre les activités à la fin du cours, pour une correction ultérieure.</p> <p>(Si la classe est à distance, il faut demander aux apprenants de l'envoyer par courriel.)</p> <p>Matériels:</p> <p>-Tableau et feutre (en classe) ou -Google Jamboard (cours à distance) -Ordinateur -Vidéo (format .mp4). - Classe virtuelle Google Meet (cours à distance).</p>

<p>stéréotypes culturels.</p>		<p>Apportez d'autres exemples qui ne sont pas présents dans la vidéo ; si possible, utilisez les adjectifs que les étudiants connaissent déjà.</p> <p>8. Demander aux apprenants d'écrire des phrases sur les stéréotypes culturels d'impact négatif qu'ils connaissent, en utilisant des adjectifs (leur faire observer l'accord de genre et de nombre).</p> <p>9. Après avoir identifié les stéréotypes culturels, les apprenants iront changer l'adjectif de la phrase, afin de déconstruire la notion offensive, dans une perspective altruiste et du respect des différences.</p> <p>Cette activité peut être réalisée par écrit et, à la fin, les apprenants doivent remettre les phrases préparées à l'enseignant.</p>	
-------------------------------	--	---	--

Source: élaboré par les auteurs.

La proposition suggérée prévoit une approche avec une thématique importante, en particulier dans le contexte des relations internationales. Les effets des stéréotypes dans le cadre social doivent être discutés, car des préjugés de différentes natures peuvent en découler.

Dans le contexte de cette discussion, le *Cadre Conceptuel et Opérationnel de Compétences Interculturelles* de l'UNESCO (LEEDS-HURWITZ, 2013) établit les termes essentiels pour la compréhension de l'interculturel. Les définitions de culture, d'identité, des croyances, des valeurs, de l'universalité, de la citoyenneté interculturelle, de la responsabilité interculturelle, entre autres, font partie de cette gamme de notions présentées dans le document. Nous mettons en évidence la notion de dialogue interculturel, située comme un échange entre des personnes de cultures différentes, afin que l'une ne prenne pas le dessus sur l'autre mais plutôt qu'elles se développent et s'enrichissent mutuellement. À partir de cette notion, qui peut être présentée aux étudiants de RI, il est possible de se rendre compte de l'importance de déconstruire les stéréotypes culturels, qui consistent en une vision simplifiée et incomplète de l'autre et de sa culture, perpétuant un traitement de préjugés et péjoratif sur des groupes sociaux.

En ce sens, la classe de français peut être appréhendée comme un lieu de déconstruction des stéréotypes, œuvrant à former des citoyens interculturels qui, selon le même document, sont ceux qui ont la capacité d'interagir dans le respect de la diversité, facteur essentiel de responsabilité culturelle.

À travers cette proposition didactique, l'apprentissage peut se réaliser de manière plus fluide, car il y a la motivation des centres d'intérêt. Pour ce faire, il est impératif que les éléments culturels et politiques soient au cœur des discussions en français. Ce contact plus étroit avec la langue française favorise un apprentissage contextualisé et efficace, approximatif aux intérêts et aux besoins du public cible.

Conclusions

Dans cet article, nous avons réfléchi sur les Politiques Linguistiques au Brésil, lesquelles garantissent la pluralité culturelle, en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, cependant, dans la pratique, elles excluent cette diversité et se basent sur des intérêts politico-économiques, limités à offrir uniquement l'anglais comme langue obligatoire dans le programme d'enseignement de base. Nous avons également évoqué la place que l'enseignement de la LF a occupé, dans l'Histoire du Brésil, depuis l'arrivée de la famille royale, ayant été l'un des seuls moyens d'accéder aux connaissances scientifiques produites à cette époque, puisque les publications étaient toutes en français.

Malgré la reconnaissance de l'importance historique et actuelle de la LF au Brésil, que ce soit en raison des partenariats commerciaux entre le Brésil et la France, de sa proximité avec sa frontière, ou en raison de son importance dans les études diplomatiques, nous constatons que les PL brésiliennes et locales n'y contribuent pas pour devenir le français une langue pertinente.

On observe également la contradiction de la PL du cours de RI qui supprime les langues étrangères du programme du cours, malgré ses objectifs et les possibilités des étudiants de suivre une vie professionnelle sur le marché international après la fin du cours. Ainsi, l'exigence des bons niveaux de connaissance en langues étrangères pour obtenir le diplôme est plutôt contradictoire.

Nous visons dans cet article à proposer une pluralité et la possibilité de choisir une langue étrangère par les communautés de parole, qu'elles soient localisées en limites de frontières ou pas.

Dans le cadre du cours de RI de l'UEPB, nous proposons que les méthodologies utilisées dans l'enseignement de la LF, au *Núcleo de Linguas*, cessent d'être orientées vers l'enseignement général de la langue et qu'elles soient orientées vers le FOS, en respectant les demandes et les besoins des étudiants du cours de RI et en développant des propositions plus proches de leurs réalités universitaires et professionnelles.

En outre, pour que la proposition présentée soit efficace, elle ne dépend pas uniquement du travail des professeurs de français du NL; il doit y avoir une réorganisation des groupes d'étudiants spécifiques du cours de RI, car l'hybridité des classes, c'est-à-dire la rencontre de ces étudiants avec d'autres étudiants d'autres domaines d'études et, aussi, avec des étudiants de la communauté externe, peut rendre difficile l'efficacité de cette proposition. Ainsi, certains sujets abordés ne peuvent pas être pleinement exploités par les étudiants qui n'appartiennent pas au cours de RI, car ils cherchent à étudier la langue française sur d'autres intérêts.

Nous concluons nos discussions en affirmant que la réflexion sur le contexte et les besoins des étudiants en RI, ainsi que la définition d'objectifs spécifiques, peuvent contribuer à la construction de cours de français didactiquement adéquats et plus intéressants pour les sujets concernées; et, aussi, la classe de FOS peut devenir un espace important d'échanges interculturels et de discussions politiques, en plus de fonctionner comme une ambiance complémentaire et indispensable, dans le cadre général du cours de RI de l'UEPB, *campus V*.

Références

- AUTRAND, F; BÉLY, L; CONTAMINE, P. *Histoire de la diplomatie française. Du moyen âge à l'empire*. Paris: Perrin, 2007.
- BONNICHON, P. *France et Brésil: apports réciproques aux XVIe et XVIIe siècles*. Disponible sur: [http://academie-de-touraine.com/Tome_24_files/009-025.pdf]. Accès le 06 mar. 2017.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponible sur: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf]. Accès le 13 jun. 2015.
- BRASIL. Lei nº 11.161 de 5 de agosto de 2005. Estabelece o ensino do espanhol obrigatório nos currículos plenos do ensino médio. Disponible sur: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm]. Accès le 13 jun. 2015.
- BRASIL. Lei nº 13.415, 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, dentre outros, e revoga a lei nº 11.161 do 5 de agosto de 2005. Disponible sur: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html]. Accès le 22 jun. 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponible sur: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf]. Accès le 03 out 2020.

- DAY, K. *Línguas estrangeiras na contracorrente da Política Linguística educativa nacional: o ensino do francês no Amapá*. Revista Línguas Letras, v. 20, n. 46, 2019. Disponible sur: [<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/21937>]. Accès le: 03 out 2020.
- DAY, K. *Políticas Linguísticas educativas em conflito no Amapá: impactos e contradições da LDB 9394/96 e da Lei 11.161/2005*. 2016, 198f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2016.
- DEL VALLE, J. *Glotopolítica, ideologia y discurso: categorías para el estudio des estatus simbólico del español*. In: DEL VALLE, J. (ORG.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid: Fráncfort: Iberoamericana/Vervuert, 2007.
- FERNANDES, M. *Bacharelado em Relações Internacionais*. Site da UEPB- Campus V. Disponible em: <http://centros.uepb.edu.br/ccbsa/cursos/> 2019. Accès le 10 de outubro de 2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GLISSANT, É. *Poétique de la relation*. Paris, Editions Gallimard, 1990.
- HAZARD, Paul. *Crise da consciência europeia*. Tradução: Oscar de Freitas Lopes. Lisboa: Cosmos, 1948.
- HOHENECKER, L. L. H. Le rôle de la langue française dans les relations internationales. *Revue Synergies Pays germanophones* n° 5. 2012. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones5/hohenecker.pdf>. Acesso em: 28 de outubro de 2020.
- KOFFMANN, R. S. L. *Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa*. 2018. 157 f. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- LAGARES, X. C. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: n° 52.2, 2013, p. 386-387. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132013000200009&script=sci_abstract&tlng=pt]. Acesso em 15 fev. 2018.
- LEEDS-HURWITZ, W. *Compétences interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel*. UNESCO, 2013. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219768_fre. Acesso em 06 nov 2020.
- LEFFA, V. J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24. Disponível em: [<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>]. Acesso em 15 fev. 2018.
- MONTEIRO, F. S. in SALES CHIANCA, R. M. *Ofício 0022512010 DAEB/INEP/MEC*, em resposta à presidente da FBPF sobre inclusão do Francês no ENEM 2011, compromisso firmado pelo INEP, solicitação de reunião com o corpo técnico do INEP/MEC. João Pessoa, 2010. Disponível em: [http://www.fbpf.org.br/enem/2011/correspondencia_INEP_mai_2011.pdf]. Acesso em: 07 out. 2020.
- PARPETTE, C. ; MANGIANTE, J.-M. Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. In : ALBUQUERQUE-COSTA H. PARPETTE, C. *Français sur Objectif Universitaire : méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes*. Série enjeu v. 4. São Paulo : Humanitas : Paulistana, 2016.

SCHWARCZ, L.M. A arcádia Francesa chega ao Brasil: as tela melancólicas de Nicolas-Antoine Taunay in PERRONE-MOISÉS, L.(ORG.) *Cinco séculos de presença francesa no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SOUSA, S.C.T; ROCA, M.P. *Políticas Linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

SPOLSKY, B. What is language policy? In: _____.(Org.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 03-15, 2004.

TRUCHOT, C. *L'anglais en Europe: repères*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur DGIV. Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002. Disponível em: [<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TruchotFR.pdf>]. Acesso em: 26 nov. 2017.