

## Cartographie curriculaire de la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) dans les universités fédérales du Minas Gerais : une étude panoramique et situationnelle /

### *Mapeamento curricular da formação inicial dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE) em universidades federais de Minas Gerais: um estudo panorâmico e situacional*

*Larissa de Souza Arruda\**

Maîtresse de conférences à la Faculté des Lettres de l'Université Fédérale de Minas Gerais, où elle est également professeure collaboratrice du Programme de Post-Graduation en Études Linguistiques. Titulaire d'un master et d'un doctorat en Lettres Néo-Latines de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro.

iD: <https://orcid.org/0000-0002-3772-3734>

*Sofia Serrano Casimiro\*\**

Étudiante en Lettres (licence en traduction portugais-français) à l'Université Fédérale du Minas Gerais.

iD: <https://orcid.org/0009-0000-6465-1097>

*Yoná Helena Fernandes\*\*\**

Étudiante en Lettres (licence en Portugais-Français) à l'Université Fédérale du Minas Gerais.

iD: <https://orcid.org/0009-0004-0154-8825>

**Reçu le :** 18 juin 2026. **Accepté le :** 21 juin 2026.

#### **Comment mentionner cet article :**

ARRUDA, Larissa de Souza; CASIMIRO, Sofia Serrano; FERNANDES, Yoná Helena. Cartographie curriculaire de la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) dans les universités fédérales du Minas Gerais : une étude panoramique et situationnelle. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 15, n.1, e7736, sept. 2026. DOI : 10.5281/zenodo.22699901.

#### **RÉSUMÉ**

Ce travail vise à dresser les profils curriculaires pour comprendre les aspects de la formation initiale des enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) dans l'État de Minas Gerais. L'État dispose de sept universités publiques fédérales, dont quatre proposent des cours de licence en Lettres-Français, en habilitation unique ou double (Portugais-Français). Cette recherche analyse les projets pédagogiques (PP) de ces institutions, cherchant à comprendre comment elles préparent les futurs enseignants aux défis de la profession et contribuent à la construction de leur

---

\* E-mail : [larissa.arruda.ufmg@gmail.com](mailto:larissa.arruda.ufmg@gmail.com)

\*\* E-mail : [sofia.serranosscc@gmail.com](mailto:sofia.serranosscc@gmail.com)

\*\*\* E-mail : [yonahelena1@gmail.com](mailto:yonahelena1@gmail.com)

identité professionnelle. En nous appuyant sur l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD) de Bronckart (2004) et sur l'Ergonomie du Travail de Clot (1999) et Amigues (2004), nous avons enquêté sur la formation prescrite, en l'associant aux dimensions de la formation des enseignants proposées par Placco (2006). Les résultats indiquent que l'UF-1 présente un équilibre dans les dimensions technique et scientifique ; l'UF-2 combine une approche critique avec des contradictions curriculaires et des limitations liées au marché ; l'UF-3 se distingue par son ampleur et son intégration technique et critique ; et l'UF-4 met l'accent sur une formation critique et réflexive avec un profil spécialisé. De plus, des lacunes communes ont été observées, telles que l'absence de dimensions évaluatives, de travail collectif et de formation continue, ainsi que des difficultés à mettre en œuvre la flexibilisation curriculaire prévue.

**MOTS-CLÉS** : Curriculum ; Formation des enseignants ; Linguistique appliquée ; Interactionnisme sociodiscursif.

#### RESUMO

*Este trabalho visa traçar os perfis curriculares para compreender os aspectos da formação inicial de professores de Francês Língua Estrangeira em Minas Gerais. O estado conta com sete universidades públicas federais, sendo que quatro oferecem cursos de licenciatura em Letras-Francês, em habilitação única ou dupla (Português-Francês). A pesquisa analisa os projetos político-pedagógicos (PPPs) dessas instituições, buscando entender como preparam os futuros professores para os desafios da profissão e contribuem para a construção da identidade docente. Com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2004) e na Ergonomia do Trabalho de Clot (1999) e Amigues (2004), investigamos a formação prescrita, associando-a às dimensões da formação docente propostas por Placco (2006). Os resultados indicam que a UF-1 apresenta equilíbrio nas dimensões técnico-científicas; a UF-2 combina criticidade com contradições curriculares e limitações mercadológicas; a UF-3 destaca-se pela abrangência e pela integração técnica e crítica; e a UF-4 enfatiza a formação crítico-reflexiva com perfil especializado. Ademais, observamos lacunas comuns, como a ausência de dimensões avaliativas, de trabalho coletivo e de formação continuada, além de dificuldades para implementar a flexibilização curricular prevista.*

**PALAVRAS-CHAVE**: Currículo; Formação docente; Linguística aplicada; Interacionismo sociodiscursivo.

## 1 Introduction

Ces dernières années, la formation des enseignants de langues étrangères (LE) au Brésil a été confrontée à des défis complexes et urgents, alimentés en partie par la mise en œuvre de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018), qui favorise, au détriment des autres LE, l'enseignement de la langue anglaise — un enseignement qui devient de plus en plus marchandisé de manière structurante au Brésil, en raison de l'idéalisation systématique des locuteurs natifs (De Souza, 2023). Dans un monde de plus en plus globalisé et connecté, nous considérons comme antidémocratique de restreindre la possibilité/l'opportunité pour les élèves d'apprendre d'autres langues étrangères — et, simultanément, d'apprendre sur des questions identitaires, culturelles, sociales et idéologiques (Duboc, 2014).

Avec le caractère obligatoire de l'enseignement de l'anglais et la négligence de l'enseignement des autres LE dans les écoles de l'enseignement de base, la BNCC (2018) entraîne des conséquences directes sur la formation critique et réflexive des élèves, et impacte indirectement la formation initiale des enseignants d'autres LE, comme c'est le cas du français. Au Brésil, pour cette formation spécifique, il existe les licences en Lettres-Français, où nous observons

toutefois une demande de plus en plus faible et de nombreux abandons au cours de la formation universitaire (Arruda ; Oliveira de Lima ; Gontijo, 2022). Nous pensons que le fait que l'offre de la langue française dans les programmes scolaires ne soit pas prévue par la législation est une démotivation pour la formation de nouveaux enseignants dans ce domaine, après tout, y aura-t-il des espaces d'exercice professionnel au-delà du secteur privé (comme les cours privés de langues) ?

Le Minas Gerais est un échantillon de cette réalité au Brésil. L'État compte sept universités publiques fédérales, dont quatre proposent le cours de licence en Lettres-Français (que ce soit sous la forme d'une habilitation unique ou d'une double habilitation Portugais-Français). Cela signifie qu'il existe une offre considérable de cours universitaires pour la formation des enseignants de français dans l'État, et, par conséquent, il nous semble pertinent d'étudier cette formation enseignante, d'autant plus que c'est l'État où nous vivons/travaillons/étudions. Ainsi, rechercher sur la formation des enseignants de français dans le Minas Gerais est important pour comprendre la situation actuelle des cours de licence en Lettres-Français dans l'État, ainsi que pour réfléchir à des stratégies futures pour la défense de l'offre de la langue dans l'enseignement de base.

Le périmètre de cette recherche considère le contexte spécifique des universités fédérales du Minas Gerais, puisque nous voulons tracer le profil formatif de ces cours et comprendre quel type d'enseignants de français est formé dans l'État. À partir de cet objectif, l'étude vise à explorer la configuration du genre professionnel enseignant (Faïta, 2004) dans ces licences et comment les enseignants répondent aux demandes et contraintes posées par la politique éducative en vigueur.

Cet article apporte des réflexions et des résultats d'une recherche qui s'est étendue sur environ deux ans et utilise un corpus constitué de documents prescriptifs (projets pédagogiques, matrices curriculaires, organigrammes) des cours de Lettres-Français des universités fédérales (UF) suivantes : Université Fédérale de Juiz de Fora, Université Fédérale du Minas Gerais, Université Fédérale d'Uberlândia et Université Fédérale de Viçosa. Pour des raisons de confidentialité, dans les analyses, nous avons choisi de nommer les universités avec les sigles UF-1, UF-2, UF-3 et UF-4, sans préciser de quelle université il s'agit. Ces données ont donc été analysées dans le but de cartographier surtout le profil du diplômé, afin de comprendre comment se déroule la formation enseignante dans chacune de ces institutions, en traçant leurs distances et leurs rapprochements.

En présentant les résultats de cette recherche, cet article cherche à contribuer à la compréhension de l'impact des politiques éducatives sur la formation des enseignants de français

et au débat sur la valorisation du plurilinguisme au Brésil. L'enquête vise également à favoriser des collaborations avec les institutions d'enseignement supérieur et avec l'Association des Professeurs de Français du Minas Gerais (APFMG), en vue de futures propositions de politiques éducatives qui renforcent les licences en Lettres-Français dans l'État et au Brésil, de manière plus large, répondant à la demande croissante d'une formation enseignante qualifiée et adaptée, contribuant au renforcement de la profession.

Dans la première partie de cet article, nous discutons des bases théoriques de la Linguistique Appliquée (LA) et de l'Interactionnisme Sociodiscursif (ISD), en nous fondant principalement sur Bakhtin (1997). Ensuite, nous présentons la méthodologie proposée par Bronckart et Machado (2004) pour l'analyse spécifique des textes prescriptifs, et nous présentons brièvement les dimensions de la formation et du travail enseignant, de Placco (2006), concepts que nous utilisons pour catégoriser les objectifs prévus dans les PPP et tracer les genres professionnels enseignants des licences étudiées. Enfin, nous procédons aux analyses des PPP de manière individualisée et, dans la foulée, nous exposons une analyse contrastive entre la formation prévue par chaque université. Dans les considérations finales, nous reprenons rapidement les résultats et ouvrons un espace pour que d'autres recherches dans le domaine collaborent au renforcement de la discussion sur le plurilinguisme dans notre pays et sur la formation initiale des enseignants de LE.

## 2 La Linguistique Appliquée et l'Interactionnisme Sociodiscursif

En examinant les productions académiques récentes, on observe que la thématique de la formation enseignante s'est consolidée comme une ligne de recherche robuste, tant dans le domaine de l'Éducation que, de manière plus spécifique, dans le domaine des Lettres, couvrant des champs comme la LA et la Didactique des Langues. Cette tendance est mise en évidence par des études comme celles de Machado (2004), Lousada (2006) et Tardif (2014). Parallèlement, dans ce champ théorique, on souligne l'importance des études consacrées aux documents prescriptifs, comme les orientations curriculaires et les *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras*, qui jouent un rôle essentiel dans l'orientation de cette formation (Bronckart et Machado, 2004 ; Machado et Cristóvão, 2005 ; Quevedo-Camargo, 2007 ; Rios-Registro, 2010 ; Beato-Canato et Arruda, 2017 ; Arruda, 2020).

Considérant que l'objet de cet article est les curriculums, des documents qui se configurent comme un terrain fertile pour des luttes d'ordre idéologique et politique, nous adhérons au champ de la LA, telle que conçue par Moita Lopes (2009, p. 34), pour qui ce domaine s'engage à "faire de la recherche et de la politique en même temps afin de traiter directement dans la planification de la recherche de la possibilité de réinvention sociale ou d'annoncer des futurs alternatifs pour nos vies"<sup>1</sup>. De plus, dans la vision de Kleiman (1998), la LA adopte un positionnement tourné vers l'utilité sociale de l'investigation, visant à contribuer à la résolution de problèmes concrets de la vie en société, objectif que nous alignons à la présente étude en examinant les tensions qui traversent les discours curriculaires.

Pour nous, qui cherchons à comprendre les identités professionnelles construites dans/par les documents prescriptifs universitaires, les approches théorico-méthodologiques proposées par la LA nous semblent très utiles, car il y a, dans l'interaction de divers savoirs et disciplines, une intention de construction scientifique qui répond à des demandes sociales dans notre milieu d'exercice professionnel. S'agissant d'une science inter/trans/indisciplinaire, il est possible d'adopter certains concepts et théories liés à l'Interactionnisme Sociodiscursif<sup>1</sup>, dont le thème central est l'idée que l'action est le résultat de l'appropriation humaine des propriétés de l'activité sociale médiée par le langage. L'ISD conçoit la langue comme interaction :

La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation monologique isolée, ni par l'acte psychophysiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation ou les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue (Bakhtin, 1997, p. 123).<sup>2</sup>

Selon Miranda (2008), l'ISD donne une continuité à l'interactionnisme social proposé par Vygotsky, en soulignant la centralité du langage pour la compréhension de la science de l'humain. Sous cette perspective, la relation de l'homme avec le milieu qui l'entoure est médiée, et son développement cognitif et social se produit essentiellement dans les interactions, tant avec d'autres sujets qu'avec lui-même. C'est par le biais de ces relations intra et interpersonnelles que l'individu

---

<sup>1</sup> L'original : fazer pesquisa e política ao mesmo tempo de modo a lidar diretamente no planejamento da pesquisa com a possibilidade de reinvenção social ou de anunciar futuros alternativos para as nossas vidas

<sup>2</sup> L'original : A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

agit dans des contextes spécifiques, en internalisant des connaissances, des fonctions et des rôles sociaux qui façonnent son action dans le monde.

Pour l'ISD, le langage se concrétise dans les textes, qui sont, à leur tour, fondamentaux pour la formation de l'individu. Bronckart (2008, p. 113) définit les textes comme “correspondants empiriques des activités langagières”<sup>3</sup>. Par conséquent, “... les productions textuelles seraient le moyen par lequel se construisent les représentations sociales et rationnelles qui permettent aux individus de se situer et de juger chaque contribution particulière à la réalisation des activités sociales”<sup>4</sup> (Machado; Lousada, 2013, p. 40). Ainsi, l'analyse de documents prescriptifs, comme les PPP, rendue possible par des outils qui seront abordés plus loin, a permis une meilleure compréhension de la constitution identitaire enseignante à travers les actions préfiguratives dans ces documents. La LA et l'ISD ont permis d'étudier comment les curriculums structurent et légitiment des savoirs, indiquent des modèles d'enseignement et suggèrent des formes d'interaction avec le savoir. Et nous avons ainsi pu mieux comprendre le genre professionnel enseignant dans chacun des curriculums analysés.

Sous la perspective de Bakhtin (1997, p. 279), on nomme genres les “types relativement stables d'énoncés”<sup>5</sup>. Nos discours sont toujours organisés en genres, même si nous n'en avons pas conscience. De manière concaténée aux genres discursifs, Faïta (2004) a créé le concept de genre professionnel, dans lequel il soutient que l'agir/faire professionnel possède des types relativement stables d'actions socio-historiquement prévues pour une profession. C'est-à-dire qu'il y a des agirs préfiguratifs attendus d'un professionnel. Pour un(e) enseignant(e), il ne devrait pas en être autrement. Le concept de genre professionnel enseignant contribue à séparer l'enseignement de l'idée de sacerdoce/don — association qui ne fait que dévaloriser notre métier, comme l'affirment Pereira et al. (2017, p. 39-40) :

Cette pensée vocationnelle masque et justifie les fragilités de la constitution enseignante. Une formation critique, réflexive et scientifique est nécessaire pour devenir enseignant. Le choix de l'enseignement ne peut être justifié uniquement par l'affinité. Il faut beaucoup de préparation pour une action cohérente en classe. Ajouté à ce facteur, l'amour de la profession ne suffit pas pour la formation d'un professionnel apte à suivre la carrière enseignante. Cette

<sup>3</sup> L'original : “correspondentes empíricos das atividades languageiras”

<sup>4</sup> L'original : “[...] as produções textuais seriam o meio pelo qual se constroem as representações sociais e racionais que permitem que os indivíduos se situem e julguem cada contribuição particular para a realização das atividades sociais.”

<sup>5</sup> L'original : “tipos relativamente estáveis de enunciados”

vision romantique contribue au discrédit de la profession auprès de la société et de ses membres. Il est important de comprendre que la profession d'enseignant ne se fait pas par la vocation au métier, mais par le développement de la professionnalité enseignante, incluant une formation constante.<sup>6</sup>

Par conséquent, l'étude des curriculums de formation des enseignants de langues dépasse l'aspect technico-normatif et revêt un caractère investigatif et réflexif, cherchant à contester l'idée vocationnelle d'être enseignant(e) et à défendre la formation professionnelle spécifique pour exercer cette profession. Nous souhaitons comprendre comment les documents prescriptifs articulent savoirs et pratiques, de quelle manière ils répondent (ou non) aux demandes sociales et éducatives contemporaines et comment ils contribuent à la formation de professionnels critiques et humanisés. En ce sens, analyser les curriculums, c'est aussi proposer des voies pour une éducation linguistique plus inclusive, éthique et située.

### 3 Méthodologie d'analyse des textes prescriptifs éducatifs

L'une des manières par lesquelles nous pouvons étudier comment se déroule la formation enseignante est à travers les textes prescriptifs, étant donné qu'ils, "dans leur grande majorité, portent en eux une préfiguration du travail et de l'agir enseignant, puisqu'il y est possible de visualiser des figures interprétatives des actions attendues et appréhendées dans le contexte de travail"<sup>7</sup> (Ferreira, 2013, n.p.).

Étudier les documents prescriptifs qui constituent la formation enseignante semble être une voie possible pour la valorisation de la profession, vu que les textes sont des lieux de morphogenèse de l'agir professoral et, par conséquent, comme l'affirme Medrado (2011, p. 27), "analyser le travail enseignant à partir d'une perspective discursive signifie, surtout, comprendre

---

<sup>6</sup> L'original : Esse pensamento vocacional mascara e justifica as fragilidades da constituição docente. É necessária uma formação crítica, reflexiva e científica para tornar-se professor. A opção pela docência não pode ser justificada somente por afinidade. É preciso muito preparo para uma atuação coerente em sala de aula. Somado a esse fator, o amor pela profissão não basta para a formação de um profissional apto para seguir a carreira docente. Essa visão romântica contribui para o desprestígio da profissão perante a sociedade e os seus. É importante que se entenda que a profissão de professor não se dá pela vocação ao ofício, mas pelo desenvolvimento da profissionalidade docente, incluindo formação constante.

<sup>7</sup> L'original : "em sua grande maioria, trazem em si uma pré-figuração do trabalho e do agir docente, uma vez que neles é possível visualizar figuras interpretativas das ações esperadas e apreendidas no contexto de trabalho"

que le langage a un rôle fondateur dans les pratiques sociales"<sup>8</sup>. Analyser les textes qui prescrivent le travail de l'enseignant, c'est donc tenter de comprendre une partie d'un mouvement multiple et complexe :

**prescription → action → réflexion → transformation → action**

Le parcours de ce flux "... part de la réflexion sur les prescriptions qui pèsent sur l'agir enseignant, passe par la description et l'analyse des situations d'enseignement jusqu'à arriver au contexte des pratiques réflexives sur le travail enseignant"<sup>9</sup> (Pereira, 2011, p. 15). Par conséquent, pour qu'il y ait une quelconque transformation, il doit y avoir la réflexion et la compréhension de ce modèle d'agir qui a été préalablement établi.

Afin d'observer cette préconfiguration, explicitée discursivement dans les PPP, nous nous sommes appuyées sur des procédures d'analyse de caractéristiques linguistiques-discursives proposées par Bronckart et Machado (2004). Dans une première étape, sont décrites, de manière objective, des informations sur le contexte socio-interactionnel de production des textes, les caractéristiques globales des textes et les aspects de l'infrastructure textuelle. Ainsi, quelques questions soulevées peuvent être organisées de la manière suivante :

**Tableau 1 - Tableau-guide pour l'analyse des documents prescriptifs selon Bronckart et Machado (2004)**

| CONTEXTE SOCIOINTERACTIONNEL DE PRODUCTION DU TEXTE                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quand le texte a-t-il été produit ?</li> <li>• Quel est le contexte socio-historique dans lequel le texte s'insère ?</li> <li>• Qui a écrit le texte ?</li> <li>• Quelle est la finalité prévue pour le texte par les rédacteurs ?</li> </ul> |
| CARACTÉRISTIQUES GLOBALES DU TEXTE                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• De manière générale, comment le texte est-il organisé ?</li> </ul>                                                                                                                                                                            |
| INFRASTRUCTURE GLOBALE DU TEXTE                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel est le plan global du texte (ses parties constitutives et articulations) ?</li> </ul>                                                                                                                                                    |

Source : élaboré par les autrices.

<sup>8</sup> L'original : "analisar o trabalho docente a partir de uma perspectiva discursiva significa, sobretudo, compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais"

<sup>9</sup> L'original : "[...] parte da reflexão sobre as prescrições que incidem sobre o agir docente, passa pela descrição e análise das situações de ensino até chegar ao contexto das práticas reflexivas sobre o trabalho docente"

Dans un second temps, nous avons analysé de manière plus exploratoire le contenu proposé dans le corps du texte, en observant le contenu quant à la cohésion et la cohérence, ainsi que la manière dont les PPP développent les situations-problème et les questions largement traitées.

Il existe de nombreuses études sur la formation, mais pour aborder la question de manière correcte, nous devons avoir une vision claire de ce que signifie former et de ce dont est constituée une formation. Nous avons donc utilisé la représentation de la professeure Vera Placco (2006) comme critère pour les dimensions considérées comme fondamentales dans la formation des futurs enseignants. Compte tenu des justifications successives, elle établit les dimensions suivantes :

**Tableau 2 - Dimensions de la formation et du travail enseignant selon Placco (2006)**

| DIMENSION                                                                   | DESCRIPTION                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Technique et scientifique                                                   | Se réfère aux savoirs techniques et scientifiques du domaine d'exercice enseignant, ainsi qu'aux possibles articulations avec d'autres domaines.                                                                                                                           |
| Critique et réflexive                                                       | Se réfère au développement d'une pensée critique et inquisitive sur les savoirs, les valeurs et les origines.                                                                                                                                                              |
| Évaluative                                                                  | Se réfère à la capacité d'évaluer des parties spécifiques de sa pratique pédagogique. Traite également des processus de recherche et de collecte et d'évaluation de données, ainsi que de la formulation d'hypothèses et d'actions à partir de celles-ci.                  |
| De la formation continue                                                    | Se réfère au fait que, même après la licence, les savoirs du diplômé doivent être élargis et améliorés, dans un éternel mouvement de construction et de reconstruction, et dans la recherche de la mise en relation de la pratique et de la théorie.                       |
| Du travail collectif et de la construction collective du projet pédagogique | Se réfère au développement — intentionnel — du projet pédagogique avec les autres enseignants.                                                                                                                                                                             |
| Des savoirs pour enseigner                                                  | Se réfère à ce que l'enseignant sait sur ses élèves socialement et aux connaissances sur les procédures didactiques utiles et efficaces pour la réalisation de la tâche didactique. Inclut également les savoirs affectifs-émotionnels relatifs à la pratique enseignante. |

|                          |                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Culturelle et esthétique | Se réfère à l'inclusion, systématique et intentionnelle, de vécus qui développent le regard critique sur sa culture, ce qui contribue à la formation identitaire et professionnelle du futur enseignant. |
| Éthique et politique     | Se réfère au soin avec ce qui est de l'éthique et de la politique dans la perspective de l'éducation, ayant dans l'horizon l'idéal social.                                                               |

Source : élaboré par les autrices.

L'identification de ces dimensions dans les PPP a été essentielle pour la réalisation de cette étude. Nous avons estimé que les sections "Objectifs du cours" et "Profil visé du licencié" (communes à tous les PPP) contiendraient des traces-clés pour cette identification. Nous avons donc classé ces sujets et créé des graphiques pour chacune des quatre universités (Graphiques 1, 2, 3 et 4).

Ainsi, nous avons utilisé les classifications et analyses pour comprendre la construction et la configuration du genre professionnel enseignant propre à chaque UF étudiée. Ces données ont pu, en outre, être comparées à la grille curriculaire des cours, afin de vérifier si les priorités idéalisées se concrétisaient dans la proposition curriculaire. De plus, nous avons fait un mouvement critique de confrontation des points les plus mis en évidence qui sont apparus dans les analyses de multiples UF.

#### 4 Résultats et discussions : analyses des projets pédagogiques

##### 4.1 UF-1

À la lumière du PPP de l'UF-1, nous avons constaté que l'édition en vigueur a été élaborée dans le but d'actualiser le curriculum pour se conformer à diverses nouvelles législations, qui sont explicitées dans la partie 2 du projet. Le texte a été publié en 2022, mais il n'y a pas d'informations sur le moment où il a commencé à être élaboré, ni sur la durée de cette élaboration.

De plus, nous avons noté un certain manque de transparence dans l'élaboration du document, en raison de l'absence de toute mention des PPP antérieurs. Ce fait est particulièrement préoccupant, étant donné qu'à plusieurs moments tout au long du document, des améliorations ou des changements positifs dans les politiques internes sont suggérés. Nous avons cherché le PPP

antérieur tant sur le site de l'université que sur les moteurs de recherche sur internet, cependant, nous n'avons pas réussi dans cette recherche. Cette absence est regrettable, car nous pensons qu'il serait valable d'analyser les améliorations ou changements auxquels le document actuel fait fréquemment référence.

En lien avec la question de la transparence des documents antérieurs, nous observons le manque de clarté dans le PPP en vigueur quant à son élaboration. Bien que le texte indique l'historique de la création du cours et discute un peu de l'histoire de l'université, aucune information n'est apportée quant à l'historique de la production du document. Ainsi, nous ne savons pas comment s'est déroulée son élaboration au fil du temps, information essentielle pour comprendre comment et pourquoi le document est ce qu'il est aujourd'hui.

La "Section 19 : Ressources Humaines"<sup>10</sup> présente une exception positive à cette tendance, apportant des informations dans des tableaux qui aident à la compréhension. Malheureusement, cette clarté ne se maintient pas dans le reste du texte. Dans la "Section 10", par exemple, il y a des tableaux qui décrivent la résolution relative à la charge horaire (CNE/CP 02/2015). Même avec l'organisation en rubriques des résolutions légales sur le sujet, nous pensons que les informations restent peu compréhensibles et que le tableau compromet encore davantage cette compréhension.

Un autre point que nous aimerions discuter ici est la lisibilité du document analysé. Il s'agit d'un texte de 131 pages, organisé en 24 sections, qui est relativement hermétique, c'est-à-dire que son langage rend difficile l'assimilation des informations présentées. Du point de vue du contenu, le PPP est principalement expositif, et non réflexif, d'ailleurs il n'y a, tout au long du texte, aucune référence à des théoriciens.

Il est important de souligner l'existence de politiques d'assistance étudiante adoptées par l'UF-1 au cours de son histoire. Cela devient pertinent surtout lorsque nous considérons les divers facteurs socioéconomiques qui contribuent à l'abandon et au faible rendement académique des étudiants. Dans la "Section 3", il y a une observation intéressante sur le sujet :

---

<sup>10</sup> L'original : Seção 19: Recursos Humanos

L'Institution se consacre à la réduction de l'abandon scolaire et au maintien des étudiants en vulnérabilité socioéconomique, contribuant à la bonne performance académique, à l'inclusion sociale et à la formation pleine des citoyens. De plus, elle offre des places dans des logements et une alimentation dans les restaurants universitaires, ainsi qu'elle met à disposition de ses étudiants diverses modalités de bourses et d'aides (p. 9).<sup>11</sup>

Des données plus spécifiques sont explicitées dans la "Section 14 : Soutien Académique aux Étudiants"<sup>12</sup>, dans laquelle on trouve non seulement des critères pour l'inscription et le maintien dans les programmes d'assistance de l'UF-1, mais aussi des détails sur le fonctionnement des divers programmes. Ces aides comprennent : aide au logement, logement étudiant, aide à la crèche/préscolaire, aide alimentaire, restaurant universitaire, bourse d'apprentissage et d'amélioration professionnelle, soins médicaux et psychologiques. L'UF-1 offre également un Service d'Éducation Spécialisée pour les étudiants ayant une déficience auditive, un trouble du spectre autistique et, dans des cas spéciaux, elle fournit un soutien aux étudiants avec TDAH et autres troubles d'apprentissage ou autres découlant d'une condition médicale générale. Dans une description donnée par l'Union Nationale des Étudiants (UNE), l'assistance étudiante est définie comme :

Une série de soutiens accordés aux étudiants pour leur maintien dans l'institution d'enseignement. L'objectif est de rendre possible l'égalité des chances entre les étudiants et de contribuer à l'amélioration de la performance académique, à partir de mesures qui cherchent à combattre les situations de redoublement et d'abandon (UNE, 2020).<sup>13</sup>

Il est clair qu'aussi important que de construire des mécanismes efficaces d'assistance étudiante dans les universités est de garantir qu'ils soient accessibles et fonctionnels. L'UNE souligne qu'il y a encore aujourd'hui des étudiants qui, en raison du manque de connaissance ou d'accès rapide aux programmes d'assistance, finissent par abandonner leurs études et perdre des places conquises à l'*Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem).

---

<sup>11</sup> L'original : A Instituição dedica-se à redução da evasão escolar e à permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo para o bom desempenho acadêmico, a inclusão social e a formação plena dos cidadãos. Além disso, oferece vagas em alojamentos e alimentação em restaurantes universitários, bem como disponibiliza a seus estudantes diversas modalidades de bolsas e auxílios (p. 9).

<sup>12</sup> L'original : "Seção 14: Apoio Acadêmico ao Discente"

<sup>13</sup> L'original : Uma série de apoios concedidos aos estudantes para permanência na instituição de ensino. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que busquem combater situações de repetência e evasão (UNE, 2020).

Toujours sur le sujet, les données du *Censo da Educação Superior*, divulgados pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep)<sup>14</sup>, révèlent que, pendant la pandémie du SARS-CoV-2, entre 2020 et 2022, les facultés publiques ont présenté une baisse de 18,8% du nombre d'étudiants qui ont effectivement obtenu leur diplôme. Cette disparité peut indiquer l'absence de projets bien structurés et fonctionnels de maintien étudiant, soulignant l'abîme de possibilités entre les étudiants de différentes tranches économiques. Dans ce contexte, il est important de souligner que l'UF-1 démontre être consciente des divers obstacles rencontrés par ses étudiants.

En ce qui concerne la structure curriculaire du cours, l'articulation entre la formation des étudiants et le contenu à appliquer pendant l'activité enseignante est soulignée :

Le cours couvre de manière holistique dans ses disciplines les contenus orientés par la Base Nationale Commune Curriculaire (BNCC), promouvant une interaction constante entre contenu formatif et contenu pédagogique articulé à l'Éducation de Base (p. 20).<sup>15</sup>

Compte tenu de cette insistance, nous questionnons le rôle de l'enseignant suggéré ici. En considérant le profil visé dans le curriculum de l'UF-1, nous observons que les valeurs critiques et sociopolitiques sont mises en avant. Cependant, nous identifions un paradoxe : alors que le document met exclusivement l'accent sur le rôle de l'enseignant, déjà formé, en classe, d'appliquer les directives de la BNCC, il y a un contraste avec les valeurs critiques mentionnées dans d'autres parties du texte. Il est important de rappeler que, lorsqu'on aborde l'activité de l'enseignant, nous devons considérer la création de sens dérivée du processus cognitif impliqué, comme le souligne Amigues (2004, p. 39-40) :

L'activité correspond à ce que le sujet fait mentalement pour réaliser cette tâche, n'étant donc pas directement observable, mais inférée à partir de l'action concrètement réalisée par le sujet. Elle renvoie donc, classiquement, aux processus cognitifs, aux calculs mentaux ou stratégies auxquels le sujet recourt pour organiser les moyens qui lui permettront d'atteindre l'objectif de l'action.<sup>16</sup>

<sup>14</sup> Vide matéria publicada pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES). Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4622/universidades-publicas-tiveram-queda-de-18-8-no-numero-de-concluintes>. Acesso em: 16 jan. 2026.

<sup>15</sup> L'original : O curso abrange de forma holística em suas disciplinas os conteúdos orientados pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), promovendo constante interação entre conteúdo formativo e conteúdo pedagógico articulado à Educação Básica (p. 20).

<sup>16</sup> L'original : A atividade corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito. Logo ela remete, classicamente, aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para organizar os meios que lhes permitirão alcançar o objetivo da ação.

Ainsi, la tâche singulière d'application de connaissances standardisées contraste avec des définitions théoriques sur le travail de l'enseignant, ainsi qu'avec des explications présentées antérieurement dans le document lui-même. Comme le formule bien Gimeno Sacristán (1998, p. 279) :

Les plans, résumés comme des schémas flexibles pour agir dans la pratique, procurent de la sécurité à l'enseignant ; ainsi, il abordera avec plus de confiance les aspects immédiats et imprévisibles qui lui sont présentés dans l'action. Le plan préalable est ce qui permet, paradoxalement, un cadre pour l'improvisation et la créativité de l'enseignant. Le plan délimite la pratique, mais offre un cadre de possibilités ouvertes.<sup>17</sup>

En analysant la structure curriculaire du cours, nous percevons que l'UF-1 reconnaît explicitement les limites de sa structuration. Cependant, en analysant la distribution de la charge horaire, nous remarquons la faible charge horaire destinée aux connaissances liées à la licence, ce qui nous amène à nous demander s'il s'agit d'une dévalorisation de la formation pédagogique de l'enseignant, puisque la faculté — l'endroit où les étudiants devraient avoir accès et contact avec la pratique enseignante — n'offre dans sa grille curriculaire que trois disciplines liées à la dimension des savoirs pour enseigner (à l'exclusion des disciplines de stage obligatoire). Ces disciplines sont : Psychologie du Développement et de l'Apprentissage ; Didactique ; et Structure et Fonctionnement de l'Enseignement Fondamental et Secondaire.

Nous nous demandons si seulement trois disciplines obligatoires orientées vers le champ de la licence (180 heures sur les 2.745 heures totales du cours) sont suffisantes pour englober le développement plein de l'enseignant, compte tenu des défis rencontrés pendant son enseignement et de son évolution en tant que professionnel. Malgré cela, nous remarquons que la faculté en question participe à des projets qui encouragent de manière extensionniste la propagation de la langue française, comme le Cours d'Extension en Langue Française, le Français au Coluni et le Français pour tous, facilitant le contact entre la faculté et le réseau d'enseignement de base, rendant possibles de futures opportunités d'emploi pour les étudiants du cours. Cependant, il existe des barrières qui limitent le développement de tels processus et partenariats, comme des

---

<sup>17</sup> L'original : Os planos, resumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao/a professor/a; assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do/a docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas.

incitações externas qui dévalorisent l'enseignement d'autres langues, privilégiant exclusivement l'anglais dans les grilles curriculaires, conformément à la nouvelle BNCC.

En analysant encore la division des heures du cours de l'UF-1, nous identifions des fragilités concernant les affirmations sur les domaines explorés dans les noyaux disciplinaires. La classification des heures comme "théorique et pratique" au sein d'une même discipline se révèle abstraite et peu détaillée dans le PPP. Une telle question peut être problématique, car cette division peut être source de frustration pour les étudiants lorsqu'ils visualisent et organisent leur parcours académique, à qui est promise une flexibilité dans le cours.

En ce qui concerne la flexibilité du cours, l'UF-1 justifie la limitation de la charge horaire destinée aux disciplines optionnelles en raison de la structuration de la grille curriculaire en double habilitation :

Les modifications apportées à la Matrice Curriculaire de 2022, et complétées dans la Matrice Curriculaire de 2023 visent à donner plus de flexibilité au cours, puisque les heures de disciplines optionnelles passent de 180 à 480. Une plus grande flexibilisation n'a pas été possible car il s'agit d'un cours de double habilitation (p. 34).<sup>18</sup>

Nous reconnaissons que l'augmentation de 180 heures à 480 heures est positive pour la formation universitaire de l'étudiant. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que cette reconfiguration soit suffisante pour caractériser le curriculum comme flexible, comme il est affirmé dans la "Section 9" du PPP : "La flexibilité du curriculum est garantie par l'offre de disciplines optionnelles (480 heures) et d'activités complémentaires (210 heures)"<sup>19</sup> (p. 18). Par conséquent, nous ne considérons pas que la flexibilité soit garantie. Au contraire, nous observons des limitations à cet égard.

Le début de la "Section 12" s'est révélé un point positif, où l'UF-1 se positionne bien face aux processus évaluatifs de l'étudiant, affirmant que :

L'évaluation n'est pas vue comme un instrument de pouvoir purement classificatoire, mais comme un outil de vérification du processus d'apprentissage, capable de (ré)orienter tant la pratique de l'enseignant que

<sup>18</sup> L'original : As alterações realizadas na Matriz Curricular de 2022, e complementadas na Matriz Curricular de 2023 visam dar maior flexibilidade ao curso, uma vez que as horas de disciplinas optativas passam de 180 para 480. Maior flexibilização só não foi possível por se tratar de um curso de habilitação dupla (p. 34)

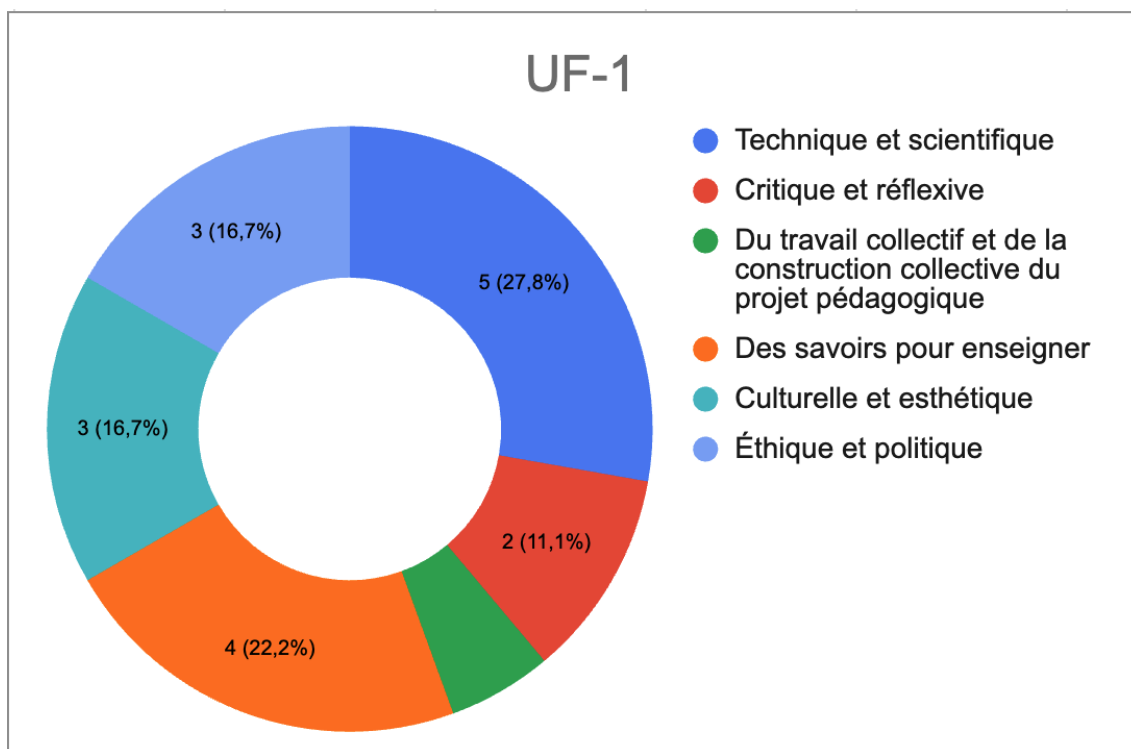
<sup>19</sup> L'original : "A flexibilidade do currículo é garantida pelo oferecimento de disciplinas optativas (480 horas) e atividades complementares (210 horas)

celle de l'étudiant, en fonction des objectifs proposés. En somme, l'évaluation vérifie la relation entre les objectifs et les résultats.<sup>20</sup>

Bien que nous ne puissions rien affirmer sur le caractère instrumental des évaluations dans la pratique, nous soulignons ce passage comme un point de départ bénéfique pour le développement des activités évaluatives dans l'institution.

Ci-dessous, nous présentons le graphique créé à partir de la comparaison entre les objectifs prévus dans le PPP de l'UF-1 et les dimensions de Placco (2006)<sup>21</sup>.

**Graphique 1 - Dimensions de la formation et du travail enseignant à l'UF-1 selon Placco (2006)**



Source : élaboré par les autrices.

<sup>20</sup> L'original : A avaliação não é vista como um instrumento de poder meramente classificatório, mas como uma ferramenta de verificação do processo de aprendizagem, capaz de (re)direcionar tanto a prática do professor como a do aluno, em função dos objetivos propostos. Em suma, a avaliação verifica a relação entre objetivos e os resultados [...] (p. 40)

<sup>21</sup> Pour la construction du graphique, nous nous sommes exclusivement appuyés sur la « Section 6 » du document, qui porte spécifiquement sur les objectifs de la formation. Bien que nous ayons relevé quelques autres objectifs disséminés dans le reste du document, ceux-ci n'étant pas explicitement présentés comme des « objectifs de la formation », nous avons choisi de ne pas les prendre en compte dans le recensement des dimensions.

En analysant quantitativement les dimensions de la formation et du travail enseignant présentes dans les objectifs du cours de l'UF-1, nous n'observons pas une valorisation disproportionnée d'une dimension spécifique. Comme le Graphique 1 le démontre, il y a un équilibre entre les objectifs prévus tant dans les connaissances théoriques que dans les pratiques. Cela suggère que la formation proposée par l'UF-1 ne privilégie pas les connaissances théoriques au détriment des savoirs nécessaires à la pratique enseignante.

Cette approche est alignée avec la conception du cours présentée dans le document, qui défend une formation qui transcende le contenu technique, privilégiant les aspects globaux, éthiques, politiques et pédagogiques du futur enseignant. Néanmoins, le peu d'accent mis sur certaines dimensions, comme la formation continue et l'évaluation, est une lacune perceptible dans le PPP de l'UF-1.

## 4.2 UF-2

L'UF-2 dispose d'un unique PPP pour toutes les licences en Lettres. En analysant tant les sections générales que celles spécifiques à la licence en Portugais-Français et littératures respectives, le document compte environ 72 pages. Le texte est organisé dans les parties suivantes : Présentation ; Objectifs de la Licence en Lettres ; Profil de la Personne Diplômée de la Licence en Lettres ; La Licence en Lettres : Informations Générales sur le Cours ; Licence en Lettres : Compétences, Habiletés Spécifiques et Champs d'Action ; Structure Curriculaire ; Énoncés et Programmes par Domaine ; Structure Physique et Organisationnelle ; Formes d'Évaluation ; Corps Enseignant ; Références Bibliographiques.

Le texte a été publié en 2023 et est issu de la réforme d'un PPP antérieur, daté de 2018. Dans le document actuel, est exprimée une préoccupation concernant l'université qui repense les pratiques formatives afin d'être en phase avec les besoins de la société contemporaine et il est affirmé que, depuis 2009, le cours de Licence en Lettres de l'UF-2 est immergé dans un processus d'évaluation, de réflexion et de réforme constantes pour, outre s'adapter aux documents normatifs gouvernementaux, également améliorer la formation enseignante. Ce soin manifesté dans le document atteste la préoccupation de l'UF-2 de toujours revoir et actualiser la formation des futurs enseignants.

Le cours dure 10 semestres et est fondé principalement sur une formation professionnelle alignée sur les demandes sociales, avec l'objectif de contribuer au développement social, culturel,

économique, équitable et durable, en priorisant les besoins locaux, régionaux et nationaux et en promouvant l'interculturalité et la transformation sociale. Il est affirmé que les objectifs fondamentaux du cours visent à répondre aux demandes de la société, ce qui conduit à la révision du rôle de l'université et du domaine des Lettres en tant qu'agents de production de connaissances et de formation de ressources humaines. Pour ce faire, on défend la flexibilisation curriculaire, alliée à l'intégration de divers savoirs et de pratiques pédagogiques diversifiées.

Cependant, en analysant la structure curriculaire, nous vérifions que la "flexibilisation curriculaire" se concrétise par 200 heures destinées aux *Atividades Acadêmico-Científico-Culturais/Activités Académico-Scientifiques-Culturelles* (AACC). Autrement dit, ces heures d'AACC ne sont pas pour l'accomplissement de disciplines électives offertes au sein du cours de Licence en Lettres, mais pour divers types d'activités, comme la participation à des événements académiques, des publications, des projet d'initiation à la recherche et d'Extension, des disciplines suivies dans d'autres cours, etc. Cela signifie, donc, que la proposition de flexibilisation curriculaire est mise en œuvre de manière assez diverse et large.

Toutefois, nous identifions une contradiction interne à ce sujet. Le document affirme que cette flexibilité curriculaire :

... permet à la personne licenciée le choix entre un éventail de contenus disciplinaires orientés vers différentes habilitations, en langue maternelle et langues étrangères modernes ou classiques, ainsi que l'*offre d'un éventail de disciplines électives* qui couvrent divers sujets dans le but d'enrichir et d'approfondir la formation de la personne diplômée en Lettres (p. 10-11, notre soulignement).<sup>22</sup>

Nous avons analysé minutieusement l'organigramme du cours et n'avons trouvé dans aucune période d'espace pour l'accomplissement des disciplines électives, ni identifié un rôle de ces disciplines. Nous observons seulement l'offre de disciplines électives destinées aux habilitations en Langues Classiques, en Portugais et en Italien. Nous nous demandons comment se fait concrètement cette flexibilité curriculaire, qui ne nous semble pas garantie. Contrairement à ce que défend Neto (2004) sur la flexibilisation curriculaire, à l'UF-2 il n'y a pas de garanties que l'étudiant élargisse ses horizons de connaissances, ni même qu'il acquière une vision critique qui le conduise à extrapoler l'aptitude spécifique de son champ d'exercice professionnel.

---

<sup>22</sup> L'original : [...] permite à pessoa licencianda a opção entre um leque de conteúdos disciplinares orientados para diferentes habilitações, em língua materna e línguas estrangeiras modernas ou clássicas, bem como a *oferta de um leque de disciplinas eletivas* que recobrem diversos assuntos no intuito de enriquecer e aprofundar a formação da pessoa licenciada em Letras (p. 10-11, grifo nosso).

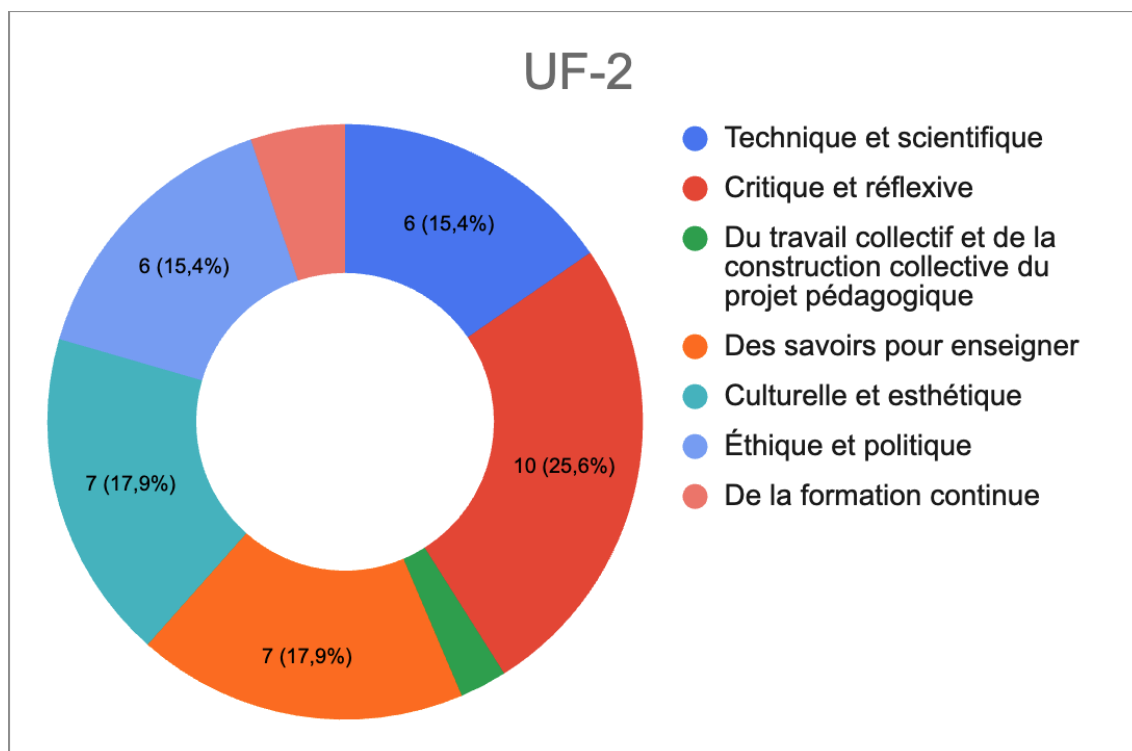
Un autre point que nous aimerions souligner est la valorisation de la formation continue présente dans tout le PPP de l'UF-2, compte tenu de la clarté avec laquelle la formation enseignante est un processus permanent, continu et autonome, ces caractéristiques étant renforcées tout au long du texte. Le développement professionnel enseignant ne s'épuise jamais — ce qui est clair dans le texte analysé —, comme l'affirme Quevedo-Camargo (2013), la pratique enseignante est façonnée par des renouvellements et des évolutions, à travers un processus dialectique et continu ; la formation continue sert de carburant pour la croissance et l'actualisation de l'enseignant tout au long de sa trajectoire professionnelle.

Nous soulignons également la section du PPP destinée à énumérer les champs d'action du diplômé en Lettres : Portugais-Français et littératures respectives. Outre, évidemment, lister des tâches typiquement liées à l'enseignement, d'autres activités sont énumérées, à savoir : a) conseils (consultance en français et ses littératures respectives dans les maisons d'édition, consulats, organismes publics ou privés d'évaluation ou de production de matériel didactique) ; b) édition et révision (assister à l'édition et à la révision de textes dans les maisons d'édition ou dans les organismes publics ou privés de recherche ou de vulgarisation scientifique, musées, agences de tourisme, etc.) ; c) coproduction (fournir une assistance dans la production d'émissions de télévision, radio, vidéo, programmes informatiques visant l'enseignement et la divulgation de la langue et/ou de la littérature de langue française, ou dans la composition artistique d'histoires fictionnelles et de personnages dans différents médias) ; et d) recherche et production de matériel parascolaire (collaborer à la préparation de matériel parascolaire comme des encyclopédies, manuels, dictionnaires, thesauri, etc.).

Face à la situation de pénurie de la langue française dans l'enseignement brésilien, comme alerté par Arruda, Oliveira de Lima et Gontijo (2022), il nous semble fondamental que les universités elles-mêmes prévoient d'autres champs de travail possibles pour les diplômés en langue française, outre l'enseignement, afin de contribuer à encourager le choix de cette habilitation dans les universités.

En ce qui concerne les objectifs du cours, le graphique ci-dessous met en évidence un équilibre entre les diverses dimensions prévues dans la formation offerte par l'UF-2. Contrairement à d'autres universités analysées, dont la formation tend à mettre l'accent sur la dimension technique et scientifique, l'UF-2 adopte une approche plus large et diversifiée. Ainsi, nous pensons que le professionnel formé par l'UF-2 aura une formation complète, conformément à ce qui est défini dans le document officiel.

Graphique 2 - Dimensions de la formation et du travail enseignant à l'UF-2 selon Placco (2006)



Source : élaboré par les autrices.

### 4.3 UF-3

Le PPP de l'UF-3 est unique pour toutes les licences en Lettres et compte 78 pages. Nous avons analysé tant les sections générales que celles spécifiques à l'habilitation de double licence Portugais-Français. Le document est divisé en trois grandes sections : a) De l'identification du cours et ses fondements conceptuels ; b) De la structure curriculaire ; et c) De l'infrastructure, qui sont déclinées en sous-sections plus spécifiques.

Le document a été publié en 2021, et il est indiqué qu'il s'agit d'une réforme de la version du PPP de 2018. Autrement dit, le document est fréquemment actualisé, ce qui démontre une pleine conscience de la nécessité d'améliorer le projet pédagogique comme un outil intrinsèque au processus de formation et qui, pour ce faire, doit être en constante évolution.

Dès le début du texte, avant même la table des matières, nous trouvons une courte présentation du document dans laquelle sa fonction est explicitée, ce qui ne s'est pas produit dans les autres PPP analysés ici :

Ce projet vise à présenter le Cours de Lettres de la Faculté Lettres (FALE) de la UF-3, dans sa modalité de licence. Cette introduction présente la UF-3, apportant des données qui l'identifient comme Institution d'Enseignement Supérieur (IES), qui délimitent son profil institutionnel et sa mission, en plus de présenter un bref historique de sa trajectoire (p. 3) <sup>23</sup>.

Cette mise en avant nous semble capitale pour la bonne compréhension du document, principalement lorsque nous rappelons que celui-ci doit être utilisé comme référence par les étudiants, la communauté externe, les enseignants, les techniciens-administratifs, etc.

L'approche de formation proposée est alignée sur des valeurs démocratiques et une vision de formation citoyenne, soulignant le développement de compétences analytiques, critiques et de gestion éducative, outre la maîtrise linguistique et culturelle. Cependant, en examinant la grille curriculaire offerte, une lacune significative apparaît concernant le développement de compétences fondamentales pour la pratique enseignante.

L'analyse critique comparative du profil du diplômé en Lettres révèle un accent constant sur la formation large et intégrale du licencié. La valorisation de la réflexion critique sur le langage, la conscience culturelle et la maîtrise des méthodes pédagogiques présentes dans le texte démontrent un soin et une reconnaissance d'une vision historique et sociale dans la pratique éducative. Ces compétences fondamentales sont essentielles pour former des professionnels en Lettres à agir de manière autonome et critique dans le contexte de l'enseignement et de la recherche.

L'une des actualisations curriculaires signalées a été l'amélioration du modèle de stage obligatoire. Dans le modèle plus récent du PPP, il y a eu la mise en œuvre d'activités de stage en langue étrangère pour les licenciés de doubles habilitations, qui n'étaient pas présentes dans le modèle prévu antérieurement. Nous jugeons ce changement très positif pour la formation des étudiants, car il stimule le développement de compétences d'enseignement dans un contexte dirigé et spécifique à l'exercice de chaque habilitation.

Nous notons, tout au long du document et en particulier dans les sous-sections "2.5 Évaluation de l'Apprentissage"<sup>24</sup> et "2.6 Évaluation du Cours et mise en œuvre des changements

---

<sup>23</sup> L'original : Este projeto visa a apresentar o Curso de Letras da Faculdade Letras (FALE) da [UF-3], em sua modalidade de licenciatura. Esta introdução apresenta a [UF-3], trazendo dados que a identificam como Instituição de Ensino Superior (IES), que delineiam seu perfil institucional e sua missão, além de apresentar um breve histórico de sua trajetória (p. 3).

<sup>24</sup> L'original : "2.5 Avaliação da Aprendizagem"

curriculaires"<sup>25</sup>, une préoccupation explicite pour des questions qui se rapprochent de la dimension évaluative de la formation des enseignants, proposée par Placco (2006). Le PPP suggère que le concept d'évaluation soit compris comme un aspect continu et essentiel dans le processus pédagogique, ce qui dialogue très bien avec la description de l'autrice pour la dimension évaluative, à savoir :

... porte sur le développement de compétences de recherche qui impliquent de collecter, traiter et analyser des données, formuler des hypothèses à leur sujet, *proposer des orientations, des propositions et des solutions pour les questions rencontrées et les évaluer*, à partir d'un ensemble de critères et de valeurs issus de ses choix et engagements politico-pédagogiques (Placco, 2006, p. 544, notre soulignement)<sup>26</sup>.

Il est essentiel de percevoir un tel soin pendant la construction du curriculum d'un cours de licence, principalement un cours qui prétend se soucier du maintien des moyens d'apprendre. Cela est perçu tant dans la sphère des étudiants que dans la rétroalimentation du cours de l'UF-3. Dans la section "2.6 Évaluation du Cours et mise en œuvre des changements curriculaires"<sup>27</sup>, nous avons même un exemple empirique d'un changement curriculaire établi après l'écoute des demandes des étudiants et des enseignants concernant la division de la charge horaire des disciplines du noyau de base, qui étaient, pour la plupart, bimestrielles (30 heures) et sont devenues semestrielles (60 heures) :

---

<sup>25</sup> L'original : "2.6 Avaliação do Curso e implantação das mudanças curriculares"

<sup>26</sup> L'original : [...] versa sobre o desenvolvimento de habilidades de pesquisa que envolvam coletar, trabalhar e analisar dados, levantar hipóteses a respeito dos mesmos, *propor encaminhamentos, propostas e soluções para as questões encontradas e avaliá-las*, a partir de um conjunto de critérios e valores oriundos de suas escolhas e compromissos político-pedagógicos (Placco, 2006, p. 544, grifo nosso)

<sup>27</sup> L'original : "2.6 Avaliação do Curso e implantação das mudanças curriculares"

Les évaluations réalisées avec les enseignants et les étudiants entre 2018 et 2020 ont indiqué, de manière générale, les problèmes suivants concernant les disciplines de 30h : l'excès et la surcharge d'activités évaluatives et de contenu ; le chevauchement de contenus dans différentes disciplines théoriques du TC (tronc commun) ; l'incompatibilité entre des contenus théoriques denses et la rapidité du bimestre et l'inadaptation au calendrier académique de la UF-3. De plus, ce format du TC implique la sélection des habilitations par les étudiants à la moitié du deuxième semestre, ce qui fait que les étudiants des parcours de langues étrangères suivent la discipline de Langue 1 seulement au troisième semestre. La plupart des domaines de langues étrangères indiquent que cela génère un préjudice dans la formation en langue des étudiants (p. 25) <sup>28</sup>.

En analysant un extrait de la section 2.5 où sont discutés quelques projets de soutien académique aux étudiants, le PPP justifie, dans un texte parfois répétitif, le choix de contenu du Projet de Soutien Pédagogique (contenu du Cycle de Base), affirmant que : "Les données montrent que les premiers semestres du cours sont les plus susceptibles aux difficultés"<sup>29</sup> (p. 57). Bien que l'observation du rendement des élèves pour la création de moyens d'améliorer l'apprentissage soit bénéfique, il n'est pas explicitement indiqué quelles sont ces "données" et comment l'institution les a obtenues, ce qui rend l'information un peu abstraite.

Tout au long du document, l'UF-3 défend l'idée d'un curriculum flexible, comme observé dans la sous-section "2.7 Politiques et Programmes de Recherche et d'Extension"<sup>30</sup>, dans laquelle il y a une explication des groupes et noyaux d'études qui peuvent exister dans l'environnement universitaire et qui fourniraient une flexibilité au curriculum. Cependant, en considérant la portée, la quantité limitée de places et le caractère facultatif de ces activités, nous nous demandons si cela garantit une quelconque flexibilisation effective du curriculum. Une autre possibilité de flexibilisation curriculaire apportée par le texte serait fournie à partir de groupes d'activités :

**Tableau 3 - Groupe de disciplines de l'UF-3**

<sup>28</sup> L'original : As avaliações realizadas com docentes e discentes entre os anos 2018 e 2020 indicaram, de forma geral, os seguintes problemas em relação às disciplinas de 30h: o excesso e a sobrecarga de atividades avaliativas e conteúdo; a sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas teóricas do NC [núcleo comum]; incompatibilidade entre conteúdos teóricos densos e a celeridade do bimestre e a inadequação ao calendário acadêmico da [UF-3]. Além disso, esse formato do NC implica na seleção das habilitações pelos alunos na metade do segundo período, o que faz com que os alunos de percursos de línguas estrangeiras cursem a disciplina de Língua 1 apenas no terceiro período. A maioria das áreas de línguas estrangeiras aponta que isso gera um prejuízo na formação em língua dos alunos (p. 25).

<sup>29</sup> L'original : "Dados mostram que os primeiros semestres do curso são os mais suscetíveis às dificuldades"

<sup>30</sup> L'original : "2.7 Políticas e Programas de Pesquisa e Extensão"

| GROUPES | DISCIPLINES ET ACTIVITÉS SPÉCIFIQUES                                 |
|---------|----------------------------------------------------------------------|
| NC      | Disciplines du Noiyau Comum à toutes les habilitations               |
| OB      | Disciplines obligatoires de l'habilitation et de la licence          |
| G1      | Disciplines de langue et/ou linguistique de l'habilitation           |
| G2      | Disciplines de littérature de l'habilitation                         |
| G3      | Disciplines de la formation pédagogique de l'habilitation            |
| G4      | Activités Académique-scientifique-culturelles                        |
| G5      | Disciplines de formation non spécifique                              |
| G6      | Disciplines de langue et/ou linguistique de la deuxième habilitation |
| G7      | Disciplines de littérature de la deuxième habilitation               |

Source : PPP de l'UF-3 (traduction par les autrices).

À notre avis, le groupe "Disciplines de formation non spécifique (G5)" est une précieuse opportunité d'expansion et d'approfondissement dans des connaissances d'intérêt ou dans de nouveaux domaines. Malheureusement, il n'est offert qu'aux licences simples (portugais et anglais), ce qui exclut les licenciés en Portugais-Français.

Le document justifie cette décision en disant que : "la charge horaire de formation dans une seconde habilitation constitue déjà une complémentation"<sup>31</sup> et "la présence des groupes 6 e 7 rend impossible la disponibilité d'une charge horaire destinée aux optionnelles de formation générale"<sup>32</sup> (p. 38). Nous nous demandons alors quelle est la place de cette flexibilisation, qui n'est pas garantie dans les doubles licences, bien que le document affirme qu'il s'agit d'un facteur très important de la formation des étudiants. De plus, comme ces disciplines de "complémentation" ne sont que des sujets prévus dans les contenus programmatiques de chaque double habilitation, il n'est pas possible d'assimiler la flexibilisation à la "complémentation". Apparemment, la flexibilisation pour les étudiants de double licence viendrait à travers les 210 heures d'activités académico-scientifiques-culturelles.

En outre, la charge horaire différenciée entre les licences simples et doubles, la double licence nécessitant un minimum de six ans pour être achevée, implique une préparation plus étendue, mais pas nécessairement plus approfondie dans les compétences pratiques nécessaires. Dans le cas de l'enseignement de la langue française, l'étudiant a quatre disciplines de 60h chacune, en plus de seulement trois autres disciplines liées aux études thématiques de langue et

<sup>31</sup> L'original : "[a] carga horária de formação numa segunda habilitação já configura uma complementação"

<sup>32</sup> L'original : "[a presença dos grupos 6 e 7] inviabiliza a disponibilidade de uma carga horária destinada às optativas de formação geral"

de linguistique du français tout au long du cours, ce qui révèle une lacune significative dans la formation théorique des futurs enseignants, particulièrement dans le développement de la compétence en langue étrangère.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement du français, des préoccupations supplémentaires surgissent. Contrairement à l'habilitation en langue anglaise, qui exige une connaissance intermédiaire à avancée avant l'entrée dans le cours universitaire, l'habilitation en Portugais-Français permet aux étudiants de commencer sans aucune connaissance préalable de la langue. Cela peut être vu comme une opportunité inclusive, mais soulève également des questions sur la profondeur et l'efficacité de la formation linguistique tout au long du cours, surtout en considérant que la compétence orale est cruciale et apparemment insuffisamment abordée.

Sur une telle compétence, nous observons un manque flagrant. Il y a une pénurie d'accent explicite sur la formation méthodologique de l'oralité, ce qui peut être considéré comme un point critique dans la proposition pédagogique, car la capacité de communiquer oralement est fondamentale tant pour les étudiants que pour les futurs enseignants. De plus, le cours de l'UF-3 ne présente qu'une discipline de fondement méthodologique dédiée à l'enseignement de l'oralité, étant plus spécifique à l'oralité en langue portugaise, et non dans le contexte du français. Cela contraste avec la plus grande charge horaire et les exigences pour l'habilitation en langue anglaise de la même université, suggérant un désavantage pour les futurs enseignants de français en termes de compétence communicative et pédagogique. Cette différence peut avoir un impact négatif sur la capacité des diplômés à faire face aux demandes réelles du marché du travail et à l'interaction avec les élèves.

Un autre point pertinent est la discussion sur l'engagement du curriculum envers une formation humaniste et l'inclusion des enseignants. Bien qu'il existe des dispositifs internes d'accessibilité et d'accompagnement à l'UF-3 — comme le *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão* (NAI), le *Centro de Apoio ao Deficiente Visual* (CADV) et la mise à disposition d'interprètes en Libras —, l'affirmation que ces mesures assurent le maintien des étudiants semble optimiste, car il manque dans le texte des données qui prouvent l'efficacité des projets.

De plus, il y a une lacune évidente dans le PPP de l'UF-3 concernant la formation des enseignants pour travailler avec des élèves ayant des déficiences ou des difficultés intellectuelles. L'absence de disciplines spécifiques sur la didactique de l'enseignement du FLE qui forment les futurs enseignants à travailler avec des personnes handicapées ou à développer du matériel didactique adapté révèle un engagement insuffisant envers la formation humanitaire et inclusive.

Ainsi, l'accessibilité, bien que planifiée et en cours de mise en œuvre, doit être davantage développée et approfondie dans différentes sphères, surtout dans l'enseignement du français.

Un autre point que nous voulons souligner est la valorisation de l'opinion des étudiants dans le développement du curriculum. À notre avis, l'approche participative peut être une pratique positive, car elle reconnaît les besoins des étudiants dans la structure curriculaire. Comparativement, les PPP de l'UF-1 et de l'UF-2 n'insistent pas autant sur l'implication directe des étudiants dans la construction du curriculum, ce qui peut affecter la pertinence et l'adéquation des compétences développées par rapport aux demandes des étudiants eux-mêmes.

À la fin du document, la sous-section 3.3 crée une confusion quant aux sujets qui y seront traités. Dans le premier paragraphe, le texte affirme qu'il abordera : le collège, le cadre des enseignants et les composants du *Núcleo Docente Estruturante*/Noyau Enseignant Structurant (NDE). Cependant, il n'y a que deux rubriques qui succèdent à cette affirmation : "Organisation de la FALE"<sup>33</sup> et "Le Conseil du Cours de Lettres"<sup>34</sup>. Toute question sur les sujets d'abord cités n'est pas résolue dans aucune autre partie du document.

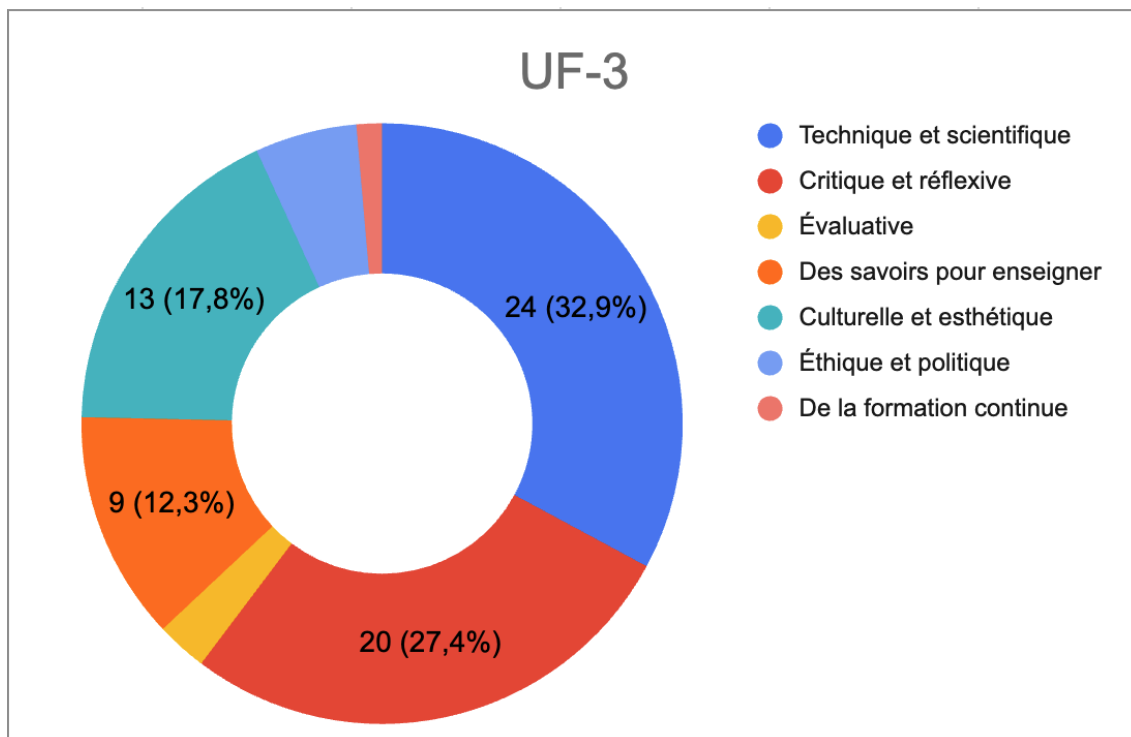
L'analyse de ce document révèle une conception détaillée et ambitieuse de la formation enseignante, qui cherche à intégrer théorie et pratique, à répondre aux demandes sociales émergentes et à promouvoir une formation interdisciplinaire. La création du NDE et l'actualisation du projet pédagogique de 2018 sont des pas significatifs pour adapter le cours aux exigences contemporaines. La distinction entre licences simples et doubles, avec leurs charges horaires respectives, reflète une tentative de répondre tant aux besoins du marché du travail qu'aux exigences de la formation de base.

Nous concluons avec le graphique relatif aux objectifs du cours, dans lequel nous visualisons une valorisation de la dimension technique et scientifique et de la dimension critique et réflexive. De plus, l'UF-3 cherche à intégrer un cours complet, répondant bien aux demandes socioéconomiques locales.

**Graphique 3 - Dimensions de la formation et du travail enseignant à l'UF-3 selon Placco (2006)**

<sup>33</sup> L'original : "Organização da FALE".

<sup>34</sup> L'original : "O Colegiado do Curso de Letras".



Source : élaboré par les autrices.

#### 4.4 UF-4

Le PPP de l'UF-4 est développé en 16 sessions, totalisant 218 pages, dont seulement 70 sont du texte courant, le reste étant composé d'annexes. La première section contextualise l'histoire de la construction du document et de la faculté dans laquelle le cours de Lettres est inséré. Ensuite, sont présentées des justifications sur la nécessité du cours ; les principes et fondements de la conception théorico-méthodologique ; le profil professionnel du diplômé ; les objectifs du cours ; les exigences légales et normatives ; la structure curriculaire ; les directives générales pour le développement méthodologique de l'enseignement ; un sujet sur l'attention à l'étudiant ; un autre sujet sur le suivi des diplômés ; les processus d'évaluation de l'apprentissage et du cours ; et, enfin, les considérations finales, les références et les annexes.

Initialement, il est important de souligner que le PPP de l'UF-4 est le seul, parmi les PPP que nous avons analysés, qui traite d'une habilitation en licence unique Lettres-Français — auparavant double. La justification de ce changement curriculaire, selon le texte lui-même, vient :

... de la nécessité de revoir le Cours de Lettres de l'UF-4 et, pour ce faire, le Noyau de Langues Étrangères/Français a défini de construire un nouveau PPC, non plus une simple réforme du PPC d'origine, de manière à favoriser un esprit et une proposition d'enseignement/apprentissage fondés sur des paramètres universels de construction du savoir, d'interaction et de dialogues culturels, enfin de possibilités plus effectives de relations larges et plurielles dérivées du savoir partagé (p. 7)<sup>35</sup>.

Le PPP du cours de Lettres : Français et Littératures de Langue Française de l'UF-4 est le résultat d'une réforme curriculaire qui a été impulsée par de multiples facteurs, parmi eux : des demandes soulevées par les enseignants et les étudiants ; des résultats d'évaluations institutionnelles et de l'Inep ; la nécessité d'une plus grande flexibilité curriculaire ; et un écart significatif entre le nombre d'enseignants et d'étudiants du cours de Lettres et des autres cours de l'université. Ces éléments, ensemble, ont justifié la création d'un nouveau document directeur, qui a dépassé le cadre d'une simple réforme curriculaire.

Considérant qu'il s'agit du seul PPP analysé avec une habilitation unique, il se distingue par l'absence d'un tronc de base commun traditionnel, adoptant, à la place, une matrice curriculaire qui priorise une formation diversifiée et approfondie dans le domaine spécifique du français. Cette configuration est complétée par la mise en œuvre d'un noyau dénommé *tronc de formation générale*, qui intègre des domaines spécifiques, interdisciplinaires et du champ éducatif. Cette caractéristique particulière ne se retrouve pas dans les autres PPP analysés, et une telle distinction curriculaire permet une insertion plus précoce et plus cohérente des contenus spécifiques. Nous pensons que ce profil de formation tend à favoriser tant l'approfondissement des savoirs spécifiques tout au long de la licence que la continuité des études après la licence, promouvant une formation plus alignée avec les demandes du domaine.

D'ailleurs, le document parle de la Coordination d'Extension et d'Études Continué<sup>36</sup>, qui reflète l'engagement de l'institution envers une formation qui va au-delà du technique et du scientifique, devenant une approche éducative qui reconnaît la diversité linguistique et culturelle comme partie fondamentale de l'éducation ; et a pour objectif l'échange des connaissances

---

<sup>35</sup> L'original : [...] da necessidade de rever o Curso de Letras da UF-4 e, para tanto, o Núcleo de Línguas Estrangeiras/Francês definiu por construir um novo PPC, não mais uma simples reformulação do PPC de origem, de forma que se pudesse favorecer um espírito e uma proposta de ensino/aprendizagem alicerçada em parâmetros universais de construção do saber, de interação e diálogos culturais, enfim de possibilidades mais efetivas de relações amplas e plurais derivadas do conhecimento compartilhado (p. 7)

<sup>36</sup> L'original : Coordenação de Extensão e Estudos Continuados

produites par l'UF-4 et la communauté dans laquelle elle est insérée à travers des projets d'extension.

Un autre point fort est la flexibilisation curriculaire, ancrée dans les *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN), qui cherche à répondre aux demandes de plus grande diversité et personnalisation de la formation académique. Une telle flexibilité, bien que limitée par l'exigence minimale d'une seule discipline optionnelle, se présente comme une tentative de surmonter les insatisfactions rapportées antérieurement, comme la rigidité du curriculum et le manque d'options pour l'approfondissement dans des domaines d'intérêt. Cette approche valorise des méthodologies interdisciplinaires et contextuelles qui, en promouvant des réflexions sur le multiculturalisme, l'interculturalité et l'éducation aux droits humains, réaffirment l'importance de l'Éducation Ethno-Raciale dans le processus formatif. Cependant, pour que la flexibilisation atteigne pleinement ses objectifs, il est fondamental qu'elle soit mise en œuvre de manière consciente, garantissant que les étudiants aient accès à un large éventail de composants curriculaires et d'expériences pratiques qui dialoguent avec la diversité socioculturelle brésilienne.

En termes de responsabilité sociale et de formation interculturelle, ce PPP présente des avancées significatives, mettant en évidence un engagement envers la valorisation des variantes linguistiques. L'accent sur la diversité linguistique — abordée tant dans ses manifestations synchroniques que diachroniques — est un différentiel important, qui promeut la formation d'enseignants capables de faire face à des réalités culturelles diverses et de favoriser des environnements inclusifs.

En comparaison avec l'UF-3, dans laquelle il y a peu de valorisation de l'oralité dans le curriculum, ce PPP renforce l'importance d'un équilibre adéquat entre l'enseignement de la langue écrite et orale, besoin satisfait de manière plus robuste par l'UF-4. Ainsi, le document se distingue par la préoccupation de former des professionnels critiques et aptes à relever les défis relatifs à la diversité linguistique dans le monde francophone dans des contextes éducatifs multiculturels.

La concrétisation de la défense de cette diversité est vue en analysant certaines des disciplines présentes dans le curriculum, qui ne sont pas seulement liées au français de France, mais présentent une diversité culturelle et linguistique plus large. Cela montre un engagement plus fort envers le développement interculturel et une préoccupation pour une formation critique sur l'usage de la langue, abordant tant les manifestations orales qu'écrites. Comme exemple de ces disciplines, nous avons : [Littérature Francophone : Amérique du Nord — Antilles ; Littérature Francophone — Afrique ; Culture francophone ; Projets Interdisciplinaires (Ppointier) I — La

Francophonie et ses manifestations identitaires ; Prointer II — Élaboration de Projets de Diffusion de Langue Française et Cultures Francophones ; Prointer III — Littérature et autres arts : Langage dans la Francophonie ; et Prointer IV — Dialogue interculturel et actions éducatives.

En résumé, le profil du diplômé décrit est idéalisé et aspirationnel, car la réalité du marché du travail et des conditions de travail dans l'éducation brésilienne présente des défis significatifs. Pour que ces attentes s'alignent avec la réalité, un investissement significatif dans l'infrastructure éducative est indispensable. Cette nécessité devient encore plus évidente lorsqu'on considère les défis de la mise en œuvre curriculaire des langues étrangères au-delà de l'anglais. Il est important de réfléchir aux limitations rencontrées par les jeunes diplômés, qui sont conditionnés par les possibilités du marché. Après tout, dans quelles instances ou institutions serait-il viable d'agir comme enseignant d'autres langues dans la pratique ? L'écart entre les demandes des écoles publiques et privées se distingue également dans ce scénario. Alors que les écoles privées offrent plus de possibilités d'insertion de cours de langues comme le français, il est rare d'observer ce type d'opportunité dans l'enseignement de base public, ce qui révèle des inégalités structurelles significatives.

Dans la section 6 du PPP, qui décrit le profil professionnel du diplômé du cours de Lettres : Français et Littératures de Langue Française, se distingue une proposition d'action pour les licenciés dans l'éducation de base. Cependant, ce choix semble contradictoire face au scénario actuel du marché du travail et aux directives de la BNCC de 2017. La BNCC, en établissant le caractère obligatoire de l'enseignement de la langue anglaise dans les curriculums des écoles, diminue la demande d'enseignants de FLE, ce qui rend l'insertion de ces professionnels sur le marché du travail difficile. Pour surmonter ces obstacles, il est essentiel d'investir dans la formation continue des enseignants et de promouvoir une revalorisation globale de la profession enseignante, créant des conditions plus équitables pour l'enseignement de langues diverses.

Contrairement aux autres UF analysées, l'UF-4 semble avoir un engagement plus fort lorsqu'on pense à cette formation continue au-delà et après le cours de licence, compte tenu des encouragements à la recherche et aux études de deuxième et troisième cycles prévus tout au long du PPP comme une réponse à une demande actuelle, étant donné que :

... plusieurs universités brésiennes et d'autres pays exigent, pour l'entrée dans des programmes d'études de deuxième et troisième cycles, que le candidat ait développé un projet d'initiation à la recherche et, souvent, qu'il ait des publications dans des congrès et/ou périodiques scientifiques. Ces raisons,

entre autres, montrent l'importance de la participation des étudiants à ce programme d'encouragement à la recherche (p. 47)<sup>37</sup>.

Cela indique que le cours analysé entend développer des compétences au-delà de celles englobées par la dimension technique et scientifique. Le PPP comprend qu'il est nécessaire de former un professionnel autonome et conscient, ce qu'il prétend rendre possible à l'étudiant pendant la licence. Cependant, nous n'avons pas localisé dans le texte de quelle manière cette formation serait développée de manière autonome. Cette nécessité est exprimée dans l'objectif spécifique : "Indissociabilité entre enseignement, recherche et extension de manière à développer, chez les étudiants, des attitudes investigatives et stimulantes et leur participation au développement de la connaissance et de la société dans son ensemble"<sup>38</sup> (p. 10), mettant l'accent sur la formation continue et le rôle de la *Coordenação de Extensão e Estudos Continuados*/Coordination d'Extension et d'Études Continuéées. Le cours propose d'encourager des programmes d'initiation à la recherche et d'extension, ce qui peut élargir les possibilités formatives et préparer les licenciés à agir dans des contextes académiques et de recherche. De plus, la présence de la *Coordenação de Extensão e Estudos Continuados*/Coordination d'Extension et d'Études Continuéées se montre singulière pour fournir cette dimension, car elle a pris en charge les travaux de réflexion et de confection du PPP, en remplacement d'un NDE qui n'avait pas été formellement institué au Cours de Lettres-Français.

Comme proposé dans le document, la formation en Lettres avec habilitation spécifique en français cherche à s'aligner avec les demandes contemporaines, encourageant une préparation professionnelle actualisée et intégrée aux dynamiques du marché du travail, notamment par l'utilisation de ressources technologiques et médiatiques, comme les vidéos, la télévision, le cinéma et l'internet. Cependant, on observe un décalage entre cet idéal formatif et la réalité pratique des écoles publiques, surtout dans l'enseignement de base, dans lequel la pénurie de ressources et la précarité de l'infrastructure limitent l'application des propositions décrites. Il est nécessaire de réfléchir critiqueusement sur la manière dont le cours peut équilibrer une formation solide et actualisée avec la préparation aux défis concrets de la profession enseignante. Bien que

---

<sup>37</sup> L'original : [...] várias universidades brasileiras e de outros países exigem, para ingresso em programas de Pós-Graduação, que o candidato tenha desenvolvido projeto de Iniciação Científica e, muitas vezes, que tenha publicações em Congressos e/ou Periódicos Científicos. Essas, entre outras razões, mostram a importância da participação dos discentes nesse programa de incentivo à pesquisa (p. 47).

<sup>38</sup> L'original : "Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de modo a desenvolver, nos estudantes, atitudes investigativas e instigadoras e sua participação no desenvolvimento do conhecimento e da sociedade como um todo"

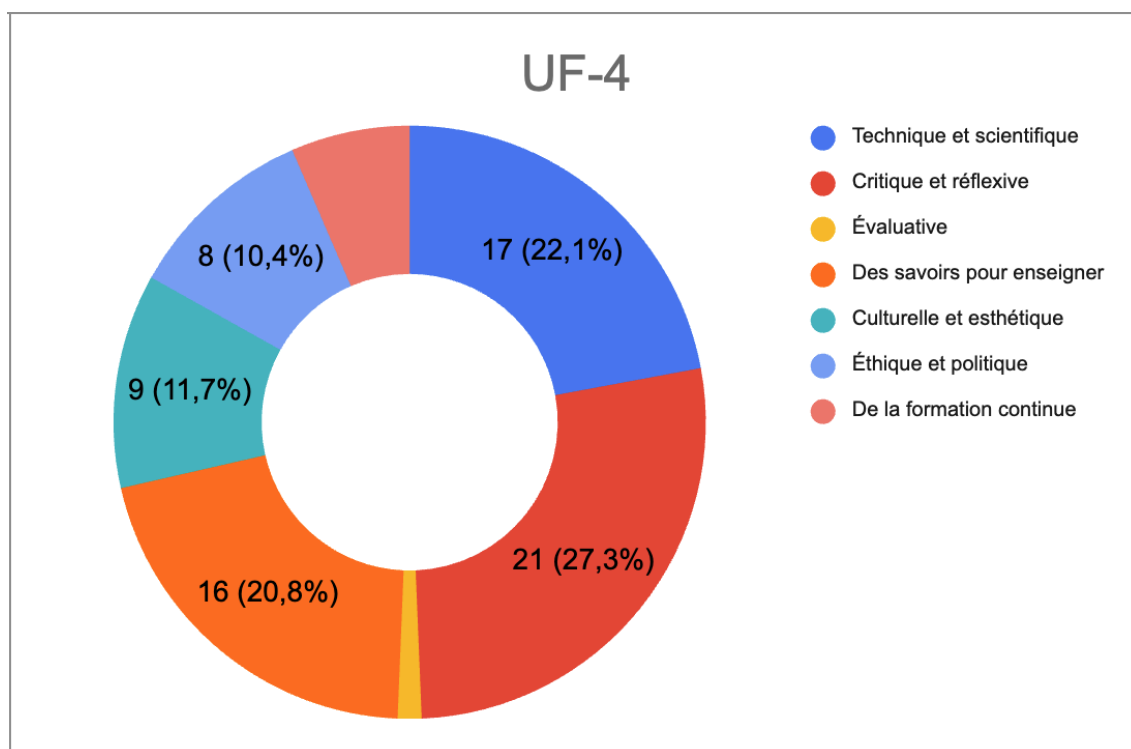
le curriculum mette l'accent sur la recherche et l'interaction continue comme des éléments fondamentaux du processus pédagogique, il est impératif qu'il promeuve également l'adaptation créative des futurs enseignants à des contextes marqués par des limitations structurelles. Cette approche permettrait aux licenciés de développer des stratégies efficaces pour maximiser les rares ressources disponibles, garantissant une pratique pédagogique accessible et inclusive.

La proposition d'une formation large et interdisciplinaire est essentielle pour la construction d'un professionnel complet, surtout en considérant que le PPP présente un accent sur la maîtrise de théories complexes et sur la formation critique. Cependant, cette approche est souvent limitée par un noyau curriculaire peu flexible, qui rend difficile la personnalisation de la formation par les étudiants.

Bien qu'il présente des points positifs, la construction des sections de ce PPP se révèle un peu déconnectée. La fragmentation et le manque de cohésion entre les sous-thèmes rendent difficile la compréhension des axes principaux de la proposition pédagogique, surtout en passant entre des sujets comme l'évaluation, les méthodologies d'enseignement et la formation des diplômés. La révision de la structure, avec l'adoption de sous-titres plus spécifiques et une organisation thématique plus claire, permettrait un récit plus cohérent, facilitant la lecture et la compréhension du document, en plus de garantir que les concepts ne se chevauchent pas de manière excessive et que chaque sujet soit en relation plus fluide avec la formation du licencié.

Ci-dessous, en analysant le graphique relatif à l'UF-4, nous pouvons noter, en contrepoint avec les UF précédentes, que celle-ci priorise la dimension critique et réflexive, en plus d'aborder de manière significative les dimensions des savoirs pour enseigner et de la formation continue, qui ne sont pas privilégiées dans les autres UF. Les dimensions, à l'UF-4, sont assez équilibrées, ce qui nous indique qu'il s'agit d'un curriculum qui prévoit une formation équitable.

**Graphique 4 - Dimensions de la formation et du travail enseignant à l'UF-4 selon Placco (2006)**



Source : élaboré par les autrices.

## Conclusion

Cet article a permis de tracer un panorama de la formation initiale universitaire des enseignants de FLE dans les universités fédérales du Minas Gerais. Par le biais des analyses des PPP, nous avons pu comprendre comment ces institutions structurent et organisent les curriculums des cours de licence en Lettres (Français/Français-Portugais), et nous avons pu vérifier qu'il y a à la fois des convergences et des écarts dans leurs propositions curriculaires.

Les résultats ont révélé que, tandis que certaines universités privilégient une formation centrée sur la dimension technique et scientifique, d'autres présentent une vision plus holistique, intégrant des aspects critiques, réflexifs et éthiques. Nous avons également observé que la flexibilité curriculaire, largement défendue dans les documents, ne se concrétise pas toujours de manière satisfaisante, mettant en évidence des incohérences entre ce que le texte apporte dans la théorie et ce qui est présenté dans la structure du curriculum. De plus, nous avons vu qu'il y a une valorisation de la formation continue dans certains PPP, démontrant un effort pour promouvoir l'actualisation et le développement professionnel des futurs enseignants.

En contribuant à la compréhension de la formation initiale des enseignants de FLE dans le Minas Gerais, cette étude renforce la pertinence de discuter de la valorisation du plurilinguisme dans un scénario éducatif largement dominé par la langue anglaise. Dans ce contexte, notre recherche met en évidence la nécessité d'approfondir le débat sur la formation enseignante en Lettres-Français, ouvrant des voies pour des investigations futures qui analysent plus en détail les structures curriculaires.

Tout au long de la recherche, nous avons identifié des lacunes importantes, surtout en ce qui concerne la relation entre le curriculum prescrit et sa concrétisation dans la pratique. Pour aborder ces questions, il serait indispensable de réaliser des entretiens avec des enseignants et des étudiants des institutions analysées, ce qui permettrait de répondre à des questions encore en suspens et de comprendre comment les documents normatifs se matérialisent dans le quotidien académique. Ainsi, nous suggérons la réalisation d'études empiriques qui se concentrent sur cette dimension pratique, cherchant à comprendre non seulement la formation prescrite, mais aussi la formation vécue et construite au jour le jour de l'université.

Enfin, nous croyons qu'il y a encore "beaucoup de pain sur la planche" en ce qui concerne le renforcement de la profession enseignante et l'élargissement des perspectives pour l'enseignement du français au Brésil. Ces défis, ajoutés à l'urgence de promouvoir le plurilinguisme dans notre système éducatif, offrent un champ fertile pour de futures réflexions et actions concrètes dans le cadre des politiques éducatives et de la formation initiale des enseignants.

|                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CRedit</b>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Reconnaissances:                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Financement: Ce n'est pas applicable.                                                                                                                                                                                                                                              |
| Conflits d'intérêt: Les auteurs certifient qu'ils n'ont pas d'intérêt commercial ou associatif sous un conflit d'intérêt par rapport au manuscrit.                                                                                                                                 |
| Approbation éthique: Cette recherche a été soumise et acceptée par le Comité d'Éthique de <b>Nome da Universidade</b> . Processus n. <b>xxxxxxx</b> .                                                                                                                              |
| Contribution des auteurs:                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>ARRUDA, Larissa de Souza.</b><br>Conception de l'étude, Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Investigation, Méthodologie, Administration du projet, Supervision, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original), Rédaction du manuscrit - révision et édition. |
| <b>CASIMIRO, Sofia Serrano</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |

Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Investigation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original),  
Rédaction du manuscrit - révision et édition.

**FERNANDES, Yoná Helena**

Collecte de données et de preuves, Analyse formelle, Investigation, Rédaction/préparation du manuscrit (l'original),  
Rédaction du manuscrit - révision et édition.

## Références

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004 p. 37-53.

ARRUDA, L. S. Políticas públicas educacionais de FLE no Brasil e seus reflexos na formação docente. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 465-475, 2020.

ARRUDA, L. de S.; OLIVEIRA DE LIMA, R.; GONTIJO, L. F. A BNCC e o desaparecimento da língua francesa na educação básica brasileira. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 11, n. Spécial, p. 217-242, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/821>. Acesso em: 19 jan. 2025.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BEATO-CANATO, A. P. M.; ARRUDA, L. S. O professor de francês como língua adicional construído no currículo de um curso de licenciatura em Letras. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, v. 21, p. 338-358, 2017.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 133-163.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DE SOUZA, R. Ensaio sobre o fetichismo no bilinguismo. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. DT6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/47012>. Acesso em: 3 dez. 2025.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (orgs.). *Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 209-229.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55-80.

FERREIRA, G. G. *A representação do trabalho do professor em textos prescritivos: uma análise do nível enunciativo do CBC de LE do estado de MG*. 2013. Disponível em: <https://oguari.blogspot.com/2013/06/a-representacao-do-trabalho-do.html>. Acesso em: 14 jan. 2024.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

LOUSADA, Eliane Gouvea. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Edue, 2004.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: *Congresso Internacional Educação e Trabalho - Representações Sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*, 2005, Aveiro. Resumos das Comunicações, 2005, p. 17-17.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.. As pesquisas do grupo ALTER-LAEL para a análise do trabalho educacional. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, vol. 16, n. especial 1, 2013, p. 35-46.

MIRANDA, F. Género de texto e tipo de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100. Disponível em: <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/02/florenca-miranda.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. E ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

NETO, Antônio Cabral (org.). *Flexibilização curricular: cenários e desafios* (Coleção Pedagógica, n. 6). Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2004.

MEDRADO, Betânia P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da LA. In: MEDRADO, Betânia P.; PÉREZ, Mariana (orgs). *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 21-36.

PEREIRA, R. I.; et al. Licenciatura em Letras: a formação docente no currículo e as perspectivas dos licenciandos. *Linguas & Letras*, vol. 18, n. 39. p. 29-45, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/16392/pdf>. Acesso em: 11 dez. 2024.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, Aida Maria Monteiro ; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira ; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de (org.). *Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, p. 251-262.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Análise linguístico-discursiva das competências em um texto institucional. *Revista X*, vol. 2, 2007, p. 2-18.

\_\_\_\_\_. Gênero profissional professor de língua inglesa: qual a base do seu conhecimento?. In: CALVO, L. C. S.; et al. (orgs.). *Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil: uma homenagem à professora Telma Gimenez*. v. 5. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 205-227.

RIOS-REGISTRO, E. S. As prescrições no curso de formação de professores. *Revista Intercâmbio*, volume XXI: 17-37, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Âmbitos do plano. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez (org.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 233-294.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNE – UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. Assistência estudantil. Disponível em: <https://www.une.org.br/dicionario-do-me/assistencia-estudantil/>. Acesso em: 3 maio 2022.