

Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil:

dos contextos acadêmicos aos
contextos profissionais

Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil:

de contextos académicos a
contextos profesionales

Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil :

des contextes académiques aux
contextes professionnels

Patrick Chardenet
Eliane Gouvêa Lousada
Organização

Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil:

dos contextos acadêmicos aos
contextos profissionais

Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil:

de contextos académicos a
contextos profesionales

Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil :

des contextes académiques aux
contextes professionnels

Patrick Chardenet
Eliane Gouvêa Lousada
Organização

Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil:

dos contextos acadêmicos aos
contextos profissionais

Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil:

de contextos académicos a
contextos profesionales

Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil :

des contextes académiques aux
contextes professionnels

Araraquara
Letraria
2022

Ficha catalográfica

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

CHARDENET, Patrick; LOUSADA, Eliane Gouvêa (Org.). **Práticas da língua francesa na Argentina e no Brasil: dos contextos acadêmicos aos contextos profissionais | Prácticas de la lengua francesa en Argentina y Brasil: de contextos académicos a contextos profesionales | Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil : des contextes académiques aux contextes professionnels.** Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-65-86562-93-4

1. Língua francesa. 2. Contexto acadêmico. 3. Contexto profissional.
4. Práticas linguísticas.

CDD: 440 – Língua francesa

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadores.

Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e organizadores.

SUMARIO / SUMÁRIO / SOMMAIRE

Prefácio / Prefacio / Préface	7
Estela Klett	
Introdução geral / Introducción general / Introduction générale	11
Patrick Chardenet, Eliane Lousada	

EN ARGENTINA / NA ARGENTINA / EN ARGENTINE

De las competencias lingüísticas al capital internacional: el francés en las trayectorias profesionales de ingenieros argentinos ex becarios en Francia	17
Víctor Montoya, Valentina Salas, Lía Varela	

Prácticas del lenguaje y formación profesional en francés: experiencias de estadía de argentinos en Francia	70
Raquel Beatríz Pastor, Mónica Eugenia Ponce de León, Lucila María Cabrera, Ana María Caballero, Virginia Callejas	

NO BRASIL / EN BRASIL / AU BRÉSIL

Qui utilise le français au Brésil en contexte professionnel ?	99
Ana Paula Dias, Aline Diaz Reato, Patrick Chardenet	

La langue française en situation professionnelle au Brésil et son rapport à d'autres langues : un début de réflexion	110
Simone Dantas-Longhi, Aline Hitomi Sumiya, Eneida Stephanie Pereira dos S. Carvalho Costacurta de Aguiar	

Escutar, escrever, falar e ler em francês: percepções sobre práticas orais e escritas em contexto profissional	130
Simone Dantas-Longhi, Jaci Brasil Tonelli, Aline Diaz Reato	

Compreender a « parte languageira » do trabalho de francófonos no Brasil: um estudo a partir dos verbos mais utilizados em situações profissionais	161
Eliane Gouvêa Lousada, Suelen Rocha, Felipe da Silva Barros	
Práticas languageiras em FLE em contextos profissionais	180
Aline Hitomi Sumiya, Eliane Gouvêa Lousada, Elisa Arrigada Gomes Camargo	
Índice de autoras e autores / Índice de autoras y autores / Index des autrices et auteurs	198

Prefácio / Prefacio / Préface

Estela Klett

Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil : des contextes académiques aux contextes professionnels est un ouvrage à voix multiples qui rend compte d'une recherche faite en 2020/2021, dans le cadre du projet OPAF (Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du Français) à laquelle ont participé des professeurs et des étudiants argentins et brésiliens. Dans le cas de l'Argentine, ils proviennent de l'Universidad Nacional de Tucumán et de l'Universidad Nacional Trés de Febrero. En ce qui concerne le Brésil, ce sont des représentants de l'Universidade de São Paulo, de l'Universidade Federal de Viçosa et de l'Universidade Estadual de Londrina. Patrick Chardenet et Éliane Gouvêa Lousada, deux chercheurs reconnus par la qualité de leur travail, sont les organisateurs de ce livre qui comporte une gamme de textes en français, en espagnol et en portugais, clair signal de respect pour la diversité des langues. Dans la lignée des travaux précédents de certains membres de l'équipe, l'approche proposée s'inscrit « dans une démarche ascendante » signalent Chardenet et Lousada dans l'introduction. En effet, elle part des locuteurs considérés comme des acteurs glottopolitiques par les pratiques linguistiques et langagières qu'ils mettent en œuvre dans les activités générées au travail (contextes relationnels et domaines professionnels). Le but qui guide l'ensemble de travaux est de contribuer à fournir des données concernant la situation de la langue française et des francophones en Amérique du Sud.

Deux grandes sections constituent l'ouvrage. Sous le titre *En Argentine*, la première réunit 2 contributions de ce pays et, la seconde, *Au Brésil*, plus fournie, offre 5 articles d'auteurs brésiliens. Víctor Montoya, Valentina Salas et Lía Varela nous proposent: « De las competencias lingüísticas al capital internacional: el francés en las trayectorias profesionales de ingenieros ex becarios argentinos en Francia ». Les auteurs optent pour une étude longitudinale centrée sur le domaine professionnel de l'ingénierie, l'un des secteurs les plus touchés aujourd'hui par l'internationalisation des études. Les données du corpus correspondent à 298 ingénieurs qui, dans le cadre de leurs études, ont effectué une mobilité vers la France depuis l'Argentine au cours des deux dernières décennies. Les données relatives à la connaissance du français, aux représentations de cette langue et aux caractéristiques des pratiques linguistiques (formes et variétés du français, circonstances de son utilisation) font l'objet d'une analyse minutieuse. Certaines régularités trouvées dans les données suggèrent l'existence de circuits typiques dans la mobilité des ingénieurs que le lecteur aura plaisir à découvrir.

“Prácticas del lenguaje y formación profesional en francés: experiencias de estadía de argentinos en Francia”, de Raquel Beatriz Pastor, Mónica Eugenia Ponce de León, Lucila María Cabrera, Ana María Caballero et Virginia Callejas, est une contribution basée sur une recherche de nature descriptive avec une méthodologie essentiellement qualitative. L’objectif poursuivi est de rendre compte des expériences sociolinguistiques de professionnels argentins dans diverses situations vécues au cours de leur séjour en France et dans leur domaine de travail. Au cours de la recherche on propose l’analyse d’un corpus d’enquêtes présentées à 79 sujets. À partir des données obtenues, les auteures s’intéressent aux difficultés de compréhension et de production manifestées par les informateurs, sur le lieu de travail et dans leur vie quotidienne à l’étranger. Les obstacles rencontrés ont été observés en détail et présentés sous la forme de graphiques qui facilitent la lecture. La connaissance des pratiques langagières utilisées par les informateurs permettrait de mettre en place des actions didactiques afin de les renforcer, les améliorer ou y remédier.

« Qui utilise la langue française en contexte professionnel au Brésil ? », d’Ana Paula Silva Dias, Aline Diaz Reato et Patrick Chardenet, est le premier article de la section du livre dénommée *Au Brésil*. La contribution cherche à identifier et à caractériser des locuteurs de français en contexte professionnel au Brésil. Le corpus des répondants est issu de la base de données de la liste des alumnis *Campus France Brasil* et des élèves inscrits aux lettres d’informations de l’Alliance Française de Rio de Janeiro et de celle de São Paulo. Il est à signaler que la grande majorité des informateurs a bénéficié de stages en France, biais statistique qui explique en partie la motivation pour la langue française et les raisons de son utilisation dans les différentes professions. Les auteurs notent que les situations de travail qui déclenchent des pratiques du français se concentrent sur trois grandes catégories : rechercher de l’information, faire des recherches de type académique et suivre des cours. Ceci indiquerait qu’une part non négligeable de la formation professionnelle intégrée aux emplois se fait en français. La présence de tableaux récapitulatifs et des graphiques facilitent la lecture de ce texte consistant et rigoureux.

L’article « La langue française en situation professionnelle au Brésil et son rapport à d’autres langues : un début de réflexion » est signé par Simone Dantas-Longhi, Aline Hitomi Sumiya et Eneida Stephanie Pereira dos S. Carvalho Costacurta de Aguiar. Inscrites dans une perspective de pluralité linguistique, les auteures analysent la présence de la langue française et son rapport avec le portugais et d’autres langues dans des contextes professionnels brésiliens. Un questionnaire écrit en portugais et destiné à ceux qui utilisent ou ont utilisé la langue française en contexte professionnel (en alternance avec d’autres langues ou sans elle) a permis de constituer un échantillon d’un total de 425 réponses considérées valides. L’analyse des données

permet de constater une certaine ambivalence entre des contextes de travail multilingues et des pratiques monolingues. En effet, bien qu'un grand nombre de langues soient présentes dans les situations professionnelles, le choix d'une seule langue pour la communication est prépondérant. Une explication possible est que le système scolaire brésilien accorde peu de place aux langues étrangères et a souvent soutenu des politiques « glottophobes » voire « glottocides » qui remontent à la colonisation portugaise, selon les auteures.

La contribution « Escutar, escrever, falar e ler em francês: percepções sobre práticas orais e escritas em contexto profissional » appartient à Simone Dantas-Longhi, Jaci Tonelli et Aline Diaz Reato. Comme dans d'autres chapitres de cet ouvrage, les données présentées s'inscrivent dans le projet de création d'un Observatoire des pratiques et apprentissages du français en Amérique latine afin d'avoir des données concernant ceux qui travaillent avec la langue française. Les auteures s'intéressent aux perceptions des répondants quant à leurs compétences orales et écrites dans des cas d'utilisation de la langue française au travail. L'idée sous-jacente est d'abord de connaître quelle pratique est considérée la plus facile (lire, écrire, écouter, parler) et ensuite, examiner les raisons des choix effectués. Les justifications des enquêtés sont majoritairement en rapport avec la fréquence d'utilisation de la langue et des traits de personnalité des sujets ayant répondu à l'enquête. Les informations obtenues à partir de plus de 400 réponses constituent une source précieuse pour ceux qui travaillent dans la conception de programmes d'enseignement aussi bien pour des apprenants de français que pour la formation des professeurs.

Dans l'article « Compreender a 'parte languageira' do trabalho de francófonos no Brasil: um estudo a partir dos verbos mais utilizados em situações profissionais », article écrit par Eliane Gouvêa Lousada, Suelen Rocha et Felipe da Silva Barros, sont présentées des réflexions riches et consistantes sur le rapport étroit entre le langage et les situations de travail qui le suscitent. Le cadre théorique principal du texte est l'Interactionnisme Socio-Discursif (Bronckart) car il focalise le rôle prépondérant du langage dans le développement humain et son utilisation dans des contextes de communication réels. Afin de mieux comprendre la relation entre la langue française et son utilisation dans des situations de travail, les auteurs cherchent à établir quels verbes y sont utilisés. Pour faire le choix, une liste de 95 verbes a été fournie, les répondants pouvant ajouter 5 verbes non mentionnés. Les tendances observées montrent une fréquence élevée des verbes représentant des processus mentaux. Les auteurs attribuent ces résultats à la bonne compétence linguistique en français des participants qui ont un diplôme d'enseignement supérieur et fait des études dans un pays francophone.

Aline Hitomi Sumiya, Eliane Gouvêa Lousada et Elisa Arraigada Gomes Camargo proposent une fine analyse des données dans leur travail "Práticas languageiras em FLE em contextos

professionnalis”. Les auteures discutent sur des dénominations existantes pour parler d’une langue enseignée à des fins professionnelles et optent pour celle de « Français sur objectifs professionnels ». A partir du modèle d’analyse textuelle proposé l’Interactionnisme socio-discursif, elles focalisent le contexte de production et le plan global des contenus thématiques dans le corpus de réponses. Comme pour les cas précédents, les données proviennent d’un questionnaire avec 7 sections et 34 questions fait sur la plateforme *LimeSurvey*. Les sections privilégiées concernent le rapport des enquêtés avec la langue française et avec la francophonie ainsi que le domaine plus important d’utilisation du français. L’analyse, appuyée par des graphiques clairs, montrent qu’une partie importante des répondants ont appris le français dans des écoles de langues ou bien en immersion en contexte francophone. La plupart d’entre eux ont des relations suivies avec des interlocuteurs francophones. Quant à l’utilisation du français, on observe un équilibre entre le contexte de travail et la vie professionnelle.

Le parcours au fil des articles de l’ouvrage nous convie à découvrir les facettes variées de la situation des langues en Argentine et au Brésil. A travers les chapitres de l’ouvrage émerge une conception large de la particularité des contextes de travail et des pratiques langagières qui leurs sont propres. *Pratiques de la langue française en Argentine et au Brésil : des contextes académiques aux contextes professionnels* est un livre de référence dans le domaine des politiques linguistiques, de la sociolinguistique et de la sociodidactique. On peut être certain que ce sera un outil de taille pour les chercheurs, les enseignants et les étudiants qui s’intéressent aux pratiques langagières concernant le travail et aux caractéristiques spécifiques de l’entourage où elles prennent appui. Bonne lecture !

Décembre 2021

Introdução geral / Introducción general / Introduction générale

Patrick Chardenet
Eliane Lousada

Il reste très difficile de définir scientifiquement et avec précision ce qu'est un individu locuteur d'une langue. Dans l'espace francophone, du point de vue des politiques linguistiques, la mesure du poids de la langue française par le dénombrement de ses locuteurs et locutrices a fait l'objet de plusieurs approches qui tentent de cerner le sujet sans jamais y parvenir complètement (MAURER, 2015 ; BECK et alli, 2018).

Pour la sociolinguistique héritée de Labov (1966), le relevé des actes de parole concrets importe, le locuteur est l'acteur social qui utilise une langue à un certain moment, d'une certaine façon, avec tel ou tel effet. Pour la didactique des langues, on peut distinguer (WIDDOWSON, 1991) entre l'emploi (c'est à dire la façon dont le système de la langue est actualisé à des fins normales de communication) et l'usage (c'est-à-dire la connaissance du système).

À ces travaux qui se focalisent sur la production langagière et les réalisations dans une langue particulière, on peut ajouter ceux sur l'approche de l'interlocution par la perception (SPERBER ; WILSON, 1989) qui questionne les mécanismes de la communication non plus seulement du côté de la relation codage/décodage mais également du côté de l'inférence (demandant l'attention de l'interlocuteur, le locuteur donne à entendre que son message est pertinent, ce qui impose à l'interlocuteur de reconnaître les conditions de la pertinence).

Les choses se compliquent davantage si l'on introduit une autre variable. Il existe un large espace de pratiques de la langue entre les pratiques langagières quotidiennes des natifs dans les situations où leur langue est majoritaire, dans les situations où leur langue est minoritaire ; celles des non natifs ayant appris ou acquis la langue ou étant en apprentissage de la langue en situation alloglotte ; celle des acteurs sociaux manifestant un lien d'intérêt particulier avec la langue-culture sans l'utiliser vraiment à des fins communicatives directes ou bien en privilégiant une compétence asymétrique de compréhension écrite ou d'expression orale plus ou moins développée. Ces amis ou aimants de la langue française que l'on qualifiera de « francophiles ». Ainsi, selon l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone (RIVARD et alli, 2016), francophones et francophiles seraient environ 30 millions dans les Amériques et la Caraïbe.

Pour inclure cette dimension des utilisations multiples de la langue-culture qui ne se limitent ni aux emplois et usages, ni à l'immédiateté de l'interlocution en prenant en compte des activités

symboliques d'affection, de mise en valeur, des activités non expressives (comme les lectures de textes variables, l'écoute de podcast, la visualisation de vidéos de voire d'imprévisibles mises en contact avec la langue), nous introduisons ici la notion de pratiques de la langue dans une approche glottopolitique (CHARDENET, 2018) dans les contextes professionnels et académiques.

Il y a quatre entrées possibles pour les enquêtes qui visent à observer les langues dans les contextes professionnels (les entreprises, les administrations, les organisations selon les trois grandes formes juridiques qui organisent le travail collectif) : interroger les directions et analyser leurs discours sur le management linguistique; relever et analyser les textes produits qui organisent les activités ayant des implications sur le management et les pratiques linguistiques; interroger les employés et analyser leur discours sur leurs compétences et leurs pratiques linguistiques ; observer, décrire et analyser les pratiques linguistiques et langagières¹ réelles (LÜDI, 2010).

Ces entrées complémentaires sont illustrées par des travaux ponctuels qui mettent à jour des éléments difficilement comparables tant au plan synchronique par les limites de leur amplitude, qu'au plan diachronique parce qu'elles sont très rarement mises en place de manière périodique.

Chacun de ces travaux part a priori d'une ou de plusieurs langues de référence qui sont les langues officielles du terrain et ou des langues d'intérêt pour l'objet de recherche (JIMÉNEZ ; NARBONA, 2007 ; HOLLQVIST, 1984 ; HELLEKJÆR, 2012 ; TRUCHOT, 2014a e 2014b ; BULAJEVA ; HOGAN-BRUN, 2014). Concernant ceux qui impliquent la langue française, celui mené par Truchot en 2014b interroge les directions de huit grands groupes dont sept sont implantés au Brésil : Accor, BNP Paribas, GDF Suez (Engie), L'Oréal, Orange, PPR (Kering), Thales.

Comme nous l'avons déjà souligné dans le cadre du premier volet de cette recherche (CUNHA ; LOUSADA ; CHARDENET, 2018), notre approche s'inscrit dans une démarche ascendante qui entend partir des locuteurs considérés comme des acteurs glottopolitiques par les pratiques linguistiques et langagières qu'ils mettent en œuvre dans les activités générées (déclenchées et mises en œuvre) par certaines situations de travail dans des contextes (relationnels) et des domaines professionnels (type d'organisation et secteur économique).

Un travail descriptif de l'espace occupé par les francophones dans les Amériques (RIVARD et alii, 2016), une expérience d'enquête sur la place de la langue française au sein d'universités dans plusieurs pays d'Amérique du Sud: Argentine, Bolivie, Brésil, Colombie (BEVILACQUA et alii, 2016 ; CUNHA ; LOUSADA, 2016) et des réflexions préliminaires sur le statut du français au

1 On distinguera ici les pratiques linguistiques en tant que sélection des langues et les pratiques langagières qui représentent les formes discursives concrètes.

Mexique et en Amérique latine (SILVA, 2011) ont permis de jeter quelques bases méthodologiques et conceptuelles au projet. À partir de 2018 (CUNHA ; LOUSADA ; CHARDENET, 2018), la création d'un observatoire s'est posée d'un point de vue méthodologique et organisationnel pour répondre à des besoins de données et des demandes d'enquêtes des opérateurs de la langue française en Amérique du Sud.

Les enquêtes qui ont permis de produire les données analysées ici et celles qui les ont précédées s'inscrivent dans un projet d'Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du français en Amérique Latine (OPAF Am Lat), intégré comme volet du groupe de recherche certifié par le Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) du Brésil (ALTER-CNPq-Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações, e ALTER-AGE-CNPq) et dirigé par Eliane Lousada (Universidade de São Paulo). Le groupe de recherche ALTER-AGE-CNPq a pour but d'étudier les rapports entre langage et travail, en s'inspirant du réseau Langage et Travail, proposé par Josiane Boutet en 1986 (BOUTET, 2016). Cependant, ALTER-AGE-CNPq s'intéresse plus particulièrement au langage produit en situation de travail enseignant, car il garde un rapport majeur avec la Didactique des Langues. Voilà pourquoi il a pu intégrer l'OPAF comme un de ses volets, dans le but de contribuer à améliorer les conditions didactiques de l'enseignement du français comme langue étrangère en Amérique Latine par une meilleure connaissance des pratiques de la langue (en particulier en milieu professionnel) et de son apprentissage.

On trouvera dans les études qui suivent, différentes analyses faites sur la base de trois corpus de données d'enquêtes menées en Argentine et au Brésil. Deux sur la base d'une même démarche avec un questionnaire transposé adressé en 2020 aux membres des réseaux France Alumni Argentine et France Alumni Brésil ainsi qu'aux étudiants d'Alliances Françaises, une à partir d'une enquête préalablement menée auprès d'ingénieurs argentins ex étudiants boursiers en France.

Bibliographie des références

BECK, B.; MARCOUX, R.; RICHARD, L.; WOLFF, A. **Estimation des populations francophones dans le monde en 2018**. Sources et démarches méthodologiques. Québec : Note de recherche de l'ODSEF, 2018. Disponible sur : <https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef-lfdm-2018.pdf> (15/10/21).

BEVILACQUA, S.; BIBAUW, S.; LOUSADA, E.; MASELLO, L.; TORRES, V. (Eds.). **Francophonie et langue française en Amérique du Sud**: problématiques de recherche et d'enseignement. Bogota: Ediciones Uniandes, 2016.

BULAJEVA, T.; HOGAN-BRUN, G. Internationalisation of higher education and nation building: resolving language policy dilemmas in Lithuania. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 35:4, p. 318-331, 2014. DOI: 10.1080/01434632.2013.874431

CHARDENET, P. Pratiques professionnelles et apprentissages du français comme faits : indices glottopolitiques et unité de savoir. *In* : CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P., (Dir.). **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil/ Estado de aprendizagem e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara : Letraria, 2018. Disponible sur : <https://www.letraria.net/etat-des-apprentissages/> (15/10/21).

CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil/ Estado de aprendizagem e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018. Disponible sur : <https://www.letraria.net/etat-des-apprentissages/> (15/10/21).

HELLEKJÆR, G. O. A Survey of English Use and Needs in Norwegian Export Firms. **Hermes – Journal of Language and Communication Studies**, v. 48, p. 7-18, 2012.

HOLLQVIST, H. **The use of English in three large Swedish companies**. Uppsala, Studia Anglistica Uppsaliensa, v. 55, 1984.

JIMÉNEZ, J. C.; NARBONA, A. Economía y lengua: el español en el comercio internacional. **En Circunstancia**, Año V, n. 13, sep. 2007, colección Ortega y Gasset, 2007.

LABOV, W. **The social stratification of English in New York City**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1966.

LÜDI, G. (Éd.). **Le plurilinguisme au travail entre la philosophie de l'entreprise, les représentations des acteurs et les pratiques quotidiennes**, ARBA 22, Université de Bâle, 2010.

MAURER, B. (coord.). **Mesurer la francophonie et identifier les francophones** : inventaire critique des sources et des méthodes. Paris : Éditions des Archives contemporaines, 2015. Disponible sur : <http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/06/Mesurer-la-francophonie.pdf> (15/10/21).

RIVARD, É. et alii (avec la collaboration de Renauld GOVAIN; Carol J. LÉONARD; Chô LY; Raymond PELLETIER; Jean-Claude REDONNET; Kary Nohemy RODRÍGUEZ DE PACAS et Lía VARELA). Espace francophone des Amériques: portrait dynamique et géographique d'une francophonie plurielle. **Cahiers de l'ODSEF**, Québec, Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone / Université Laval, 2016. Disponible sur : https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/ca_odsef_rivard_ao_er2016-03-31-web.pdf . (15/10/21).

SILVA, H., "Langues et territoires : le statut du français en Amérique latine", **Cahiers Senghor**, 3, juin 2011. Disponible sur : http://www4.uqo.ca/chaire-senghor/fichiers/cahiers/Cahier3_Silva_Statut%20français%20Amérique%20Latine.pdf (05/05/2019).

SPERBER, D.; WILSON, D. **La pertinence**. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

TRUCHOT, C. Langue française et gestion linguistique dans les entreprises internationales. **La langue française dans le monde 2014**, Organisation internationale de la francophonie, Paris, Nathan, p. 465-477, 2014a.

TRUCHOT, C. **Quelles langues parle-t-on dans les entreprises en France ? Les langues au travail dans les entreprises internationales**, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2014b. Disponible sur: <https://bit.ly/3JC28IE>. (15/10/21).

WIDDOWSON, H. G. **Une approche communicative de l'enseignement des langues**. Paris: CREDIF-Hatier / Didier, 1991.

NA ARGENTINA / EN ARGENTINA / EN ARGENTINE

De las competencias lingüísticas al capital internacional: el francés en las trayectorias profesionales de ingenieros argentinos ex becarios en Francia

Víctor Montoya

Valentina Salas

Lía Varela

Introducción

La contribución al proyecto Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du Français (OPAF) sobre el aprendizaje y uso del francés en contextos profesionales que ofreceremos en este artículo se inscribe en la continuidad de los trabajos desarrollados en el marco del proyecto de investigación PLIES (Política Lingüística e Internacionalización de la Educación Superior)². En esta investigación, el enfoque está puesto en la dimensión lingüística de los procesos de internacionalización universitaria. Más específicamente, nuestros últimos trabajos se han centrado en aquellos que involucran movilidad académica internacional (MONTROYA, 2021; VARELA, 2019, 2020).

En función de este interés, y sobre la base de los conocimientos construidos hasta el momento, nos propusimos aportar al proyecto OPAF una mirada a los fenómenos relativos al francés dentro de un ámbito profesional y académico específico. Así, nuestro estudio se enfocará en la ingeniería, que sin duda es uno de los sectores más afectados por la internacionalización hoy en día. Del universo de ingenieros, tomaremos aquellos que en el marco de sus estudios han realizado una movilidad a Francia desde Argentina en las dos últimas décadas. Este criterio asegura que todos los ingenieros a considerar tienen un grado de conocimiento del francés superior al mínimo, y la común experiencia del uso de la lengua en contextos de L1, académicos y/o profesionales (con frecuencia en contexto de pasantías).

En un conjunto así delimitado, distintas estrategias de análisis son posibles, aún con las limitaciones propias de los tiempos de pandemia. Antes que ensayar un corte sincrónico para mostrar conocimientos y usos lingüísticos actuales, o separar aquellos referidos al francés de los de otras lenguas concurrentes, hemos optado por una mirada diacrónica y abarcadora: buscaremos, por lo tanto, conocer las trayectorias (socioeducativas, geográficas y profesionales) que han seguido los individuos de este grupo, la conformación de sus repertorios lingüísticos y su actualización en el quehacer profesional -con interés particular en el francés-, entendiendo que hay relaciones por descubrir entre estos distintos órdenes de fenómenos. La observación de usos del francés profesional en el contexto de un recorrido vital tiene además otra ventaja: estos usos pueden ser situados en *mercados* lingüísticos específicos, locales o internacionales, donde asumen un valor relativo. Las circunstancias, formas e intensidad en que emerge el francés en un trayecto profesional también informan acerca de su función social: herramienta de trabajo principal o secundaria, permanente o transitoria, vector de integración en redes más o menos amplias, prestigiosas o activas... La encuesta OPAF y otras fuentes complementarias

2 Proyecto financiado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016-2022, dir. L. Varela.

a las que hemos recurrido -y que detallaremos más adelante- ofrecen múltiples indicios de representaciones y prácticas lingüísticas de ingenieros argentinos que interrogaremos desde esta perspectiva.

Los sujetos que estudiaremos han realizado una movilidad académica durante su vida estudiantil. Es decir, han circulado, o aún circulan, en/entre determinados espacios geográficos, siguiendo recorridos que, vistos en perspectiva, resultan hasta cierto punto previsibles. Redes institucionales, migratorias, personales o profesionales, fuerzas históricas, sociales o económicas imprimen sentidos a los desplazamientos y dibujan áreas en la superficie mundial atravesadas por trayectos típicos: lo que aquí llamaremos “circuitos”. El factor idiomático (ya sea el uso de un mismo idioma o bien el recurso a determinada configuración de prácticas más o menos plurilingües), en tanto condición para la comunicación y la circulación, no puede ser ajeno a su diseño. En circuitos selectivos como los profesionales y académicos, incluso, la prueba formal de conocimiento del o los idiomas implicados suele ser requerida como condición de acceso. El dominio de ciertos idiomas y la posesión de credenciales adecuadas tendrán entonces una función habilitante en relación con determinados circuitos. Estudiar conocimientos y prácticas lingüísticas en un grupo de profesionales siguiendo sus desplazamientos en el espacio y en el tiempo nos coloca frente a la hipótesis de existencia de estos circuitos y del peso del factor lingüístico en su construcción.

La opción por el estudio longitudinal, y no de un corte sincrónico de datos, es decir, la introducción del factor tiempo, nos acerca otra evidencia: la experiencia de movilidad suele marcar un punto de inflexión en la vida de un individuo. Y es que la movilidad no supone sólo un desplazamiento geográfico, en dirección horizontal, sino que implica a la vez un movimiento vertical, en el sentido de tránsito a través de diversos estratos: de lo local a lo internacional, pasando por diversas escalas intermedias. La experiencia de movilidad aparece en la historia de vida de los sujetos como un activador de movilidad vertical, que repercute también, en ciertos casos, como una movilidad social. Pero la relación entre estos órdenes (geográfico, escalar y social) no es automática ni homogénea: en algunos casos, la dinámica se sostiene o se amplifica; en otros, pierde fuerza o queda en latencia. Interesa, sin duda, profundizar en la comprensión de estas diferencias.

Blommaert (2007) observó que el cambio de escala trae aparejados cambios sociolingüísticos: entre las prácticas lingüísticas características del plano áulico y las del plano institucional, por ejemplo, se notarán diferencias de registro. En el caso de la movilidad internacional y profesional, el cambio de escala implica cambios lingüísticos más radicales: por lo general, supone el manejo de *idiomas* distintos al propio, además de nuevos géneros, registros y variedades. Siendo así, se plantea el problema del acceso a este conocimiento y del desarrollo de las competencias

necesarias, como de su distribución social: “(S)altar escalas depende del acceso a los recursos discursivos que indexan y simbolizan [*iconicize*] niveles de escala particulares, y tal acceso es objeto de desigualdad” (BLOMMAERT, 2007, p. 7, nuestra traducción³). En este orden de ideas, parece pertinente abordar la cuestión del aprendizaje y los usos del francés en medio profesional preguntándonos sobre el modo en que estos intervienen en el acceso a (y permanencia en) ciertos circuitos, es decir, sobre el papel que desempeñan en la orientación de las trayectorias de los sujetos. La mirada diacrónica que proyectaremos sobre un extenso conjunto de casos poniendo así el foco en la cuestión lingüística puede contribuir a visibilizar conjunciones de factores que subyacen a experiencias de movilidad más o menos ricas y provechosas para los sujetos y sus comunidades. Por lo mismo, también puede indicar zonas de intervención posibles para políticas de enseñanza de lenguas orientadas a la internacionalización.

Luego de unas notas acerca de las opciones teórico-metodológicas tomadas en este trabajo, presentaremos los datos que constituyen el *corpus* de análisis -el grupo de 298 ingenieros considerado-. Los testimonios de conocimientos, representaciones y prácticas lingüísticas (¿El francés está presente y activo en el sujeto? ¿En qué circunstancias se actualiza? ¿En qué formas y variedades?), puestos en relación con trayectorias profesionales y movilidades geográficas, cobran sentido al ser leídos en clave sociolingüística, es decir, como indicadores de circuitos, escalas y mercados específicos. Ciertas regularidades halladas en los datos sugieren la existencia de circuitos típicos en la movilidad de ingenieros argentinos, que agruparemos provisionalmente bajo rótulos genéricos como los siguientes: *global*, *internacional*, *francófilo*, *latino*, *regional* (sudamericano) y *doméstico*, teniendo presente que estos circuitos atraviesan territorios del mundo físico y/o del virtual. Sobre esta hipótesis se organizará el análisis que presentaremos en los apartados siguientes.

1. Estudiar conocimientos y prácticas del francés en trayectorias profesionales: desafíos teóricos y metodológicos

Se notarán sin duda, en el planteo de la problemática, deslizamientos recurrentes entre lo sociolingüístico y lo sociológico, donde los fenómenos de uno de estos órdenes iluminan aspectos en el otro, y viceversa. La naturaleza híbrida y dinámica del objeto -las trayectorias de un grupo de profesionales y sus prácticas lingüísticas- reclama una mirada interdisciplinaria. Frente a un terreno inexplorado, de dimensiones mundiales, y en un contexto de trabajo signado por la pandemia, el marco teórico como el diseño metodológico de la investigación no podían precederla, sino que se han constituido en el mismo proceso de acercamiento a los datos.

³ En el original: “(j)umping scales depends on access to discursive resources that index and iconicize particular scale-levels, and such access is an object of inequality”.

El profuso *corpus* obtenido requería en efecto herramientas diversas para su tratamiento y, ante todo, un principio organizador que facilitara un primer acceso. La intuición apuntaba a la identificación de tipologías (de perfiles de profesionales móviles, de circuitos de movilidad) en cuya definición el francés tendría cierto papel. El recurso al Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM) podría ayudar a sostener o refutar esta intuición. Daremos cuenta a continuación del encuadre teórico y las categorizaciones que se han ido construyendo en el diálogo con los datos tal como se fueron manifestando a partir de las opciones metodológicas asumidas. El ACM aplicado a los datos que cierra el apartado siguiente viene a ilustrar y confirmar, creemos, la pertinencia de la estrategia adoptada. Nos habilita también a presentar este artículo como testimonio del avance de un trabajo científico en tiempos y terrenos inciertos.

1.1. Capital lingüístico y movilidad

Los hechos sociolingüísticos a observar se definen en relación con un medio específico (el profesional, el de la ingeniería), tomado en su extensión mundial y sus modos de existencia físico y virtual; también por producirse en el contacto de por lo menos dos lenguas (la primera lengua del sujeto y el francés como lengua extranjera), o más bien tres, ya que el inglés se hace presente indefectiblemente. En el complejo panorama que nos proponemos abordar, la perspectiva de Blommaert aporta un principio de claridad:

Los ambientes sociales humanos necesitaban ser vistos como policéntricos y estratificados, donde la gente necesita observar continuamente ‘normas’—órdenes de indexicalidad— que están unidas a una multitud de centros de autoridad, tanto locales como translocales, momentáneos, así como duraderos: la naturaleza estratificada y policéntrica de los fenómenos sociolingüísticos debe ser vista como vinculada a diferencias entre “escalas” (BLOMMAERT, 2007, p. 3, nuestra traducción⁴).

Parece ineludible considerar la noción de escala en el estudio de usos lingüísticos - en particular, la elección de una lengua u otra dentro de un rango finalmente bastante estrecho - que se manifiestan típicamente en el campo que nos interesa. El tránsito entre escalas es, en efecto, inherente a la experiencia de movilidad internacional. Estudiar la movilidad de estudiantes y profesionales nos ubica ante un terreno de dimensiones globales donde observar estos funcionamientos sociolingüísticos.

La condición para el cambio de escalas -decíamos más atrás citando a Blommaert- es el acceso a los recursos discursivos emblemáticos del nivel en cuestión. Si es posible, para un sujeto,

⁴ En el original: “human social environments needed to be seen as polycentric and stratified, where people continuously need to observe ‘norms’—orders of indexicality—that are attached to a multitude of centers of authority, local as well as translocal, momentary as well as lasting: the layered and polycentric nature of sociolinguistic phenomena should be seen as tied to differences between ‘scales’”.

moverse entre escalas, entonces podrá también, siempre que cuente con las competencias, relaciones y credenciales adecuadas, acceder a ciertos circuitos que las atraviesan. El privilegio del acceso a estos espacios restringidos se suma al que resulta de asumir (y monopolizar, a veces) la función de mediación en relación a quienes no disponen de estas competencias: es en el ejercicio de este papel de articuladores entre mundos como los sujetos móviles y bilingües se constituyen en élite⁵.

Lo lingüístico y lo social, como decíamos, se anudan inextricablemente en la problemática que recortamos. El punto de cruce entre ambos órdenes es la cuestión del acceso: la posibilidad, para los sujetos, de alcanzar el dominio de las variedades, géneros y registros lingüísticos -en otras palabras, de contar con el *capital lingüístico* necesario, según la terminología acuñada por P. Bourdieu (1985)- que les facilitarán el tránsito y/o permanencia en/entre distintos espacios y estratos (movilidad horizontal y vertical), la entrada a determinados circuitos. Las distintas experiencias de movilidad, con sus orientaciones, temporalidades y modalidades propias, conforman trayectorias singulares. La pregunta por las condiciones sociales y socio-político-lingüísticas que participan en su diseño puede traer a la luz zonas de intervención desde la didáctica de lenguas y la política y gestión de lenguas, cuando se trata de ampliar y facilitar el acceso a tales espacios, estratos y circuitos.

El contexto de pandemia ha afectado la movilidad internacional en formas que aún no se vislumbran seguramente en toda su dimensión. Algunas tendencias que se manifestaban en la era pre COVID, como el traslado de cada vez más interacciones profesionales y académicas al mundo virtual, o las limitaciones del desplazamiento físico por razones ecológicas o financieras (ahora casi exclusivamente sanitarias), se han intensificado hasta niveles sin precedentes. Esta situación impacta con fuerza en la naturaleza de las prácticas lingüísticas que nos interesa observar. Sin pretender profundizar en el tema por falta de distancia histórica y de datos especialmente recogidos con tal fin, tampoco podremos soslayar en el análisis algunos elementos que parecen distintivos de la movilidad (académica/profesional) *virtual*.

Así, la recurrencia de ciertas prácticas en nuestro *corpus* indica la existencia de una forma específica en que ciertos sujetos se vinculan con estratos y espacios distintos del propio en el mundo virtual: la relación aspiracional. El uso (fundamentalmente escrito) de ciertas lenguas o variedades percibidas como distintivas de los espacios deseados participa en la construcción de esta proyección; hablamos, por cierto, de una operación más semiótica que física. En la era pre pandemia, en cambio, esto último, lo corporal, era indisociable de la noción de movilidad internacional. Ya se trate de un rasgo en una imagen de sí laboriosamente construida o de

⁵ De Swaan (2013) ya había destacado el papel clave de este perfil de sujetos en la estructuración del sistema mundial; Calvet (1999) también los señala como cimiento de su modelo gravitacional.

una competencia real -ejercida con mayor o menor esfuerzo, podría decirse citando a Borges-, nos interesa observar el papel de las lenguas, en particular el francés, en la construcción de trayectorias profesionales a través de diversas escalas, tanto en el mundo físico como en su proyección en el mundo virtual.

Además de los aportes posibles al conocimiento del lenguaje en su relación (co-constructiva) con procesos sociales, a disciplinas de aplicación como la gestión y la enseñanza de lenguas, la lectura en clave lingüística de las trayectorias profesionales de ingenieros que realizaron una movilidad a Francia en su etapa como estudiantes permite poner nuestra investigación en diálogo con otras literaturas. En primer lugar, la que se refiere a la economía del lenguaje (GINSBURGH; WEBER, 2016), y más particularmente aquellos trabajos que se enfocaron en las lenguas, el aprendizaje de lenguas y el comercio exterior (GINSBURGH *et al.*, 2017; MELITZ; TOUBAL, 2014), y el peso económico de los principales espacios lingüísticos (CARRÈRE, 2016; CARRÈRE; MASOOD, 2014). En segundo lugar, las investigaciones que resaltan la relación entre idioma y movilidad estudiantil (PERKINS; NEUMAYER, 2014), y enfatizan la existencia de diferentes polos de movilidad con estructuras lingüísticas diferentes (BÖRJESSON, 2017; MONTOYA, 2021).

Observar las trayectorias profesionales de los/as estudiantes lleva rápidamente a una primera constatación: ni todos los/as estudiantes que tuvieron una experiencia de movilidad, y que, por lo tanto, desarrollaron prácticas lingüísticas de nivel universitario en lengua extranjera, se insertan luego en circuitos profesionales internacionalizados ni usan ese idioma en sus prácticas profesionales. Tal constatación lleva a problematizar al menos dos elementos. En primer lugar, y partiendo de la propuesta de reconceptualización de L. Varela (2020), cabe interrogarse bajo qué condiciones ciertos/as estudiantes logran transformar competencias lingüísticas en un capital lingüístico internacional teniendo en cuenta que, para que ese capital sea valorizado como internacional, tiene que producirse un cambio de escala. Conviene también problematizar, en segundo lugar, las distintas capacidades que tienen los/as estudiantes de valorizar, o sea de capitalizar, en el ámbito profesional, las competencias lingüísticas adquiridas antes y durante la movilidad: bajo qué condiciones y con qué lógicas la participación en espacios académicos internacionales lingüísticamente estructurados lleva, o no, a insertarse y moverse en circuitos profesionales internacionales, también estructurados por los idiomas. Con el fin de iniciar un trabajo sobre estas problemáticas, se diseñó una estrategia de investigación que permitiera de forma exploratoria recolectar datos que, al ser sistematizados, dieran lugar a la elaboración de una tipología. A partir de esta primera sistematización, en etapas posteriores se podrían formular hipótesis más sólidas y desarrollar metodologías acordes con esas hipótesis y con las posibilidades concretas de investigación.

1.2. Metodología

La estrategia de investigación consistió en reconstruir trayectorias e identificar prácticas profesionales en francés de ingenieros que hicieron movilizaciones académicas en Francia durante su formación a partir del estudio de sus páginas *LinkedIn*⁶ y de otras fuentes que se pudieron encontrar en internet de forma más puntual. Esta estrategia se inspira en la prosopografía, método que consiste, tal como lo señala C. Charle, en definir una población a partir de uno o varios criterios y establecer un cuestionario biográfico cuyas variables permitan describir las características y la evolución de esa población (CHARLE, 2013). Esta es la metodología que usa P. Bourdieu, combinada con el concepto de campo y el Análisis de Correspondencias Múltiples, para construir el campo empresarial y universitario francés a partir de datos biográficos de los agentes eficientes de esos campos (BOURDIEU, 1984; BOURDIEU; DE SAINT MARTIN, 1978). Se apoya para ello en una gran variedad de fuentes primarias que le permiten recolectar los datos necesarios, en particular los anuarios biográficos.

Actualmente, el *big data* plantea una serie de desafíos a las ciencias sociales y afecta de distintas maneras las prácticas sociológicas (BASTIN; TUBARO, 2018). La intuición que se siguió, en la senda que marcaron los pioneros de la etnografía virtual, o digital (HINE, 2004), es que muchos de los datos que se encuentran en internet, particularmente los datos relacionados con redes sociales, constituyen fuentes primarias que pueden ser relevantes para las ciencias sociales. M. Bergström, por ejemplo, en su investigación sobre las diferencias de edad en las parejas heterosexuales, usa los datos de la página de encuentro Meetic⁷ recalando que esta permite observar en situación las interacciones entre sexos (BERGSTRÖM, 2018). L. Dalibert, en su estudio sobre los diputados franceses, recolecta información biográfica a partir de páginas *web* como *LinkedIn* (DALIBERT, 2021), así como F. Faury y G. Letourneur, en su estudio sobre el Frente Nacional, quienes usan además sitios o redes sociales como *Copain d'avant* o *Twitter* (FAURY; LETOURNEUR, 2020). De esta forma, al tener, tal como se detallará más adelante, varias fuentes que permitían identificar profesionales que habían hecho una movilidad hacia Francia durante su formación en ingeniería, se propuso hacer un trabajo de prosopografía, a partir de la red social profesional *LinkedIn* y de otras fuentes, que permitiera dar cuenta del devenir del francés en la trayectoria profesional y educativa de estas personas.

La reflexión sobre este tipo de fuente lleva a considerar que una red como *LinkedIn* es particularmente relevante para un análisis sociológico por tener una doble dimensión. En primer lugar, a través de esta red social se accede a los currículums profesionales, con lo cual se

⁶ LinkedIn es una red social empresarial y profesional.

⁷ Meetic es un sitio de citas francés.

puede recopilar información sobre las trayectorias educativas y profesionales, y por lo tanto hacer un análisis prosopográfico. En segundo lugar, y este es un punto crucial que podría pasar inadvertido si no se tuviera en cuenta el estatus particular de esta red, *LinkedIn* funciona como un espacio público y profesional. Los/as miembros se inscriben y publican su currículum, o sea se dan a ver públicamente tal como quieren ser vistos/as en tanto profesionales. En este sentido, los datos relevados no interesan tanto por la verdad de lo declarado en *LinkedIn* sino por el hecho de declararlo: no se puede saber, dadas las obvias limitaciones metodológicas de esta investigación, si una persona que declara tener tales o cuales competencias en idioma las tiene o no, pero sí se puede identificar a quienes lo declaran públicamente en este espacio profesional virtual y valorizan, así, esas competencias. Observar estas páginas permite por lo tanto no sólo recopilar datos biográficos sino también observar prácticas profesionales “en situación”, como dice M. Bergström, tomando como indicios, por ejemplo, la elección de lenguas y registros que se utilizan en los posteos, los mensajes personales, etc. En *LinkedIn*, además, los hitos en una carrera profesional -diplomas obtenidos, cambios en lugares de trabajo o de residencia- están claramente indicados, así como su cronología: esta información es fundamental en la reconstrucción de trayectorias, contexto dinámico en relación al cual buscaremos interpretar los fenómenos lingüísticos.

El punto clave, que determinó la posibilidad de hacer este tipo de trabajo, fue disponer del nombre de estudiantes, en este caso de ingeniería, que habían hecho una movilidad universitaria hacia Francia. En el marco de la encuesta OPAF, la Universidad Nacional de Cuyo dio acceso a una base de datos de 361 estudiantes que habían hecho una movilidad. Esta lista brinda información en cuanto al año de movilidad, el género, la disciplina, el tipo de beca o de movilidad, y las instituciones de destino. Por otro lado, L. Varela, en el marco de una investigación en Francia (VARELA, 2020), había realizado entrevistas a 13 estudiantes de ingeniería, con lo cual se tenían identificados otros casos. Por último, V. Montoya, en el marco de su doctorado, había detectado una página *web* de acceso público del Ministerio de Educación de Argentina⁸ dedicada al programa ARFITEC⁹ que contenía 158 fichas de dos o tres páginas completadas por los/as estudiantes, que aparecían en el sitio como “formularios académicos confeccionados por los estudiantes” y estaban accesibles en la sección “Estudiantes arfitec” como “testimonios”. Estas fichas contienen información diversa sobre los/as estudiantes (universidad de origen y destino, año de la movilidad, disciplina) y preguntas abiertas sobre las actividades académicas realizadas, los resultados de la movilidad y las sugerencias para los/as futuros/as estudiantes. Estas respuestas constituyen por lo tanto una fuente primaria gracias a la cual se accedió a

8 La página www.arfitec.siu.edu.ar, que ya no está disponible, había sido descargada en su integralidad el 22 de julio del 2019 a las 12:14 hs.

9 El programa ARgentina Francia Ingenieros TECnología (ARFITEC) es un programa francoargentino de cooperación en ingeniería que otorga becas de movilidad.

una serie de datos relacionados con el idioma durante la experiencia de internacionalización, lo cual permitió suplir la dificultad que hubiera representado tratar de hacer entrevistas. Se obtuvo de esta forma una lista de 532 individuos, estudiantes argentinos/as que realizaron una movilidad a Francia en el marco de sus carreras en ingeniería, y un material empírico relevante.

Se procedió luego a la elaboración de un cuestionario que permitiera sistematizar la información que ya estaba disponible y también la que se recopilaría desde *LinkedIn*; el objetivo era armar una base con datos biográficos sobre la cual realizar un análisis prosopográfico. Tomando en cuenta las fuentes disponibles y los objetivos de la investigación, se organizó el cuestionario en las siguientes secciones:

- General: género, año de movilidad, tipo de beca, fecha de nacimiento y rama.
- Formación: otra formación realizada y lugar en el que se hizo (en Argentina o en el exterior, o sea una variable binaria).
- Experiencia profesional:
 - trabajo en Argentina, en Francia, en otro país (tres variables binarias sí/no).
 - trabajo en empresa argentina, francesa, de otro país (tres variables binarias sí/no).
 - puesto más alto (pregunta abierta).
- Francés:
 - nivel de certificación.
 - aprendizaje del francés: primaria, secundaria, escuela bilingüe, universidad, instituto privado (cinco variables binarias sí/no).
- Prácticas *LinkedIn*: mención de competencias en idioma francés, de relaciones con Francia y con la francofonía (cuatro variables binarias sí/no).
- Competencias en idiomas: italiano, alemán, portugués y chino (cuatro variables binarias sí/no).
- Comentarios abiertos sobre la relación con el francés y las otras lenguas, la trayectoria profesional y la relación con Francia. Esta sección permitió sistematizar la información contenida en las fichas ARFITEC y en la transcripción de las entrevistas, así como otras informaciones que se obtenían de las páginas de *LinkedIn*.

La recopilación de datos se hizo mediante la creación de una hoja de cálculo en la nube que se completó de forma colaborativa. No se pudo completar los datos para todos los casos: 154 individuos no tenían página *LinkedIn*, o no fue posible identificarlos, y a menudo los datos

estaban incompletos. Para muchas variables sobre las cuales se hubiera querido obtener datos, como, por ejemplo, el recorrido de aprendizaje del francés, no se logró obtener información de forma sistemática. Se eliminaron por lo tanto las variables para las cuales la recolección de datos no había dado resultados satisfactorios, y se conservaron las variables relacionadas con idiomas, con las trayectorias educativas y profesionales, y la certificación de francés. Se eliminaron luego los individuos cuyos datos eran incompletos para esas variables, con lo cual quedó una base de 298 individuos con datos completos. Esta cantidad de casos, los sesgos que introducen las fuentes utilizadas -particularmente la base de datos de estudiantes de la UNCuyo (Universidad Nacional de Cuyo)- así como la falta de conocimientos sobre la población total determinan que no se pueda considerar la muestra sobre la cual se trabaja como representativa de la población de ingenieros que han hecho una movilidad a Francia en el marco de su formación. El análisis en ese sentido es más bien exploratorio y responde sobre todo a la necesidad de aportar soluciones concretas a dificultades que se fueron presentando a lo largo de una investigación cuyo tema, las prácticas profesionales del francés, constituye de por sí un desafío metodológico. Conviene considerar, pues, que el principal aporte de esta contribución no sea tanto los resultados empíricos sino el avance en el diseño de una metodología adaptada al objeto de investigación y la formulación de unas primeras hipótesis de trabajo bajo la forma de una tipología provisoria (*cf. infra*).

La encuesta, tal como fue diseñada en un principio, no había sido prevista para construir una base de datos que se pudiera analizar mediante el ACM. Sin embargo, en el mismo proceso de investigación, se vislumbró la posibilidad de enriquecer el análisis de los datos obtenidos gracias al ACM, para lo cual fue necesario transformar las variables de manera que fuera posible obtener una base compatible con los requerimientos de esta técnica. Se agregaron las distintas variables relacionadas con idioma en una nueva variable "Idioma" que permitiera categorizar a los individuos que no declaran hablar otra lengua además del inglés, del español y del francés, los que declaran hablar alemán o italiano o portugués o más de una de esas tres lenguas, obteniendo así una variable con cinco categorías. Se creó luego una variable única de "Formación" que sintetizara las variables "Formación" y "Lugar de formación" armando cinco categorías para describir el hecho de no tener otra formación, tener una diplomatura, una especialización u otro tipo de estudio hecho en Argentina o en el exterior; o un doctorado o una maestría hechos en Argentina o en el exterior. Para las tres variables que permitían describir el lugar de trabajo, según si se había trabajado en Argentina, en Francia o en otro lugar, se creó una variable única "Trabajo" con cinco categorías para categorizar quienes sólo tuvieron experiencia laboral en Argentina; en Argentina y en Francia; en Argentina y en otro país; en Francia y en otro país o sólo en Francia; o en Argentina, Francia y otro país o sólo en

otro país¹⁰. Se procedió de la misma manera con la variable “Empresa” que permite describir el origen de la empresa. Para la variable que describe el nivel de certificación de francés, se agruparon los niveles A1 y A2, así como C1 y C2¹¹. Se obtuvieron finalmente cinco variables para describir las competencias en idiomas, la trayectoria profesional y educativa, y el nivel de certificación en francés.

Se realizó luego un ACM, técnica estadística que permite analizar datos a partir de los individuos, de las variables y de las modalidades. En este tipo de análisis, el estudio de los individuos apunta a entender las similitudes y diferencias entre individuos en función del conjunto de las variables, y a hacer una tipología identificando grupos de individuos homogéneos en función de sus semejanzas (HUSSON et al., 2016). El resultado del análisis se presenta bajo la forma de planos factoriales que son gráficos a través de los cuales se representan nubes de puntos que pueden corresponder a las modalidades o a los individuos. En estos gráficos, cuanto más cerca están los individuos, más modalidades en común tienen y, al contrario, cuanto más lejos están, más disímiles son. Del mismo modo, se interpreta el plano factorial que corresponde a la nube de modalidades: si dos modalidades están cerca, es que son compartidas por muchos individuos, y la inversa cuando están lejos. En la medida en que el ACM permite elaborar una nube de individuos, se puede ubicar de forma precisa cada individuo dentro de esa nube con sus coordenadas en el plano factorial y así determinar en qué zona está. Aprovechando esta propiedad del ACM, se hicieron idas y vueltas entre los gráficos y la base de datos, las fichas ARFITEC, las entrevistas y los perfiles *LinkedIn*, con lo cual se profundizó en la interpretación de los datos y se identificaron individuos que ejemplifican la tipología provisoria que se elaboró sobre la base de las tendencias observadas. Esta tipología se considera provisoria debido a la escasa cantidad de variables que se lograron construir y a los sesgos señalados: tanto los resultados como su interpretación son necesariamente limitados. Esta tipología sin embargo puede considerarse como un sistema de hipótesis que se podrían trabajar de forma más elaborada identificando más fuentes y definiendo otras variables para completar el análisis.

La metodología propuesta permite así articular cierta lógica de las técnicas tradicionales de las ciencias sociales, como las entrevistas y la recolección de datos biográficos, con fuentes primarias accesibles por internet y la observación de prácticas profesionales -en este caso “observación virtual”- a partir del estudio de una red social profesional como *LinkedIn*. Gracias a esta estrategia, se logró aportar una respuesta concreta al desafío metodológico que consistía

10 Estas agregaciones se hicieron tomando en cuenta la necesidad de que cada categoría tuviera un mínimo de 5%. Así, al tener tres variables binarias, existían siete combinaciones posibles. Dado que había modalidades inferiores al 5%, se agregaron esas modalidades raras con aquellas que estaban más cerca en el plano factorial constituido por las dos primeras dimensiones, o sea siguiendo un criterio estadístico. Por ejemplo, las modalidades que correspondían al hecho de haber trabajado sólo en Francia y en Francia y otro país pasaron a ser una sola modalidad.

11 Dado que esta variable sólo se usa de forma ilustrativa en el ACM, no se requiere que cumpla con el criterio del 5%.

en hacer un trabajo empírico sobre las prácticas profesionales en francés cuando no se tiene acceso a la empresa.

En lo que sigue, se presenta el análisis de nuestro *corpus* en dos pasos. En primer lugar, se describe de forma general el material empírico recolectado a través del análisis estadístico con el propósito de identificar las tendencias generales que fundamentan la propuesta que haremos de una tipología provisoria. En segundo lugar, se analiza más detalladamente algunos casos, lo cual permite profundizar en el análisis.

2. Descripción general del *corpus*

En este apartado se propone una primera exploración del material empírico recolectado, empezando por una descripción de las cinco variables que se pudieron construir. Se muestran luego los resultados de un ACM, que traduce visualmente nuestra tipología provisoria y permite ubicar en sus posiciones relativas a los casos que se presentarán en el siguiente apartado.

2.1. Competencias en idiomas, trayectoria educativa y profesional, y certificación en francés

Para el análisis de las competencias en idiomas se tuvieron en cuenta los conocimientos que los sujetos declaran tener en alemán, italiano y portugués. La elección del alemán se debe a la importante presencia de esta lengua en la educación técnica argentina. El italiano, por causa de la historia migratoria del país, se encuentra con frecuencia en los repertorios lingüísticos de los jóvenes, sobre todo en aquellos que tienen o desean obtener un pasaporte europeo. El portugués se tomó en cuenta por la cercanía de Brasil como su importancia económica, cultural y científica, y teniendo en cuenta también las dinámicas regionales relacionadas con el Mercosur (Mercado Común del Sur). Conviene recalcar que, dado que la población estudiada realizó una carrera de ingeniería e hizo una o varias movilidades internacionales y, en este caso preciso, una movilidad hacia Francia, se presume que tiene competencias en inglés y francés. El estudio de las competencias en los otros tres idiomas permite por lo tanto analizar el grado de plurilingüismo de esta población. Desde luego, se carece totalmente de información en cuanto a las competencias reales: los datos son declarativos, y lo que interesa en esta investigación es lo que se declara, o sea, el hecho de valorizar, a través de la declaración, tal o cual competencia. Cabe agregar que, pese a la necesaria focalización de la investigación en ciertos idiomas, se identificaron conocimientos en otras lenguas como el catalán, el coreano, el chino, el griego y el japonés. Tal como se puede ver en la Tabla 1, la gran mayoría de los sujetos no declara tener competencias en otro idioma además del inglés y del francés. Sin embargo, existe un grupo sustancial de un 40% que sí declara hablar otro idioma, lo cual sugiere que se trata de una población bastante plurilingüe, si bien, para afinar esta impresión, convendría disponer de

datos sobre el conjunto de los profesionales argentinos que hicieron una carrera de ingeniería para poder comparar. En todo caso, este dato sugiere que el francés, en esta población, no se presenta aislado: no sólo entra en relación, en una población hispanohablante nativa con formación superior, con el español y el inglés, sino también con -al menos- el portugués, el alemán y el italiano. En términos del modelo gravitacional de Calvet (1999), se puede decir entonces que esta población bi-plurilingüe articula distintas lenguas supercentrales (alemán, español, francés y portugués) en un eje horizontal y, en un eje vertical, la lengua hipercentral (el inglés) y al menos una lengua periférica (el italiano).

Tabla 1. Variable “Idioma”

Descripción	Modalidad	n	%
Sólo alemán	+Al	18	6
Alemán y/o portugués y/o italiano	+ALy/oPRTy/o IT	21	7
Sólo italiano	+It	28	9,4
Sólo portugués	+Prt	28	9,4
Sólo inglés, español y francés	SóloIngEspFr	203	68,1

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al portugués, llama la atención el bajo porcentaje de perfiles que declaran tener competencias. Si bien aquí también es difícil interpretar este dato, se puede comparar sin embargo con el alemán y el italiano y constatar que la proporción de individuos que declaran tener competencias en estos idiomas es similar. Cabe recalcar además que un pequeño grupo que representa el 7% de la población estudiada tiene una alta dotación en capital lingüístico dado que declara tener competencias en dos o tres otras lenguas.

Con respecto a la variable “Formación”, que se presenta en la Tabla 2, se puede observar que, si bien alrededor de la mitad de la población no hizo otros estudios después de la carrera de grado de ingeniería, casi un tercio obtuvo además una maestría o un doctorado. En cuanto a la internacionalización, cabe destacar el hecho siguiente: entre los que hicieron otra formación, quienes obtuvieron títulos de menor nivel (diplomatura, especialización u otro) lo hicieron en un 70,8% en Argentina mientras que aquellos/as que obtuvieron títulos superiores (maestría y doctorado), lo hicieron en un 73,9% en el exterior. Por lo tanto, quienes accedieron a un mayor nivel de formación son también quienes tienen un mayor grado de internacionalización universitaria, al menos si, partiendo de la escasa información de la que se dispone, se mide esta internacionalización por el hecho de estudiar fuera del país de origen. Esto sugiere que, dentro de esta población, quienes acumulan mayor cantidad de capital universitario son también quienes acumulan mayor capital internacional.

Tabla 2. Variable “Formación”

Descripción	Modalidad	n	%
Diplomatura, especialización u otro en el exterior	DiploEspOtroExt	14	4,7 ¹²
Diplomatura, especialización u otro en Argentina	DiploEspOtroInt	34	11,4
Doctorado o maestría en el exterior	DocMaestrExt	71	23,8
Doctorado o maestría en Argentina	DocMaestrInt	25	8,4
Ausencia de otra formación	OtraFrmNo	154	51,7

Fuente: Elaboración propia

Sobre la variable “Empresa”, y siempre sobre la base de los datos que se pudieron relevar, se observa que, tal vez contrariamente a lo esperable en profesionales que tuvieron experiencia de movilidad internacional en un contexto de globalización económica, casi el 40% sólo trabajó en empresas argentinas. Se observa también que el 70,1% no declara haber trabajado en una empresa francesa: los más insertados en el espacio empresarial francés, o sea que declaran haber trabajado en empresas francesas y de otro país o sólo francesas, representan apenas el 7%. Existe también un pequeño grupo (5,7% de los casos) que declara haber trabajado sólo en empresas extranjeras, sin haber tenido experiencia en empresas argentinas o francesas.

Tabla 3. Variable “Empresa”

Descripción	Modalidad	n	%
Sólo en empresa argentina	EmpAr	116	38,9
Empresa argentina y francesa	EmpArFr	32	10,7
Empresa argentina, francesa y otra	EmpArFrOtra	36	12,1
Empresa argentina y otra	EmpArOtra	76	25,5
Empresa francesa y otra o sólo francesa	EmpFrOtra/Fr	21	7
Empresa otra	EmpOtra	17	5,7

Fuente: Elaboración propia

El estudio del lugar de trabajo, que se muestra en la Tabla 4, aporta otros elementos que van en el mismo sentido que los anteriores en cuanto a la relación entre la experiencia de internacionalización académica y la internacionalización de la trayectoria profesional. Se observa, por ejemplo, que la gran mayoría sólo trabajó en Argentina. Quienes están más

12 B. Le Roux recomienda que, en un ACM, ninguna modalidad sea inferior al 5%, con lo cual se está aquí en el límite (LE ROUX, 2014).

orientados hacia Francia, o sea la modalidad “FrOtro/Fr”, representan un grupo reducido de apenas el 4,7%. Los/as más internacionalizados/as, que trabajaron en Argentina, en Francia y en otro país o sólo en otro país, representan el 8,4%.

Tabla 4. Variable “Trabajo”

Descripción	Modalidad	n	%
Sólo en Argentina	Ar	185	62,1
En Argentina y Francia	ArFr	32	10,7
En Argentina, Francia y otro país o sólo otro	ArFrOtro/Otro	25	8,4
En Argentina y otro país	ArOtro	42	14,1
En Francia y otro país o sólo Francia	FrOtro/Fr	14	4,7

Fuente: Elaboración propia

Si se profundiza en el análisis, se observa que entre quienes sólo mencionan haber trabajado en Argentina, el 58,9% sólo trabaja o trabajó en empresas argentinas. Al contrario, quienes tienen un perfil más internacional en cuanto al lugar de trabajo (modalidad “ArFrOtro/Otro”) trabajaron en un 60% en empresas argentinas, francesas y otras (modalidad “EmpArFrOtra”) y el 28% no trabajó ni en empresa argentina ni en empresa francesa (modalidad “EmpOtra”). El 59,5% de quienes sólo trabajan o trabajaron en Argentina no hicieron otra formación, mientras que el 52% de quienes trabajan o trabajaron en Argentina, Francia y en otro país o únicamente en otro país (modalidad “ArFrOtro/Otro”) tiene un doctorado o una maestría hecha en el exterior. A su vez, el 75,5% de quienes sólo trabajan o trabajaron en Argentina no declara otro idioma (modalidad “SóloIngEspFr”). Parece haber por lo tanto una oposición entre un grupo más local, que sólo trabajó en Argentina y en empresas argentinas, no tiene otra formación y no declara otro idioma; y otro grupo más internacional que trabajó en otros lugares, en empresas de otros países, que tiene una maestría o un doctorado hechos en el exterior y que declara otros idiomas además del inglés y del francés.

En lo que se refiere a los certificados de idioma, llama la atención la poca cantidad de perfiles en los cuales se los menciona. En el caso del francés, y teniendo en cuenta que las movildades y la obtención de becas están generalmente condicionadas por la certificación de cierto nivel de conocimiento de idioma, se puede suponer razonablemente que la gran mayoría de los/as ingenieros/as, que fueron objeto de esta investigación, poseen alguna certificación lingüística. Sin embargo, y tal como se muestra en la Tabla 5, sólo 58 perfiles mencionan un certificado de francés, o sea que más del 80% no declara nada al respecto. El simple hecho de no mencionar el idioma ni los certificados a través de los cuales se reconoce institucionalmente

las competencias es de por sí un buen indicador de la baja valorización del francés en este ámbito profesional. Lamentablemente, no se registró este mismo dato para el inglés, lo cual hubiera permitido comparar y determinar si esta baja valorización concierne a los certificados en idioma en general, o más específicamente al francés. Si bien es obvio que deben existir múltiples razones por las cuales los casos estudiados no mencionan estos certificados en su perfil *LinkedIn* y probablemente las prácticas sean otras en los currículums que se envían para postular a un puesto (incluso en la encuesta OPAF se observa un mayor índice de declaración de certificados de francés en las respuestas de los ingenieros, *cf. infra*, §5), la falta de mención no deja de revelar el carácter secundario que estos diplomas revisten para los interesados/as en el contexto profesional. Esta interpretación no se apoya sólo en la observación del comportamiento en *LinkedIn* sino también en la lectura de las fichas ARFITEC, donde se vuelve notorio que, en muchos casos, el aprendizaje del francés es instrumental y puntual: Pedro, por ejemplo, en las sugerencias para futuros/as estudiantes que consigna en su ficha, declara: “La segunda recomendación es sobre idiomas. A pesar de que uno aprende mucho las primeras semanas de estadía, recomiendo a los próximos estudiantes de Arfitec de aprender el Francés (por lo menos) un año antes de venir”. Ana declara incluso: “Tener en cuenta que es muy importante el idioma, sea el francés, o tener muy buen el dominio de inglés, de lo contrario no es posible aprovechar la estadía en el país”.

Las respuestas de ingenieros en la encuesta OPAF van en este mismo sentido: de los veintiún individuos que declaran haber hecho una movilidad a Francia en ingeniería, sólo dos declaran haber aprendido francés en la escuela primaria; en cuanto al hecho de haber tenido aprendizajes de forma autónoma o en el ámbito profesional, también sólo dos contestan por la opción afirmativa. Acerca de la duración del aprendizaje, ocho declaran haber aprendido durante uno o dos años, nueve durante tres o cuatro años, y sólo cuatro más de cinco años. Parece ser que a menudo el francés se aprende poco tiempo antes del viaje, como un medio para acceder a la movilidad, sin que haya vínculos previos con el idioma.

Tabla 5. Variable “Nivel.certificado.francés”

Descripción	Modalidad	n	%
Certificado de francés con nivel A1/2	A1/2	7	2,3
Certificado de francés con nivel B1	B1	28	9,4
Certificado de francés con nivel B2	B2	14	4,7
Certificado de francés con nivel C1/C2	C1/C2	9	3
No menciona ningún certificado de francés	No mencionado	240	80,5

Fuente: Elaboración propia

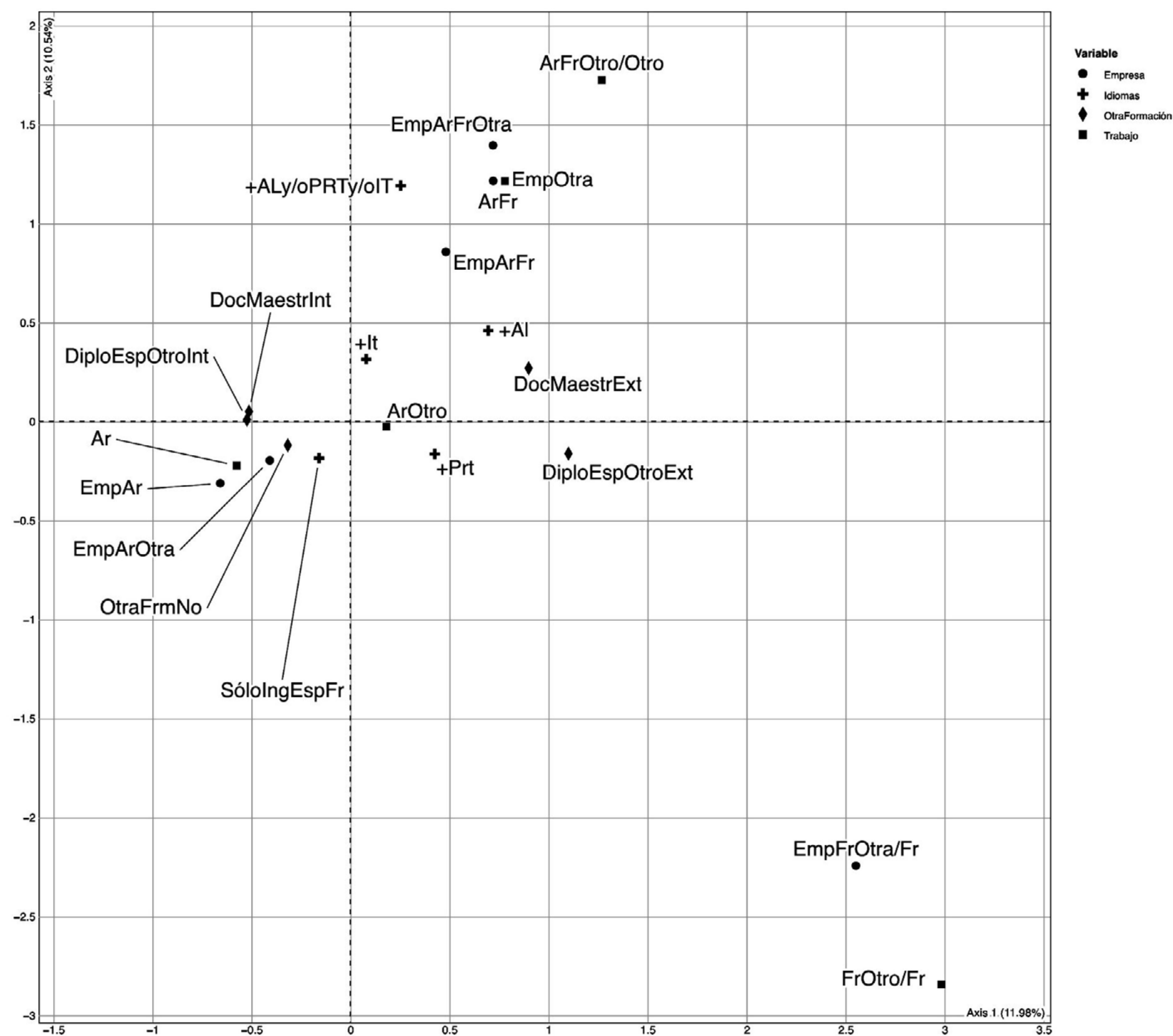
Se observa también que quienes declaran un certificado no tienen un nivel alto: sólo 9 indican un nivel C1 o C2, y el nivel más mencionado es B1. Esto es un indicio de que, muy probablemente, luego de la estadía en Francia no se sigue aprendiendo el idioma: el aprendizaje del francés para la movilidad y la experiencia de la movilidad no parecen generar luego un vínculo con la lengua. Este dato va también en el sentido de una tendencia a un aprendizaje puntual e instrumental del idioma: se estudia el francés un poco antes de la movilidad para acceder a la beca sin que esto se traduzca luego en la creación de un vínculo con el idioma y un incremento del nivel, salvo obviamente para el reducido grupo de quienes se instalarán en Francia o se insertarán en redes profesionales francófonas.

2.2. Análisis de Correspondencias Múltiples

Con el objetivo de ahondar en el análisis e identificar tendencias generales se procedió luego a un ACM¹³. Tal como lo muestra la Tabla A2 (cf. Anexo), las variables que más contribuyen a las dos primeras dimensiones del plano factorial son “Empresa” y “Trabajo”, es decir que estas variables tienen más importancia que “Idioma” y “Formación” en las diferencias que se observan entre individuos. Las modalidades que más contribuyen a la primera dimensión son, con coordenadas negativas, “EmpAr”, “Ar”; y con coordenadas positivas, “DocMaestrExt”, “EmpFrOtra/Otra”, “ArFrOtro/Otro” y “FrOtroFr”. Se oponen, por lo tanto, tal como se puede ver en la Figura 1, a la izquierda, modalidades que indican trayectorias profesionales más bien circunscritas a la Argentina, con modalidades a la derecha que indican una mayor internacionalización profesional, un vínculo más fuerte con Francia y un mayor grado de formación y de internacionalización educativa. Para la segunda dimensión, las modalidades que más contribuyen son, con coordenadas positivas, “+ALy/oPRTy/oIT”, “EmpArFrOtra”, “EmpOtra”, “ArFr”, “ArFrOtro/Otro”; y con coordenadas negativas, “FrOtro/Fr” y “EmpFrOtra/Fr”. Se oponen así en esta dimensión, arriba, las modalidades relacionadas con una carrera profesional (lugar de trabajo y nacionalidad de la empresa) más internacional, y con mayor capital lingüístico; a las modalidades “FrOtro/Fr” y “EmpFrOtra/Fr”, abajo, que marcan un vínculo más fuerte con Francia.

13 El detalle de los resultados del análisis se encuentra en el Anexo. El análisis se limita al estudio de las dos primeras dimensiones, aunque, tal como lo muestra la Tabla A1, se podrían también estudiar las dos siguientes. Dada la poca cantidad de variables, esa profundización aporta poco en comparación con el análisis detallado de algunos individuos, estrategia que se privilegió aquí.

Figura 1. Nube de modalidades



Fuente: Elaboración propia

Partiendo de la interpretación de las dimensiones que se acaba de realizar, se puede distinguir en la nube de las modalidades, que se visualiza en la Figura 1, tres zonas:

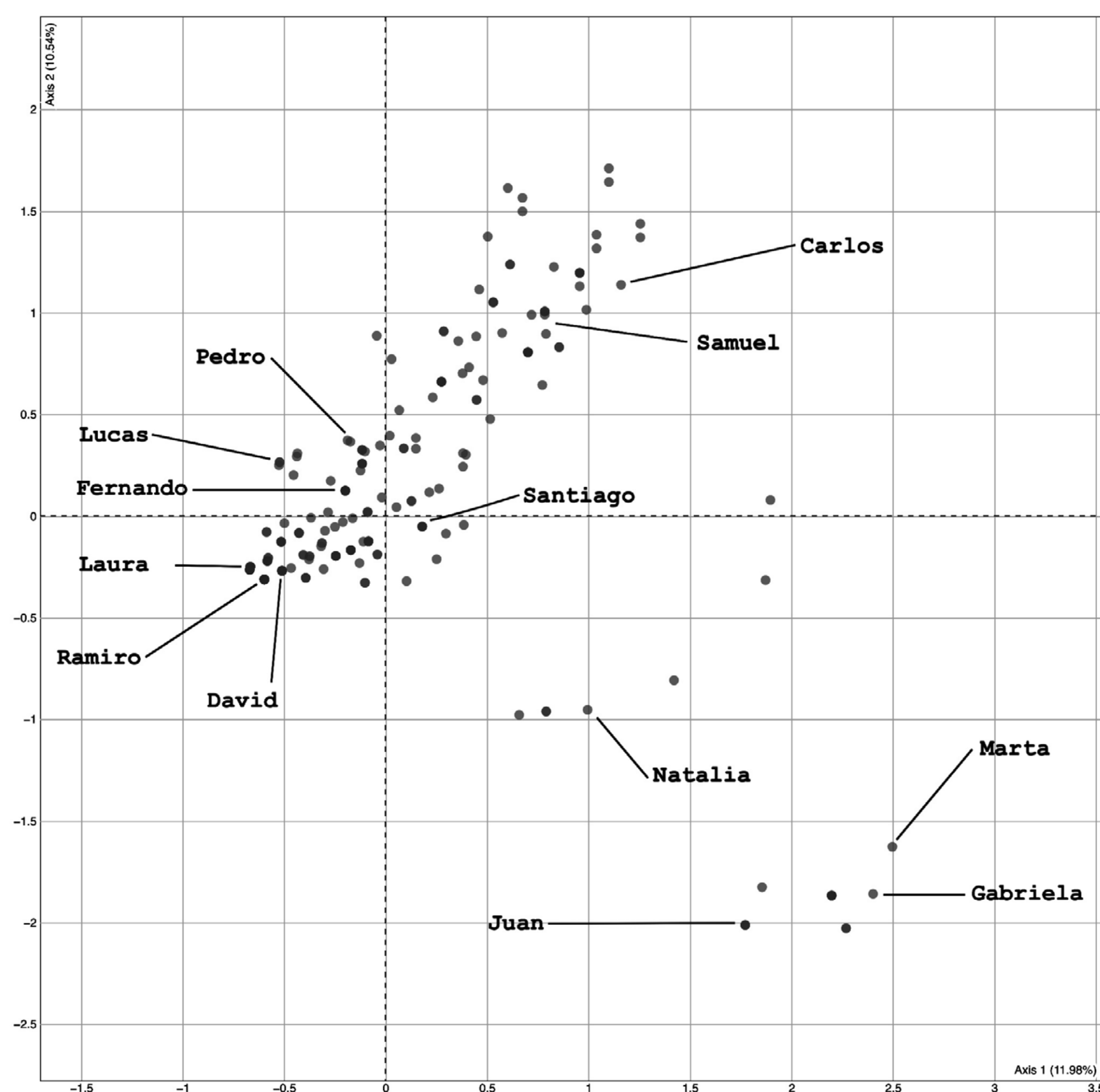
- A la derecha arriba, se encuentran las modalidades relacionadas con una mayor internacionalización, particularmente “ArFrOtro/Otro”, “EmpOtra” y “EmpArFrOtra”. Se observan también en esa zona las modalidades relacionadas con mayores competencias en idioma, sobre todo “+ALy/oPRTy/oIT+” que se opone a lo largo de la segunda dimensión con “SóloIngEspFr”. Se encuentran asimismo en esta zona “+It” y “+Al”. Este sector se asocia a su vez con mayor nivel educativo y una formación más internacional dado que la modalidad “DocMaestrExt” se encuentra también ahí.
- A la derecha abajo se encuentran las modalidades que corresponden a Francia, o sea que corresponden a una internacionalización más orientada hacia Francia, con las modalidades “EmpFrOtra/Fr” y “FrOtro/Fr”.
- A la izquierda, se acumulan las modalidades asociadas con una menor internacionalización: trabajo únicamente en Argentina y en empresa únicamente argentina, o argentina y otra (“Ar”, “EmpAr”, “EmpArOtra”). Se asocia también con menores competencias lingüísticas (“SóloIngEspFr”). Se nota una leve oposición entre el cuadro de abajo a la izquierda, con menor formación (“OtraFrmNo”) y el de arriba, con mayor nivel educativo, pero con formación realizada en el país (“DiploEspOtroInt” y “DocMaestrInt”).

Se identifica por lo tanto una tipología basada en tres perfiles que se distinguen en cuanto al ámbito en el que circulan profesionalmente: el perfil global/internacional, el perfil que llamaremos “francófilo” y el perfil local/regional. El perfil local se caracteriza, al menos según las variables que se lograron construir, por una menor cantidad de capital universitario, de capital internacional y de capital lingüístico. El perfil global/internacional, al contrario, es el que acumula la mayor cantidad de capital universitario, internacional y lingüístico. El perfil francófilo parece tener menor cantidad y diversidad de capital comparado con el perfil internacional y estar más vinculado con Francia, razón por la cual se lo denomina como “francófilo” dado que todos/as son, en mayor o menor medida, francófonos/as. El estudio detallado y sistemático de los individuos que se pudieron identificar con cada perfil permitió ahondar e identificar otros elementos que el análisis estadístico no revela dada la elección demasiado generalista que se hizo de las modalidades para describir cada variable. Como veremos más adelante, entre los internacionales existen perfiles que circulan en espacios más globales y, dentro de los locales, algunos circulan en espacios más domésticos y otros más regionales.

Conviene hacer algunas aclaraciones metodológicas sobre el análisis geométrico de datos, y particularmente el ACM, como también sobre el uso de estos métodos dentro de un marco conceptual que se apoya en la sociología de P. Bourdieu. Cabe señalar en primer lugar que la estrategia es inductiva en tanto consiste en describir para luego elaborar un modelo (LEBARON; LE ROUX, 2015). Lo que se busca es identificar un patrón, es decir, regularidades en el perfil de los individuos basadas en las variables con las cuales se los describe, e identificar grupos de individuos semejantes que difieren de otros grupos con perfiles diferentes. La tipología que se propone no resulta por lo tanto de un marco teórico a partir del cual se hubiera construido *a priori* estas categorías, sino de una interpretación *a posteriori* basada en datos que, obviamente, se recolectaron en función de un problema de investigación. Cabe resaltar que esta interpretación no es solo estadística, sino que moviliza una serie de conocimientos provenientes tanto de la literatura relevante como de investigaciones anteriores que se apoyaron en trabajo de campo. En segundo lugar, conviene recalcar la diferencia entre una sociología de las variables y una sociología del espacio social (LEBARON; LE ROUX, 2015). El ACM implica un análisis tanto de las variables y de las modalidades como de los individuos: la nube de individuos, que representa geométricamente las relaciones entre el conjunto de variables y el conjunto de individuos, debe ser interpretada. Esta característica implica que no se puede perder de vista a los individuos: se interpreta el conjunto en función de cada uno. Es esta propiedad del ACM la que se aprovechó al presentar individuos particulares, tal como se podría hacer en un trabajo más etnográfico. En tercer lugar, conviene también tener en mente que la descripción que se hace corresponde a una serie de observaciones efectuadas en un momento dado de trayectorias profesionales que aún se están realizando: las personas estudiadas aquí se encuentran en su mayoría en una

etapa inicial de una carrera profesional que aún les queda por vivir y construir. Conviene por lo tanto evitar una lectura esencialista y determinista de los resultados. La tipología presentada es, insistimos, provisoria; permite conceptualizar una serie de diferencias como similitudes dentro de una población específica cuyo análisis particular remite al estudio más general del modo de funcionamiento de distintos tipos de redes y circuitos educativos y sociales que se ubican en distintas escalas, presentando estructuras lingüísticas diferentes.

Figura 2. Nube de individuos

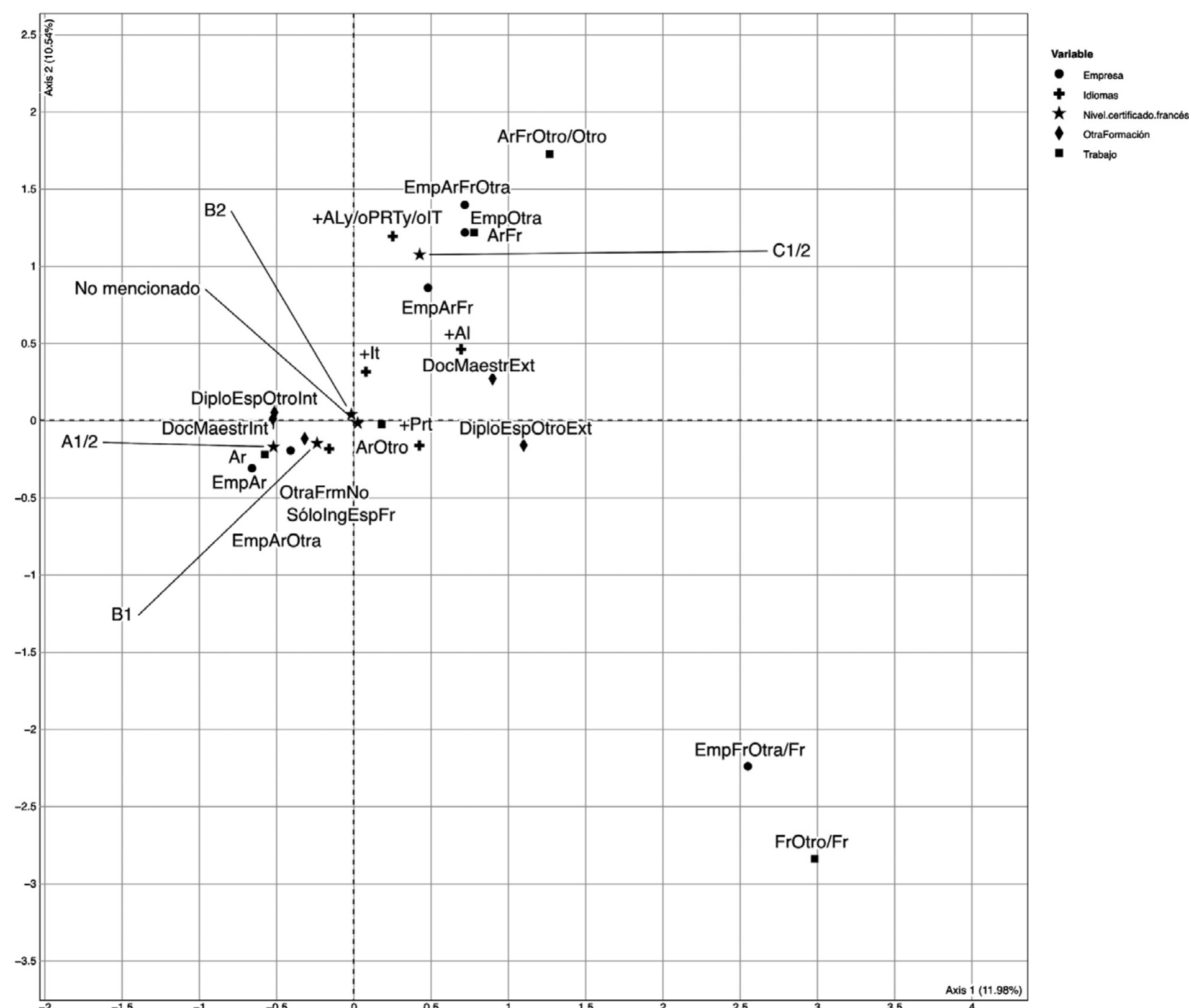


Nota: la densidad del color corresponde a la mayor o menor cantidad de individuos con las mismas coordenadas.

Fuente: Elaboración propia

La nube de individuos que se observa en la Figura 2 aporta varios elementos relevantes suplementarios. Se nota, por ejemplo, una concentración de la población del lado izquierdo: la mayoría de la población corresponde al perfil local/regional, lo cual se podía anticipar por el análisis previo que se realizó de las variables. Del lado de la izquierda y arriba, o sea del lado del perfil internacional/global, la nube es menos densa, pero se nota que no hay ruptura, lo cual muestra que existe una gran variedad de posiciones intermedias: si bien existen individuos que corresponden de forma casi pura a la tipología propuesta, hay también una gran variedad de casos intermedios. Al contrario, del lado francófilo, a la izquierda y abajo, se nota tanto la discontinuidad con el resto de la nube como la baja cantidad de individuos.

Figura 3. Nube de modalidades y variable suplementaria “Nivel.certificado.francés”



Fuente: Elaboración propia

Se estudió luego la variable que corresponde al nivel de certificación de francés. Esta variable se puso como suplementaria en el ACM, con lo cual no entra directamente en el análisis, es decir, en la construcción de los perfiles. Esta estrategia permite comprobar si existe alguna relación entre los perfiles, o sea la tipología propuesta, y el nivel de certificación en francés que el sujeto menciona; dicho de otro modo, tomamos aquí como dato la práctica que consiste en mencionar en un espacio profesional como *LinkedIn* un título que certifica un nivel de idioma. Se observa así que el reducido grupo de quienes mencionan en su página *LinkedIn* un nivel C1 o C2, grupo que apenas representa el 3% del total (cf. Tabla 5), se encuentra arriba a la derecha tal como lo muestra la Figura 3: quienes manifiestan un mayor nivel de francés y tienen, a través del certificado, capacidad para valorizar esas competencias, corresponden a la categoría global/internacional. Al contrario, quienes sólo mencionan un nivel A1/2 suelen corresponder más bien al perfil local: se oponen claramente en el gráfico, siguiendo la diagonal izquierda abajo/derecha arriba, las modalidades “A1/2” y “C1/2”. Se puede notar además que las modalidades “B1” y “B2” se encuentran en posiciones intermedias sobre esa diagonal: las modalidades que describen el nivel de certificado de francés están ordenadas a lo largo de esa oposición entre local y global/internacional. Sin embargo, si bien este dato es interesante, cabe recordar que la mayoría no menciona ningún certificado de francés; y se observa además que la modalidad que corresponde a ese grupo se encuentra en el centro del gráfico, lo cual indica que esa práctica no está asociada con ningún perfil particular: es común en el conjunto

y también en los distintos perfiles. Del lado de los francófilos, se notará que este grupo se caracteriza por no mencionar ningún certificado. La tipología elaborada se corresponde por lo tanto con diferencias en cuanto al nivel de idioma y a la valorización de ese nivel a través de la obtención de certificados y la mención de estos certificados en *LinkedIn*.

A partir de estos elementos, se puede formular la hipótesis de que aquellos/as que circulan en redes globales/internacionales necesitan movilizar más capital lingüístico internacional, que es precisamente lo que habilita esa circulación: adquieren mayores competencias y también los títulos necesarios para la valorización de esas competencias, lo cual suma al capital lingüístico internacional que ya poseen, particularmente el inglés. Los/as que circulan más bien en las redes locales valorizan también sus competencias, aunque menos, mencionando, por ejemplo, que tienen un nivel A1 o B2. Pero carecen de un capital suficiente para tener mayor internacionalización, aunque, por el hecho de mencionar sus certificados de francés, se puede pensar que aspiran a una mayor internacionalización. En cuanto a los francófilos, lo más probable es que al estar trabajando en Francia y/o en empresas francesas, tras haber realizado estudios y pasantías en Francia, ya no precisan mencionar ni justificar el nivel de francés: este ya no constituye un capital distintivo y, por lo tanto, la práctica que consiste en distinguirse mencionando los certificados de francés desaparece. Finalmente, en cuanto al hecho de que la no mención de los certificados de francés sea mayoritaria y a la ausencia de relación entre esta práctica y los perfiles identificados, se puede hipotetizar que de forma general el francés no constituye un capital que esta población valoriza profesionalmente, al menos en un espacio como *LinkedIn*.

3. Los idiomas en las trayectorias profesionales de ingenieros móviles

Gracias a su capacidad de condensar y representar una importante masa de información, el ACM ha permitido una primera visualización de la disposición que adquieren los datos al quedar sometidos a las preguntas de esta investigación. Nos proponemos ahora profundizar en la categorización resultante a través del estudio de trayectorias que se ubican en puntos contrastantes del plano factorial.

3.1. Ingenieros en circuitos globales e internacionales

El recorrido por los casos seleccionados comienza con el grupo que se ubica en el cuadrante de arriba a la derecha, es decir, con aquellas trayectorias más claramente marcadas por lo internacional: se trata por lo general de ingenieros que han continuado su carrera profesional en

el exterior después de haber realizado la movilidad en Francia. En este conjunto heterogéneo de casos, se observan no obstante algunos fenómenos recurrentes: la fuerza de atracción de los posgrados de tipo MBA en universidades de Estados Unidos, que suelen ser la vía de entrada a funciones de gestión en empresas del mismo origen; la orientación, desde este ámbito empresarial norteamericano o multinacional, hacia puestos de responsabilidad en el espacio *Latam* (esto es, dentro del mercado latinoamericano que atienden estas mismas empresas), con bases frecuentes en Chile o Brasil. En contraste con los circuitos que se delinean típicamente en el ámbito empresarial norteamericano, fundamentalmente anglófonos (y con presencia del portugués cuando involucran puestos con incumbencia en *Latam*), aparece en el *corpus* un conjunto de trayectorias orientadas a la circulación entre sitios industriales europeos (en Alemania, Países Bajos, Reino Unido, etc.), con frecuencia en el área automotriz. En estos casos se observa la puesta en juego de repertorios lingüísticos más amplios, diversificados y consolidados. En todos, sin embargo, el inglés ocupa el mayor espacio.

Un tercer conjunto de casos lo conforman los ingenieros que, luego de la movilidad en Francia, han orientado su trayectoria hacia países del sur de Europa, particularmente España y Portugal (sectores como energía, logística y empresas tecnológicas). Los sujetos de este grupo tienen en común un capital lingüístico inicial limitado (lo que se manifiesta, por ejemplo, en testimonios de dificultades lingüísticas durante la estadía en Francia), o bien caracterizado por la presencia de lenguas romances (español, italiano, portugués, a los que se suma *in situ* el catalán). Parece indudable que lo lingüístico actúa aquí como un condicionante en la elección de destino.

Las trayectorias de cuatro jóvenes ingenieros internacionales que se presentan a continuación ilustran algunas de estas recurrencias, expresadas también gráficamente en la ubicación de cada uno en el plano factorial (Figura 2). Tres de ellos han transitado el mismo camino como estudiantes: la carrera de ingeniería industrial en la UNCuyo, completada con un máster en la *École Nationale d'Ingénieurs de Metz* (ENIM) (Escuela Nacional de Ingenieros de Metz), con la que la universidad cuyana tiene un convenio de doble titulación. Los tres, herederos de un importante capital social y cultural, han sido reconocidos por sus logros académicos y profesionales. Sin embargo, algunas diferencias en cuanto a capital lingüístico los distinguen, y esta distinción aparece claramente asociada a la divergencia de rumbos luego del tramo común; esto es, a la participación de cada uno de ellos en *circuitos* diferenciados.

3.1.1. Santiago¹⁴

Siguiendo en sentido horario un movimiento en hélice en la nube de individuos representada en la Figura 2, la serie de casos se inicia con el de Santiago, que viene a ilustrar la zona central

¹⁴ Los nombres con que se identifican los casos incluidos en esta sección son ficticios, para preservar el anonimato de las fuentes.

del gráfico. Santiago siguió la carrera industrial en UNCuyo prevista en el convenio de doble titulación con la ENIM. Es decir, recibe primero el título de ingeniero industrial por UNCuyo (2005-2010) y luego, durante una movilidad de un año académico, obtiene el grado (máster) en *ingénieur en Mécanique et productique* (Ingeniero en Mecánica y Robótica) de la ENIM. Santiago se queda en Francia después de graduarse y cursa el máster profesional *Logistique et gestion industrielle* (Logística y gestión industrial) (2011) en la misma institución. En junio de ese año toma un puesto de *Project manager* (Gerente de proyecto) en una empresa de logística en los Países Bajos, hasta abril de 2013. Al mes siguiente se encuentra trabajando en Luxemburgo, en una empresa francófona de logística en el campo de la salud; allí permanece con responsabilidades crecientes hasta febrero de 2017.

De regreso a la Argentina, crea una empresa en su rubro de la cual es CEO. En un contexto poco favorable para su desarrollo, busca oportunidades en otros horizontes: se convierte en inversor en una empresa en Berlín, y poco después (junio de 2017) y por más de dos años trabaja en Nueva York, como CEO de una *start up* de logística con presencia en más de 60 países.

En junio de 2020, vuelve a emprender en Argentina. Es desde entonces CEO de una exitosa empresa de *medicina 4.0* con sede en Mendoza. Sus logros son saludados en su extensa red de contactos internacional y plurilingüe: “El crack argentino está de vuelta!”.

Santiago, que tiene ciudadanía argentino-italiana, declara competencia bilingüe o nativa en español, francés e inglés. No menciona certificados ni ofrece indicios de su formación lingüística, pero su página *LinkedIn* da abundantes testimonios de uso activo y creativo de estas lenguas, en diferentes géneros y registros. Parece moverse cómodamente entre culturas, es consciente del valor de la interculturalidad (“*With multiple languages and cross-cultural communication skills, I bring a professional and management savvy approach to business*”, dice en su presentación – “Con múltiples idiomas y habilidades de comunicación intercultural, apporto a los negocios un enfoque profesional y experto en gestión.”) y también de su particular capacidad para adaptarse a los más diversos entornos: en un currículum en línea del año 2020 anuncia estar de vuelta luego de una pausa de seis meses que dedicó a realizar un proyecto personal *extreme*: “*Hike the length of New Zealand (3200 km) unsupported, through the mountains, the beaches and the forests*” (Caminar a lo largo de Nueva Zelanda (3200 km) sin apoyo, a través de las montañas, las playas y los bosques).

3.1.2. Pedro

Mientras Santiago circula en redes del hemisferio occidental donde el inglés es tanto lengua vehicular como vernácula -del mismo modo aparecen en sus redes, aunque menos presentes,

el español y el francés-, Pedro se mueve en circuitos *euro-latinos* donde el plurilingüismo es claramente de lenguas vecinas. Su página *LinkedIn* ofrece datos de su formación desde el nivel inicial, en la que se destaca lo lingüístico: hizo toda la escolaridad obligatoria en un colegio privado bilingüe (español-italiano) de la ciudad de Córdoba, con excelentes calificaciones. Estudia luego Ingeniería en telecomunicaciones en el Instituto Universitario Aeronáutico, y completa su formación con un máster, gracias a una beca ARFITEC, en el *Institut National des Sciences Appliquées* (INSA) de Lyon (2013-14). Una vez graduado, trabaja por seis meses en una gran empresa de telecomunicaciones francesa, antes de volver a Argentina, donde se desempeña durante dos años (2014-16) como jefe de equipo para una multinacional del sector. En 2017, parte otra vez a Europa, para trabajar ahora en una empresa italiana con sede en la región de Milán. Ocho meses después regresa a Argentina y se ocupa del desarrollo de una nueva unidad de negocios en una empresa argentina en crecimiento. Un año después (2019) se instala en Portugal, donde funda una *start up* y más tarde ingresa como gerente de una empresa de *fintech* en instancia de lanzamiento. Desde comienzos de 2021 trabaja para una empresa italiana del mismo sector como *country manager* para Portugal y España, adonde viaja con frecuencia.

Declara poseer un *First Certificate* en inglés (obtenido a los 13 años), competencia básica en chino y competencia profesional completa en francés. A pesar de vivir y trabajar en Portugal, afirma (de manera no sistemática en sus redes sociales) tener una competencia básica profesional en portugués, lengua que sin embargo utiliza en posts de *LinkedIn* en diferentes registros. En su uso del español también se observa alternancias entre las variedades peninsular y rioplatense. El italiano, por otro lado, ocupa un lugar importante, así como el inglés. Del francés, en cambio, no hay rastros en sus redes, si bien afirma tener un dominio mayor que el de portugués. Recordemos que sus recomendaciones a futuros becarios ARFITEC citadas más arriba (cf. 3.1) dejaban suponer que había estudiado francés menos de un año antes de hacer la movilidad a Francia, y que la experiencia no había sido plenamente satisfactoria desde este punto de vista. La relación con el francés parece no haber continuado después de la etapa en Francia. El italiano, idioma con el cual la relación de Pedro es más extensa y cercana, parece haber pesado más en la orientación del rumbo de su trayectoria profesional.

3.1.3. Samuel

Subiendo en el gráfico en el sentido de la hélice, nos detendremos ahora en el caso de Samuel. El currículum que exhibe en las diversas redes globales, donde promueve su perfil profesional, es impecable: siguió la carrera de ingeniero industrial en la UNCuyo que culmina con el título europeo de ingeniero mecánico de la ENIM. Hizo su estancia por estudios en

Francia, seguida de una pasantía en empresa, entre 2009 y 2010. De regreso a Mendoza, durante un año desarrolla una primera experiencia profesional como ingeniero (*project manager jr.*) en una empresa multinacional de origen francés. Su carrera hace entonces un giro hacia la arquitectura. En 2012, comienza una formación en esta disciplina en una universidad privada de Mendoza, y desde el año siguiente se integra como pasante en un estudio de arquitectos local. Por sus méritos académicos, obtiene la posibilidad de una estancia en el Instituto Universitario de Arquitectura de Venecia, donde realiza el trabajo de tesis (2018). De vuelta en Mendoza, trabaja durante un año en un estudio de arquitectura local. Y desde septiembre de 2019 lo encontramos en Washington D.C., como parte del equipo cosmopolita de un reconocido estudio de arquitectura que tiene sedes en varias ciudades de EE. UU. y en China -y un sitio *web* bilingüe inglés-chino.

Samuel afirma en sus redes ser *fluent* en francés, inglés e italiano (no menciona el español), y tener conocimientos básicos de portugués. Más allá del plurilingüismo que declara, y que sin duda aporta en la construcción de una identidad profesional con alto capital cultural, lo cierto es que todos los textos de sus redes están escritos en un inglés profesional moderno. Del mismo modo, de su experiencia por varios países destaca, como rasgo distintivo de su trayectoria, la asunción de una suerte de ciudadanía global, sentido que se acentúa por la ausencia de referencias espaciales concretas: "*Multiple experiences living, studying and working around the globe*" (Múltiples experiencias viviendo, estudiando y trabajando alrededor del globo). Por el alcance de sus desplazamientos, además del común pasado académico, el perfil de Samuel podría asemejarse al de Santiago; estas últimas características lingüístico-culturales sin embargo marcan un contraste notable: a diferencia del inglés desterritorializado en que se expresa Samuel, Santiago practica y exhibe plurilingüismo, así como su estar en o atravesar entornos (físicos, culturales, naturales) diversos.

3.1.4. Carlos

Carlos realiza la formación con doble diploma de Ingeniería industrial en UNCuyo/Ingeniero mecánico en la ENIM unos años antes que Santiago y Samuel: su máster europeo lo obtiene en 2002. Concluido el año académico de movilidad en Francia, viaja a Estados Unidos y continúa su formación en la Universidad de Pittsburgh, con dos masters: en *Information Systems* y en *Business Administration*. Paralelamente, tiene su primera experiencia profesional en una empresa multinacional con sede en la misma ciudad. Una vez terminados los estudios universitarios, se incorpora a una importante empresa tecnológica, donde realiza un máster corporativo en Planificación Estratégica, Estrategia de Adquisición y Marketing. En esta empresa trabajará durante 14 años, en puestos de responsabilidad creciente. En 2011, es enviado como jefe de

planta a San Pablo, Brasil. Al año siguiente, de regreso a EE. UU. (en Minneapolis), asume por dos años el puesto de Director de Operaciones y Cadena de Suministro para América Latina y, más tarde, el de Director de Operaciones de Fabricación Globales. En 2019, es contratado por una gran empresa de *e-commerce* con sede en Boston, donde hasta hoy es responsable de Tecnología de Análisis Global.

En la página *LinkedIn* de Carlos, que reúne contenido casi exclusivamente referido a la empresa para la que trabaja, toda la actividad está en inglés. Sin embargo, el párrafo que presenta su perfil pone en valor el capital lingüístico e internacional, tal vez como fundamentos del atributo que más le interesa destacar, su capacidad de situarse en escenarios globales: “*Multilingual with global perspective and international experience*” (Plurilingüe con perspectiva global y experiencia internacional). De hecho, su experiencia internacional es acotada, y se centra sobre todo en Estados Unidos y el Cono Sur; cuando detalla sus competencias lingüísticas, se presenta como bilingüe en inglés y español (en contexto estadounidense y en función de su trayectoria profesional, el dato sobre el español sin duda es relevante) y con conocimientos básicos de francés y portugués. Es probable entonces que su experiencia de movilidad en Francia, de la que no hay rastros en las redes, se haya realizado principalmente en inglés.

Este sobrevuelo de algunos casos ilustrativos de trayectorias internacionales de ingenieros empieza a revelar, creemos, sentidos que condensa el ACM: a medida que nos alejamos del centro en un movimiento helicoidal, pasamos de una posición (la de Santiago) que exhibe un plurilingüismo equilibrado, donde el francés tiene su lugar, así como una posición equidistante, podría decirse, entre diversos polos geográficos de atracción, hacia otras donde el francés pierde espacios y valor de uso, aunque no su valor de cambio (los jóvenes ingenieros no dejan de mencionar su dominio de la lengua, a veces sobreestimado, en sus currículums en línea). El caso de Pedro muestra la pérdida del uso del francés en un circuito internacional orientado a países y lenguas “latinos”. En el caso de Samuel, el francés aparece sólo como un atributo (teórico) de capital cultural, en una trayectoria que se proyecta hacia el espacio de mayor alcance (el global-mundial). En el de Carlos, parece estar en juego este mismo espacio global. Sin embargo, distintos indicios en su actividad, así como los usos y el capital lingüísticos que exhibe, muestran que el horizonte de este espacio “global” se acerca más bien al estadounidense y su zona de influencia *Latam*. Todo indica que, en ese espacio, o mercado, el español tiene más valor que el francés.

3.2. Ingenieros francófilos

El recorrido continúa con el grupo que se ubica en el cuadrante de abajo a la derecha y que corresponde con aquellas trayectorias más francófilas. Este grupo se distingue por un

lado del de las trayectorias locales/regionales, que se encuentran en el cuadrante de abajo a la izquierda y que tienen experiencias más vinculadas con Argentina y, por otro lado, del de las trayectorias globales/internacionales. Su característica principal es que, entre los casos que corresponden a este grupo, el vínculo con Francia es el más fuerte y a veces incluso exclusivo. Esto se establece empíricamente por el hecho de que los sujetos tienen experiencia únicamente en Francia o han trabajado únicamente en empresas francesas, o han transitado brevemente por otros países o por empresas de otros países. En estos casos, la movilidad hacia Francia parece haber marcado el inicio de una inserción en circuitos franceses y, posteriormente, de una permanencia en ellos. Otros aspectos salientes de este grupo: es minoritario y tiene una leve tendencia a ser más femenino.

Entre quienes componen este grupo, se pueden vislumbrar dos tendencias. En primer lugar, una tendencia más “franco-internacional” que se distingue claramente en la Figura 2 y que está constituida por aquellos/as que se encuentran en una situación intermedia entre el grupo de los globales/internacionales y el grupo más característico de los francófilos que se ubica claramente abajo a la derecha. Se encuentran en esta zona intermedia casos con trayectorias muy vinculadas con Francia, pero con un componente internacional marcado. Este es el caso, por ejemplo, de quienes hacen su carrera profesional en una empresa francesa, pero fuera de Francia y sin haber trabajado en Argentina o en una empresa argentina. En segundo lugar, existe otra tendencia más “franco-francesa” en los casos donde la trayectoria en una empresa francesa se acompaña también de una residencia en Francia, con poca experiencia en Argentina o en empresas argentinas. Esto no implica necesariamente que estos casos se restrinjan a Francia y, de hecho, tal como se verá más adelante, algunos desarrollan perfiles claramente internacionales. Pero, en estos casos, la internacionalización se hace en o a partir de circuitos francófonos, por ejemplo, en que la internacionalización se inscribe dentro de una evolución de la carrera profesional en empresas francesas.

En lo que concierne a los idiomas, es en estos casos donde el francés tiene lógicamente más importancia, tanto para quienes hacen su carrera en empresas francesas como, con mayor razón, para aquellos/as que residen en Francia. Tal como se señaló, en estos perfiles no se suele mencionar certificados de francés, hecho que, más que una falta de interés, conviene interpretar como una normalización del hecho que se habla francés: al tener ya una trayectoria académica y profesional en una empresa e incluso, en varios casos, al residir en Francia, el francés deja de ser un capital distintivo, y por lo tanto no se siente la necesidad de mencionarlo. Sin embargo, está presente y no cabe duda de que entre aquellos que corresponden a esta categoría, el francés interactúa estrechamente con el español y el inglés. Cabe agregar que entre estos casos se hallan varios que mencionan competencias en portugués. Estos casos suelen ser de personas cuya carrera profesional se desarrolla en empresas francesas en Brasil.

3.2.1 Natalia

El primer caso que se presenta del grupo de los francófilos es Natalia, que se ubica en la zona intermedia del gráfico, o sea, que corresponde a la tendencia franco-internacional. En 2006, inicia su carrera de ingeniería en Córdoba y en 2010 empieza a trabajar en jornada completa en Renault, grupo francés del sector automotor, en un puesto que mantiene a lo largo de tres años. De 2013 a 2014, hace su movilidad a la École Nationale des Mines Saint-Étienne y realiza una pasantía en Renault, en Île-de-France. Vuelve luego a Córdoba, donde trabaja de nuevo en el grupo Renault hasta el 2016, año en el que se instala en Curitiba, Brasil, con un nuevo puesto dentro de la misma empresa. Según su página *LinkedIn*, estudia hasta 2017 en Córdoba, pero no se recibe, sino que sigue sus estudios en la *Universidade Tuiuti do Paraná*, en Curitiba, donde se gradúa como ingeniera en el 2019. Sigue trabajando en Brasil y en Renault, donde llega a ocupar un puesto que describe como “*campaign manager for latin-american projects*” (Gerente de campaña para proyectos latinoamericanos). En 2021, empieza a trabajar en otra empresa automotriz en Suecia, lo cual parece marcar un cambio importante en su trayectoria.

Natalia tuvo por lo tanto un proceso de internacionalización educativa y profesional que se hizo vía su vínculo con Francia, aunque no se haya instalado allá: tras una primera experiencia laboral en una empresa internacional francesa combinada con una movilidad en Francia, internacionaliza luego tanto su carrera profesional, trabajando en la misma empresa, pero en otro país, como su carrera académica, dado que termina su carrera en ese otro país. Es probable que, a raíz de su experiencia profesional en Renault, la posibilidad de hacer una movilidad académica hacia Francia le haya parecido una oportunidad acorde con sus proyectos profesionales y que esa experiencia le haya brindado nuevas opciones de carrera dentro de esa misma empresa. Accede luego a una nueva internacionalización en el ámbito regional latinoamericano, pero manteniendo un vínculo con el ámbito francés dado que sigue en una empresa francesa. Su evolución más reciente con cambio de empresa y de país parece indicar que, al insertarse en otros circuitos y al cambiar de escala, entra en una nueva fase de su propia trayectoria de internacionalización.

En cuanto a los idiomas, Natalia presenta una página *LinkedIn* esencialmente en inglés, con algunos elementos en español. El francés casi no está presente en sus interacciones en el sitio: si bien aparecen algunas palabras y actividades vinculadas con el francés -como la recomendación de artículos o posts en francés-, el portugués, y sobre todo el inglés, son de uso más recurrente. No obstante, lo menciona como parte de su repertorio lingüístico: afirma tener competencia profesional completa en inglés y francés, y competencia bilingüe o nativa

en español y portugués. Por más que no mencione ningún certificado, el francés aparece claramente dentro sus aptitudes profesionales, lo cual indica que lo valoriza y que constituye en su ámbito profesional un elemento valorizado. Es así una persona altamente dotada en capital lingüístico internacional que articula la lengua hipercentral (el inglés) con varias lenguas supercentrales (francés, español y portugués). Es probable además que al residir en Suecia enriquezca su capital lingüístico incorporando el sueco.

La lectura de su ficha ARFITEC denota además una clara conciencia de la importancia de los idiomas y del funcionamiento de su adquisición. Allí declara: “Respecto de los idiomas, sin duda es un gran aprendizaje, y la real posibilidad de poner en prácticas las habilidades comunicacionales adquiridas. Lamentablemente, considero que la formación en lengua francesa que estamos recibiendo es muy poca para nuestras necesidades”. La expresión en español indica de por sí, comparando con otras fichas, un buen manejo de los registros lingüísticos. La expresión “poner en prácticas las habilidades comunicacionales adquiridas” indica que no sólo percibe claramente la diferencia entre “aprender” y “poner en práctica” -y lo mismo se podría decir de la diferencia entre “formación recibida” y “necesidades”-, sino que además dispone del metalenguaje adecuado para expresar estas diferencias (“habilidades comunicacionales adquiridas”).

Natalia parece ser así una persona consciente de la importancia de los idiomas, ya que posee las herramientas para adquirir competencias lingüísticas. Sin lugar a dudas, este es un factor explicativo de la capacidad que muestra para acumular capital lingüístico internacional e invertir ese capital en la internacionalización de su carrera; probablemente, esta capacidad esté relacionada con su propia trayectoria social y educativa. Si bien no se puede anticipar cuál será el lugar del francés en sus futuras prácticas profesionales, lo más probable es que este siga teniendo alguna presencia, si no de forma activa, al menos como un capital de reserva que se puede hacer fructificar según las oportunidades. En todo caso, su internacionalización está estrechamente vinculada con Francia, tanto por su experiencia académica como por su trayectoria en Renault.

3.2.2. Gabriela

El siguiente caso es el de Gabriela, que corresponde a la tendencia franco-francesa. Estudiante de la carrera de ingeniería en la Universidad Nacional de Cuyo, hace su movilidad en 2001 en la École Nationale d'Ingénieurs de Metz. Esta experiencia de internacionalización no es la primera: dos años antes había realizado una estancia de un semestre en una universidad de Kansas, EE. UU., en “*Management Behavior, Decision analysis & English proficiency*”. Esto indica una internacionalización temprana, la existencia de estrategias personales y/o

familiares de adquisición de capital universitario y lingüístico internacional, y una formación claramente orientada hacia la obtención de competencias empresariales. En 2003, inicia su carrera profesional, aparentemente en Francia, ingresando en Renault donde trabaja en distintos puestos. De 2008 a 2012, ocupa un puesto de “*Logistics & Flow responsible Engineer*” para América del Sur y Rusia, lo cual parece indicar que logra capitalizar en una empresa francesa internacional, como Renault, los capitales relacionados con su trayectoria latinoamericana, incrementando incluso su internacionalización al incorporar a Rusia. De hecho, es esta nueva internacionalización vinculada con Rusia la que desarrolla luego pasando dos años en Togliatti, Rusia, en un puesto de “*Industrial Project Manager*”. Al volver a Francia en 2014, sigue trabajando en el mismo grupo y cursa de 2015 a 2016 una maestría en Administración de empresas en la École Supérieure de Sciences Économiques et Commerciales, una de las principales escuelas de negocios francesas. El nombre de la formación es “ESSEC & Mannheim Executive MBA”; ofrece a los altos ejecutivos “*a fast track to career advancement by providing them with globally applicable business know-how*” (“una vía rápida para avanzar en su carrera brindándoles conocimientos comerciales aplicables a nivel mundial”). La maestría existe en dos versiones: el “*Europe track*”, que se realiza en Francia y en Alemania y que permite obtener un título del ESSEC y de la Universidad de Mannheim, y el “*Asia-Pacific track*”, que se realiza en Singapur¹⁵. En 2015, Gabriela asiste a un seminario de la *Anderson School of Management* de la Universidad de California en Los Ángeles, y en 2016, participa en un seminario en India sobre “*Business in India*”, del *Indian Institute of Management*. Actualmente sigue en París y trabaja en la Dirección de planificación de Renault.

Gabriela tiene así un perfil marcadamente francófilo y corresponde a esa tendencia franco-francesa: realiza toda su carrera profesional en una empresa francesa y se establece en París, contrariamente a Natalia que se establece en Brasil. Contrasta también con el caso de Juan (cf. *infra* §4.2.4.) por tener una carrera internacionalizada: desde el inicio, con su primera experiencia de movilidad en EE. UU., luego con puestos de dimensión regional, una experiencia larga en Rusia, movilidades a India y EE. UU., y una formación de posgrado franco-alemana, que agrega una dimensión europea a su trayectoria. Su página *LinkedIn* está completamente escrita en inglés y, aunque no menciona certificaciones en idioma, se declara bilingüe o nativa en francés y español y en cuanto al inglés y al portugués dice tener competencias básicas profesionales. Las interacciones que mantiene con sus contactos son variadas (recomienda publicaciones en inglés, francés, portugués y español) y estos se ubican en distintos lugares del planeta (en las Américas, África, Europa y Medio-Oriente), aunque parecen tener mayor frecuencia sus interacciones con contactos ubicados en Francia, lo cual es coherente con su perfil más franco-francés.

15 Véase la página web del ESSEC disponible en: <https://info.essec.edu/essec-mannheim.html>. Consultada el: 29/06/2021.

3.2.3. Marta

Marta es otro caso de perfil francófilo que ilustra la tendencia franco-francesa. Tiene así cierta semejanza con los casos anteriores, pero se distingue por haber desarrollado una carrera más académica y científica. Marta empieza su carrera de Ingeniería en 2008 en la Universidad Nacional de Cuyo y se gradúa en 2014. Durante ese periodo, realiza en su universidad varias pasantías en empresas vinculadas con investigación en ingeniería y se desempeña como ayudante de cátedra, experiencia durante la cual realiza tareas vinculadas con docencia e investigación. Ya en esa etapa, articula por lo tanto experiencia empresarial, docente y científica. Entre los años 2012 y 2014 estudia en la École Nationale d'Ingénieurs de Metz, aparentemente con una beca de excelencia Eiffel, obtiene una maestría y hace una pasantía de seis meses, adquiriendo así mayor experiencia profesional y formación académica. De 2015 a 2018, profundiza su formación haciendo un doctorado CIFRE¹⁶ en la universidad de Lorena, lo cual denota su vocación científica y su capacidad, dadas las características de los doctorados CIFRE, de moverse tanto en el mundo académico como empresarial. Incrementa también su experiencia docente trabajando seis meses, en 2017, en el Instituto Universitario Tecnológico de Metz como profesora reemplazante. Entre 2018 y 2019, se toma un año sabático y realiza un proyecto que había planificado durante más de dos años con su pareja: un viaje de diez meses desde Argentina hasta EE. UU. Tras ese viaje, desde 2019, es ingeniera en investigación y desarrollo en un laboratorio de investigación de la región de Metz orientado a la investigación industrial, es decir en un espacio científico estrechamente vinculado al mundo empresarial. Marta continuó, por lo tanto, en Francia su carrera de investigación iniciada en Argentina trabajando en instituciones francesas y residiendo en la misma ciudad donde hizo su movilidad: Metz.

Su página *LinkedIn* es completamente bilingüe español-francés y los cruces entre ambos idiomas son permanentes. Las descripciones relativas a su puesto de profesora reemplazante y su tesis en Francia están en español, y sus comunicaciones son más bien en francés. A su vez, en la sección “Reconocimientos y Premios” declara haber sido distinguida como “*Meilleurs diplômés en ingénierie dans les universités argentines*” (Mejores Ingenieros Graduados en Universidades Argentinas), con lo cual se constata que habla de eventos ocurridos en Francia en español y de eventos ocurridos en Argentina en francés. Más aún, se califica como “*Ingeniera-Doctorante*”, formulación en la que mezcla el español y el francés. Comparado con otros casos, es notable la ausencia del inglés en su perfil, salvo en algunas comunicaciones. En lo que refiere a los idiomas, declara tener competencia nativa o bilingüe en español y francés, competencia

¹⁶ La tesis en *Convention Industrielle de Formation para la Recherche* permite a las empresas obtener un apoyo financiero para reclutar doctorandos/as. Asocia por lo tanto una empresa y un laboratorio de investigación.

profesional completa en inglés y competencia básica profesional en alemán, lo cual es, sin lugar a duda, una ventaja para desempeñarse profesionalmente en la región de Metz que es cercana de Alemania. No obstante, pese a sus múltiples competencias, no menciona ningún certificado de idioma.

3.2.4. Juan

La trayectoria de Juan ilustra la tendencia franco-francesa en su estado tal vez más puro. Juan inicia la carrera de ingeniería en la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, y en el año 2000, realiza una movilidad a Francia, en la *École Nationale d'Ingénieurs de Saint-Étienne*. De 2001 a 2004, trabaja en una constructora en Orléans como "*ingénieur travaux*" y "*ingénieur études de prix*", sin haber tenido aparentemente ninguna experiencia profesional previa en Argentina, con lo cual parece iniciar su carrera profesional en continuidad con su experiencia de movilidad en Francia. De 2004 a 2006, trabaja en varias empresas en París como "*Chef de projet*". A partir de 2006, cambia de empresa e inicia su carrera en Bouygues, trabajando primero en *Bouygues Bâtiment International*, en Yvelines, como "*Ingénieur d'Études*" y luego como "*Chef de Projet Commercial*" en Bouygues Entreprises France Europe de 2012 hasta la actualidad; allí realiza, entre otras tareas, la "*Préparation des offres et négociation client*". Juan parece haber realizado toda su carrera profesional en empresas francesas y haber tenido una sola experiencia de internacionalización educativa. Todo parece indicar que, tras su experiencia de movilidad a Francia, Juan quedó insertado en el mundo francés y en Francia, con poca internacionalización pese a estar trabajando en un grupo internacional.

En relación con los idiomas, Juan no menciona ninguna certificación ni competencia y su página *LinkedIn* está íntegramente en francés con algunos elementos en español. Lo más probable es que al haber transitado por una escuela de ingeniería francesa y al tener una trayectoria profesional exclusivamente francesa y en Francia, no necesita valorizar sus competencias lingüísticas, ni en francés, ni en inglés, ni en español. Juan parece ser un perfil con ciertas similitudes con Gabriela y Marta, en el sentido de que corresponde a la tendencia franco-francesa, pero es mucho menos internacionalizado. Podría decirse que, en el caso de Juan, la experiencia de internacionalización lo llevó a "deslocalizarse" de Argentina para "relocalizarse" en Francia.

3.2.5. Clara

La presentación de los casos de los francófilos cierra con el de Clara, a pesar de que, por carecer de información completa, no fue posible incorporarla al análisis estadístico que se presenta en este artículo. Clara es oriunda de Pigüé, ciudad de la provincia de Buenos Aires,

que fue fundada en 1884 por migrantes franceses tras la conquista por el ejército argentino del suroeste pampeano (ANDREU et al., 1977). En 2013, hace una movilidad a Francia en el marco del programa ARFITEC, lo cual motiva a un diario local a publicar una nota sobre esa pigüense que estudiaba en Francia. En esa nota, Clara menciona a sus padres cuyos apellidos dejan pocas dudas en cuanto a su ascendencia francesa. Según relata en la nota, Clara nunca tuvo la oportunidad, por cuestiones económicas y de tiempo, de estudiar francés en Pigüé: hizo su escolaridad en régimen de jornada completa y tenía además entrenamiento de fútbol, lo cual dejaba poco tiempo para otras actividades. Siendo ya estudiante de la carrera de ingeniería en la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, se entera de las posibilidades de realizar estancias académicas en Francia, lo cual la impulsó a estudiar francés. Esa reconstrucción que hace en la nota de su relación con el francés parece indicar que el aprendizaje es instrumental: se hace para acceder a la beca, incluso en una persona que podría tener, por su ascendencia, otro tipo de incentivos para aprender esa lengua. Y si bien parece haber existido cierto interés en aprenderla antes, las demás actividades no le dejaban tiempo para ello, a lo cual se sumó la falta de recursos económicos.

Sin embargo, si bien el aprendizaje parece haber sido instrumental, no fue puntual. Aparentemente, esa primera vinculación con el mundo y el idioma francés le abrió ciertas oportunidades en el medio francófono dado que en 2016 gana una beca "*Emerging Leaders in the Americas Program*" (Programa de Líderes Emergentes en las Américas) para realizar una estancia en la *Université du Québec à Trois-Rivières*, o sea en una universidad francófona en una región francófona de Canadá. Sin lugar a duda su experiencia previa en Francia y sus competencias en idioma le permitieron acceder a esa beca: americana, ingeniera en formación, con experiencia de movilidad y con competencias en español, francés e inglés, debe haber sido considerada como un buen perfil, al menos suficientemente bueno como para otorgarle la beca. Y sin duda también, esa segunda experiencia de internacionalización académica en francés le permitió mejorar el idioma y desarrollar un vínculo más fuerte con el mundo francófono. Clara parece haber iniciado así un proceso de acumulación de capital internacional más específicamente francófono.

Sin embargo, Clara se gradúa en 2017 y trabaja desde entonces en un instituto técnico de Bahía Blanca. Aparentemente, tras estas primeras experiencias académicas, no ha tenido más vínculos con espacios académicos o profesionales francófonos. Esto parece indicar que la inserción en circuitos más internacionales implica la movilización de una mayor calidad y cantidad de capitales: ser ingeniera, haber tenido varias experiencias de internacionalización y tener competencias en varios idiomas parecen ser condiciones necesarias, más no suficientes, como para tener una internacionalización profesional efectiva. No obstante, no deja de ser posible que el capital internacional adquirido pueda ser invertido en oportunidades ulteriores.

3.3. Ingenieros en circuitos domésticos y regionales

Presentaremos finalmente al grupo más numeroso de casos, los que se encuentran ubicados en el cuadrante izquierdo de la Figura 2. Son aquellos que transitan en los circuitos que llamamos “locales” o “domésticos”: ingenieros que, luego de la experiencia en Francia, desarrollan su carrera en Argentina. Si bien se trata de un conjunto de trayectorias bastante amplio y heterogéneo, pueden reconocerse algunos puntos o trazos en común. La gran mayoría de las personas que integran este grupo ingresó al campo laboral argentino luego de su estadía en Francia. Algunas de ellas se incorporaron en una empresa de su ciudad natal. Otras, en cambio, circularon por diversas empresas de la zona, o incluso del país. Del universo de casos que se mueven por circuitos domésticos, sólo unos pocos accedieron a cargos laborales en empresas extranjeras con sede dentro del territorio argentino. Además, un tercio de los ingenieros de este grupo realizó algún trayecto de formación luego de la experiencia francesa. De ellos, la mayoría obtuvo títulos de diplomaturas, especializaciones o cursos variados en instituciones del país, y sólo un número menor de sujetos accedió a títulos de mayor capital universitario: es sobre todo el caso de perfiles que se desplegaron en redes académicas, a diferencia de aquellos cuyas prácticas se asocian más al ámbito profesional. Este grupo se caracteriza, en general, por un menor capital lingüístico, lo que se evidencia en las dificultades encontradas durante la beca.

Entre las trayectorias asociadas a estos circuitos, también podemos reconocer al menos dos tendencias o inclinaciones. En primer lugar, aquellos casos que se encuentran en el sector inferior izquierdo, en donde se observa una mayor concentración de personas. Ocupan esta zona los ingenieros que participan (confortablemente al parecer) de circuitos regionales o locales, y no manifiestan deseos de incorporarse a otros. En contraste con este grupo, se encuentran quienes expresan su intención de internacionalizarse y, por lo tanto, movilizan recursos que funcionan como condición para ese desplazamiento. Se ubican en un espacio intermedio, en el cuadrante superior izquierdo, debido a que existe una aproximación a otros circuitos que se realiza al menos en un plano aspiracional, aunque no necesariamente en un sentido geográfico o concreto. Las trayectorias de los cinco ingenieros que presentaremos a continuación permiten ilustrar estas dos tendencias al interior del grupo.

3.3.1. Lucas

En la Figura 2, Lucas se ubica a la izquierda, del lado que corresponde a las trayectorias regionales y domésticas, en la zona de arriba. Estudia Ingeniería Civil en la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) de la Provincia de Buenos Aires. En el marco de sus estudios, realiza

un intercambio de seis meses en Polytech Lille, gracias a una beca ARFITEC. Allí participa como pasante en el laboratorio de materiales con un proyecto sobre materiales cementicios. De regreso a Argentina, es becado por la UNICEN para desarrollar una investigación sobre los cauces de los ríos de Olavarría. Luego trabaja por siete meses como auditor de obras públicas en el marco de un convenio entre la Facultad de Ingeniería de Olavarría y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Sin embargo, en este punto, la trayectoria de Lucas toma un giro inesperado. En junio de 2017, regresa a Francia con intenciones de insertarse en el mercado laboral. Trabaja por nueve meses como recepcionista de hotel en Niza, con jornada completa. Finalmente, vuelve a Buenos Aires y sigue trabajando como auditor de obras llevadas a cabo por la Municipalidad de Olavarría. En 2018, se convierte en profesor diplomado en una cátedra de su universidad de origen, en donde se desempeña como docente e investigador con dedicación exclusiva.

A diferencia de otros casos que transitan por circuitos domésticos, Lucas otorga mucha importancia a las lenguas a la hora de elaborar su currículum. En su perfil de *LinkedIn*, escrito íntegramente en español, anuncia que tiene una competencia profesional completa en inglés y francés, y certificaciones de nivel B2 en ambas lenguas. A su vez, expresa que recientemente ha empezado cursos de italiano. Por lo que afirma en la ficha ARFITEC, completada durante su primera estadía en Francia, se puede suponer que había estudiado francés al menos dos años antes de su viaje y que consideraba importante certificar estos saberes: “El idioma (el francés) lo he mejorado muchísimo y darle una aplicación útil a tantos años de estudio previo es una enorme satisfacción. Incluso tengo la meta de dar el B2 en noviembre próximo para poder certificar el nivel”. Por otro lado, en la presentación de la página *LinkedIn*, manifiesta su deseo de desarrollarse profesionalmente en el exterior y destaca sus conocimientos en lenguas extranjeras como vehículo para lograrlo: “Apasionado por los idiomas, hablo francés e inglés y estudio italiano. Actualmente busco un empleo en el extranjero para aumentar mi experiencia profesional”. Sin embargo, por la experiencia en 2017, asumimos que no logró insertarse en el campo en el área que se ha profesionalizado.

A partir de su trayectoria académica y profesional, podemos pensar que Lucas intenta reinsertarse en redes francófonas luego de su movilidad. Los cursos de idioma que toma previamente, su nivel de certificación, así como sus dos estadías en Francia, nos permiten deducir, a su vez, que posee el repertorio lingüístico necesario para facilitar su acceso. Sin embargo, Lucas no logra entrar a determinados circuitos ni ejercer su profesión en ellos. Cabe preguntarnos, entonces, si estos recursos son suficientes o si adquieren valor sólo cuando otro tipo de capital está en juego.

3.3.2. Fernando

Deslizándonos un poco al centro del gráfico, nos encontramos con el segundo caso de este grupo, Fernando. Estudia en la Universidad del Sur, en la ciudad de Bahía Blanca, donde se gradúa como Ingeniero en Alimentos, en 2014, y como Ingeniero Químico en 2018. En el transcurso de su carrera, realiza una estancia del programa ARFITEC en el Polytech Montpellier por siete meses, en los que lleva a cabo una pasantía de investigación en un laboratorio de la misma institución.

Luego de graduarse, Fernando regresa a Argentina y realiza cursos de posgrado en su universidad de origen y en la Universidad de la Patagonia, en modalidad virtual. En 2016, se desempeña por cinco meses como asistente de calidad en una empresa de alimentos de Mendoza. En 2019, realiza una suplencia en una empresa de equipamiento médico en Neuquén que dura un año. Desde entonces, trabaja como docente de matemáticas y sus datos aparecen cargados en diversas páginas de búsqueda laboral.

En cuanto a los idiomas, en su CV afirma que posee un nivel profesional básico en francés y un nivel avanzado en inglés. También declara haber aprobado el examen *First Certificate*. Si bien sus interacciones como las descripciones en su perfil están escritas en español, adjunta en su perfil un currículum traducido al inglés.

A diferencia de Lucas, Fernando no incluye certificaciones ni referencias de su estancia en Francia. Tampoco parece haber tenido una relación con el francés previa a la beca. Esto se puede deducir a partir de las respuestas recogidas en la ficha que completa al concluir su movilidad ARFITEC, en donde expresa haber tenido una mala experiencia a lo largo del programa: “Tanto los profesores como los compañeros me hicieron sentir que para ellos yo era un francés más (esto más que nada lo noté con los profesores). No tuve ningún tipo de distinción, facilidad o mejor trato por ser un estudiante de intercambio, teniendo en cuenta lo enormemente difícil que es estudiar y rendir exámenes en otro idioma (a mí, por lo menos, me resultó muy difícil). Así, tuve que sufrir algunos malos tratos y pasar varios momentos feos en los cuales me sentí muy mal y sentí mucha impotencia debido a no poder expresarme o defenderme como me hubiera gustado (debido a no manejar muy bien el francés)”.

En la presentación de su perfil, manifiesta estar en búsqueda de trabajo, y su deseo de desempeñarse laboralmente en el exterior. España constituye un destino atractivo para Fernando, asumimos que por cuestiones lingüísticas: “Por otra parte, y debido a la difícil situación económica y social presente en Argentina, en este momento me encuentro muy abierto a la idea de emigrar, y España es la mejor posibilidad para mí”.

Pareciera que Fernando también advierte la relevancia del conocimiento de lenguas tanto para la movilidad como para la internacionalización en general. Esto se debe, posiblemente, a los obstáculos que experimentó en su estancia en Montpellier. La inclusión de un currículum vitae en inglés y la certificación de competencias forman parte de una posible estrategia de valorización de sus conocimientos. Sin embargo, a diferencia de Lucas, la movilidad no habilita o promueve la prolongación del vínculo con Francia o con el francés. Por el contrario, lo impulsa a buscar otros circuitos más accesibles, esto es, aquellos donde pueda hacer valer su repertorio lingüístico efectivo.

3.3.3. Ramiro

Si nos movemos hacia el cuadrante inferior, nos aproximamos a trayectorias ubicadas en circuitos, en apariencia, más locales. Tal es el caso de Ramiro, que no expresa en sus redes la preocupación por desplazarse a otras latitudes. Sin embargo, establece otro tipo de vínculos con el sector global-mundial que merecen mayor atención.

Ramiro nace en Mendoza, estudia Ingeniería Industrial y, en el transcurso de sus estudios, lleva a cabo una estancia en la ENIM como becario. De regreso, inicia una carrera profesional en empresas vitivinícolas mendocinas, que tenderá a deslizarse progresivamente hacia firmas internacionales del sector. En primer lugar, ingresa al Grupo Peñaflor, donde se desempeña por seis años hasta convertirse en *Regional Manager*. Luego trabaja en otra empresa chilena-mendocina del sector, La Celia, en la que ejerce la misma función. En 2011, se incorpora a una bodega mendocina que pertenece a inmigrantes franceses, y ocupa por cinco años el puesto de *Export Manager*. Más tarde, ingresa en Bodegas Bianchi y trabaja en el área de exportación por dos años. Finalmente, en febrero de 2021 asume como *International Sales Director* (Director de Ventas Internacionales) en Luigi Bosca.

En su perfil de *LinkedIn*, Ramiro declara hablar inglés, pero no especifica un nivel ni exhibe certificación. Sobre el francés y su experiencia de intercambio no incluye información. Su página está escrita en español y en inglés, y sus interacciones con otros contactos ocurren también en ambas lenguas, entre las que parece moverse cómodamente. Comparte con sus contactos contenido de las empresas en las que trabaja o publicaciones sobre el desarrollo del sector vitivinícola mundial en inglés, portugués, holandés y finés.

Como dijimos más arriba, Ramiro no manifiesta tener intenciones de viajar o instalarse en otro país, a diferencia de las trayectorias anteriores. Sin embargo, parece tener un contacto más asiduo con personas, empresas y redes que pertenecen a un mercado global: el de la vitivinicultura. Recordemos que este sector está estrechamente vinculado con Francia, y el francés tiene, por lo tanto, un valor cultural y social en las redes del vino. En este sentido,

llama la atención que Ramiro no exponga sus conocimientos en esta lengua, como tampoco su experiencia de movilidad. El inglés, en cambio, sí forma parte de su currículum y parece estar presente en la mayor parte de sus interacciones como lengua vehicular de su medio profesional.

Por último, podemos pensar que el caso de Ramiro es interesante porque, si bien está circunscrito a su provincia de origen, desempeña funciones asociadas a la exportación y establece, desde allí, contacto con personas y redes extranjeras. De esta manera, su inserción en circuitos domésticos ocurre, en paralelo, con su participación (quizás restringida pero persistente) en espacios globales anglófonos.

3.3.4. David

Moviéndonos un poco más hacia el centro de la figura, nos detendremos ahora en la trayectoria de David. Estudia en la Universidad Nacional de Jujuy, donde se gradúa como Ingeniero de Informática en 2016 con altas calificaciones. En 2015, debido a su buen rendimiento académico, viaja a Francia para realizar su estancia de seis meses en la *Université de Technologie de Belfort-Montbéliard* (UTBM) gracias a una beca ARFITEC. De regreso, ingresa a una empresa de servicios y tecnologías de San Salvador de Jujuy, donde ejerce por tres años. En 2019, comienza a trabajar en una empresa de computación de San Miguel de Tucumán. Finalmente, en 2020, es incorporado a la sede tucumana de una firma norteamericana llamada SOVOS, en la que permanece hasta la actualidad. No manifiesta en sus redes o búsquedas laborales, la intención de participar en circuitos internacionales, pero, evidentemente, se ha desempeñado profesionalmente en diferentes provincias del norte del país.

En la ficha que completa al finalizar su estancia en el marco de ARFITEC, David valora aquella experiencia como un hito en su trayectoria -un rápido cruce de escalas-, que describe de la siguiente manera: “Fue un gran salto de San Salvador de Jujuy, Jujuy, Argentina a París, Francia y luego a Belfort”. Con respecto a las lenguas, la evaluación que hace de la experiencia es también muy positiva: para él tiene el carácter de un descubrimiento. A partir de sus respuestas, se puede suponer que David no había realizado cursos de francés previamente a la movilidad. Recomienda a los futuros becarios que “aprendan el idioma lo más que se pueda”. También insiste en la importancia de la formación en lenguas extranjeras para el desarrollo profesional y la necesidad de estudiarlas en su pluralidad: “La parte idiomática es excelente, se ve la gran necesidad de conocer múltiples idiomas. Francés, Inglés, Alemán, Chino estarán en mis objetivos post Beca”.

Sin embargo, en su perfil de *LinkedIn*, David declara tener conocimientos exclusivamente en inglés, y no incluye referencias sobre su nivel o certificaciones. Si bien refiere a la experiencia

en Francia como becario, no menciona al francés. Su perfil está escrito en español, salvo por algunos términos asociados al área del *software*. Comparte publicaciones de las empresas en las que ha trabajado, que están principalmente en español y, en menor medida, en inglés.

Al igual que Lucas, David percibe en la movilidad ARFITEC la posibilidad de realizar un desplazamiento, que no es sólo geográfico sino también social: “Las relaciones humanas realizadas en el viaje son de mucho valor, gente de Francia, España, Alemania, Inglaterra, Italia, Portugal, Argentina, Perú...”. Sin embargo, el salto de escalas no parece indicar, para el ingeniero, la posibilidad de acceder a o permanecer en otros circuitos. Por el contrario, aparece valorado como una experiencia en sí misma. Una situación semejante ocurre con las lenguas: el plurilingüismo es considerado un valor e incluso una necesidad. Sin embargo, al finalizar la beca, eso no conduce a profundizar sus conocimientos en lenguas extranjeras ni tampoco a valorizar su repertorio lingüístico como un medio para circular en otros planos. El francés, útil y necesario para la movilidad, es luego olvidado en el currículum. Su interés parece estar limitado al tiempo que dura su estancia en el país, y no se genera luego un vínculo de identificación o adhesión a la lengua; se trata, meramente, de “una herramienta” de comunicación y “supervivencia”: “Después de mucho debate con compañeros y amigos hechos en Belfort, llegamos a la conclusión que uno habla su idioma y solo se comunica en otros”.

3.3.5. Laura

El último caso de esta serie es Laura, cuya trayectoria se desarrolla en circuitos más locales. Nació en Bariloche y cursó allí la carrera de Ingeniería Ambiental en la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN). En 2013, ingresa como profesora auxiliar concursada a la cátedra de *Probabilidad y Estadística de Ingeniería Ambiental* de la UNRN. Al año siguiente, realiza un intercambio universitario a través del Programa ARFITEC en el Instituto Nacional Politécnico de Toulouse. En la ficha que completa al regreso de su movilidad, rescata de su experiencia la posibilidad de relacionarse con otros campos académicos y conocer “otra didáctica para las clases y otra forma de trabajar en la universidad”.

Desde 2019 a 2021, lleva a cabo una tecnicatura y participa en distintos proyectos de investigación y extensión de la UNRN. En 2017, se integra a la empresa Beha donde ejerce como encargada del área de Tratamiento de Afluentes. Finalmente, en 2020, es incorporada a la Subsecretaría de Medio Ambiente de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche.

El perfil de Laura está escrito en español de manera íntegra, al igual que sus proyectos y sus publicaciones. Declara que tiene una competencia profesional completa en inglés y básica en francés, y menciona que posee un *First Certificate*, aprobado a los diecisiete años.

A diferencia de los casos anteriores, la trayectoria de Laura se inclina más hacia lo académico, como se puede ver en su presentación de *LinkedIn*: “Formada en las múltiples ramas que están incluidas dentro de esta área del conocimiento, teniendo como visión primordial promover el desarrollo científico-tecnológico de manera sustentable”. Al igual que muchos/as ingenieros/as, desarrolla su carrera académica y profesional en su ciudad natal, Bariloche. La experiencia de movilidad constituye, en su trayectoria, una especie de paréntesis. No parece haber promovido el acceso a nuevos circuitos ni la continuidad del vínculo con Francia. Sin embargo, Laura puede movilizar cierto capital académico a partir de esta vivencia, que le permite inscribirse cómodamente en redes locales de producción científica. El acceso a una institución prestigiosa y la participación en grupos de investigación son más valorados que el capital lingüístico por la becaria. Esto se evidencia en la forma en que caracteriza su estancia en *LinkedIn*: “Formación teórica en el campo de la especialidad, contactos con otros grupos de investigación, acceso a fuentes de información especializadas y literatura de frontera, participación en actividades de capacitación”.

Los cinco casos expuestos nos permiten continuar con el análisis de la Figura 2. Si prestamos atención a la ubicación de las trayectorias elegidas, podemos reconocer cierta continuidad en la diagonal iniciada por los ingenieros que circulan en los escenarios más internacionalizados. A medida que nos movemos hacia abajo y a la izquierda del gráfico, encontramos posiciones como las de Lucas y Fernando, que apuntan a integrarse en otros circuitos. Esta situación los mueve a reconocer y valorizar aquellos repertorios lingüísticos que pueden facilitar ese tránsito desde la zona intermedia en la que se encuentran hacia los espacios deseados. El francés, en la trayectoria de Lucas, adquiere un papel central como medio de acceso a redes francófonas, que se refuerza con otros componentes de su repertorio como el italiano. En el caso de Fernando, en cambio, su mención le permite construir un perfil más plurilingüe, pero no parece tener valor de uso sino más bien teórico.

Si continuamos deslizándonos hacia abajo, en diagonal, aparecen otras posiciones, como la de Ramiro, David y Laura, en donde los conocimientos de lenguas extranjeras no aparentan tener la misma incidencia en la permanencia o inscripción en circuitos. En el caso de Ramiro, su paso por Francia no incide significativamente en su trayectoria, que se proyecta a un mercado global-mundial predominantemente anglófono. Para David, el francés ocupa un lugar fundamental durante la movilidad, pero luego es olvidado y queda excluido del currículum. En la trayectoria de Laura, la experiencia en Francia prevalece como capital académico, más que lingüístico. Todo esto parece indicar que, en los circuitos domésticos y locales, el francés no posee en general un valor de uso efectivo. Por el contrario, constituye un atributo teórico que, en muchas ocasiones, suele aparecer subordinado al inglés.

4. El lugar del francés

Con intención de recentrar y reforzar el análisis presentado en el apartado anterior, retomemos ahora el paralelo que comenzamos a trazar más atrás (§3.1) con respecto a lo que dice la encuesta OPAF sobre las prácticas y conocimientos lingüísticos de ingenieros. De los 23 sujetos que respondieron la encuesta y se identifican como tales, 20 son argentinos que hicieron una movilidad gracias a una beca. De ellos, sólo tres declaran utilizar el francés actualmente y con frecuencia en medio profesional; uno de ellos vive en Francia. Son amplia mayoría, entonces (15 de los 20) quienes afirman haber usado el francés en su ámbito laboral en el pasado (por lo general, se alude a una pasantía o estancia de investigación en contexto de movilidad), también en actividades académicas, y no utilizarlo más. En el detalle de los usos, se observa en este grupo el predominio de prácticas más bien receptivas y escritas (lectura, búsqueda de información), aunque también parece activarse el francés en determinadas situaciones profesionales como reuniones, capacitaciones o interacciones en redes sociales. En cuanto a la duración promedio del tiempo de aprendizaje, se observa -al igual que en el *corpus* general-, que tiende a ser breve: nueve de los 20 ingenieros del grupo estudiaron francés durante tres o cuatro años; ocho durante un lapso menor a dos años (menor a seis meses, incluso) y solo tres, más de cinco años. Lo mismo en cuanto al nivel certificado por sus diplomas: de los diecisiete certificados de nivel de francés declarados en el grupo, doce validan niveles A2 y B1. De los cinco restantes, cuatro certifican nivel B2 y uno, C1. La mayoría, sin embargo, declara haber mejorado su nivel de francés gracias a la experiencia de inmersión.

El panorama que revelan estos datos es sumamente convergente con el que surge del análisis del *corpus* extenso que acabamos de recorrer, deteniéndonos en algunas trayectorias ilustrativas: exceptuando los casos, minoritarios, de ingenieros plurilingües que participan en circuitos internacionales, o bien los de aquellos, tendencialmente bilingües, que se instalan y se “relocalizan” en Francia, la situación más frecuente parece ser aquella en la que el francés es aprendido tardíamente, hasta niveles bajos-medios de proficiencia y en formaciones de pocos años. En estos casos, el francés no parece generar una adhesión duradera; incluso puede haber quedado asociado a experiencias negativas (inseguridad y dificultades en el desempeño académico, exclusión en el grupo de pares), según revelan testimonios de algunos ex becarios. También se observa un alejamiento del universo francófono, una vez que, los sujetos ingresan en otros circuitos: fundamentalmente, los “globales” o latinos, todos con fuerte presencia del inglés, o bien, para los que regresan al país, los circuitos domésticos o regionales, donde son contados los casos en los que el francés continúa desarrollándose. En este movimiento (que la Figura 2 representa como un efecto centrífugo hacia los polos que no son el francófilo)

se manifiesta sin duda -además del evidente poder de atracción del inglés en este sector profesional, sobre todo en ramas como las tecnológicas y el *management*- el peso de afinidades o afiliaciones lingüísticas preexistentes: es el caso evidente del español que, al cabo de una movilidad dificultosa en Francia, impulsa el viraje hacia España y/o hacia el ámbito latino, o el del italiano entre los ingenieros de este origen -que además suelen tener la ventaja de la doble ciudadanía. Esto también se verifica frecuentemente en relación con el inglés, lengua que se suele aprender desde la infancia. En estos casos, la movilidad a Francia, alentada por políticas públicas de distinto orden (bilateral, nacional e institucional, como es sobre todo el caso de la UNCuyo), parece actuar como vía de ingreso a la internacionalización, y de allí a la posibilidad de asumir un lugar de mediador en relación con la lengua-cultura que se conoce más íntimamente.

Parece claro, finalmente, que las condiciones más favorables para una experiencia de internacionalización fructífera se dan en la acumulación de conocimientos lingüísticos, sobre todo de aquellos más profundamente integrados a la experiencia vital del individuo: este factor parece estar en el origen de una adhesión más fuerte y duradera; también explica sin duda la posibilidad que tienen algunos sujetos de participar en interacciones sociales de cercanía, que son las que habilitan finalmente el acceso a ciertas redes. Ahora bien, los conocimientos lingüísticos en cuestión incluyen también el saber valorizarlos en contexto profesional. No hablamos, entonces, de conocimientos lingüísticos en un sentido abstracto, sino de capital lingüístico internacional, conceptualización que conduce necesariamente a considerar ese capital como un componente del capital cultural cuyo análisis no puede hacerse sin tomar en cuenta los otros tipos de capitales que son el capital económico, social y simbólico. De hecho, tanto el análisis estadístico como el estudio de casos de estudiantes muestran la relación que existe entre, por un lado, la acumulación de distintos tipos de capitales y, por otro lado, la inserción en circuitos profesionales con estructuras lingüísticas específicas y caracterizados por prácticas lingüísticas distintivas.

La conceptualización propuesta conduce además a incorporar plenamente la dimensión internacional al análisis del capital lingüístico: la práctica de una lengua extranjera constituye *per se* una práctica de internacionalización cuyo estudio no puede dejar de lado las distintas experiencias internacionales de los sujetos, particularmente el aprendizaje de otros idiomas, las experiencias de internacionalización académica y profesional, y las movilidades. En este sentido, el capital lingüístico internacional ha de ser analizado como un componente del capital internacional. Esta postura teórica derivó metodológicamente en la adopción de un enfoque diacrónico basado en el estudio de las trayectorias educativas y profesionales de los sujetos que constituían nuestro *corpus*. A través de este trabajo de prosopografía, se lograron establecer

relaciones entre trayectorias educativas y profesionales, cambios de escalas y prácticas lingüísticas. El meollo del problema es, entonces, la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional; en otras palabras, los modos de inserción de los/as jóvenes profesionales en tal o cual circuito, es decir los modos de producción de los diferentes circuitos.

Al entender con mayor claridad, gracias al trabajo empírico, la importancia de los distintos tipos de capitales en la transformación de las competencias lingüísticas en capital lingüístico internacional, se planteó también de forma más nítida la necesidad de tomar en cuenta la acumulación de estos capitales y, por ende, su transmisión y adquisición a través de la familia y de la escuela. Esta reflexión llevó a afinar la conceptualización, para lo cual fue necesario volver a la formulación teórica que hace P. Bourdieu de lo que significa hablar:

Todo acto de palabra, y más generalmente, toda acción, es una coyuntura, un encuentro de series causales independientes: por un lado, las disposiciones, socialmente modeladas, del habitus lingüístico, que implican una cierta propensión a hablar [...] y una cierta capacidad de hablar definida a la vez como capacidad lingüística [...] y como capacidad social que permite utilizar adecuadamente esta competencia en una determinada situación; por otro, la estructuras del mercado lingüístico, que se imponen como un sistema de sanciones y censuras específicas (BOURDIEU, 1985, p. 11).

Según esta definición, la transformación de las competencias lingüísticas en capital no se puede entender sin tomar en cuenta las disposiciones: es una transformación que implica tanto una capacidad lingüística como una capacidad social, es decir, la adquisición de un habitus específico. Desde el punto de vista teórico, la formulación en términos de capital lingüístico internacional conduce por lo tanto a interrogarse sobre la incorporación, a través de la familia y de la escuela, de lo que proponemos llamar un *habitus plurilingüe internacional* entendido como un habitus lingüístico afín con la acumulación de capital lingüístico internacional. Ambos conceptos, el de capital lingüístico internacional y el de habitus plurilingüe internacional, permiten pensar en términos sociológicos la cuestión de la producción social de plurilingües y la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional.

Por lo dicho, el lugar del francés, tanto en las trayectorias personales como en los distintos circuitos que se han identificado, no puede asirse únicamente en términos lingüísticos. Las prácticas del francés, el significado de estas prácticas en sus respectivos ámbitos profesionales, la relación con la lengua y el papel de su adquisición en la orientación de sus trayectorias son necesariamente diferentes en personas como Santiago, Gabriela, Clara o Fernando. Y a su vez, estas diferencias sólo pueden explicarse y cobrar sentido en función de las trayectorias sociales, educativas y profesionales que caracterizan, en relación con los/as otros/as, a cada uno/a.

Conclusiones

El análisis de los datos de nuestro *corpus* -las trayectorias de 298 ingenieros-, que se corresponde con los resultados de la encuesta OPAF, lleva a afirmar la existencia de circuitos de movilidad internacional en los jóvenes ingenieros argentinos, y el fuerte peso del factor lingüístico en su estructuración: en tanto condición para la interacción en función de ciertos intereses sectoriales, la o las lenguas del intercambio, así como el modo en que son concebidas y gestionadas en cada espacio, participan en el modelado de estos circuitos, dándoles los matices y significados culturales que los identifican. De allí la función selectiva que se les confía: para acceder a ellos es preciso demostrar que se poseen las claves de sentido y de expresión propias de ese espacio.

En la lectura cualitativa del conjunto de datos referidos a lenguas y movilidad en el ámbito profesional, hemos observado recurrencias. Para indagar en ellas, propusimos una tipología de trayectorias (ingenieros con tendencia a circular en espacios más o menos globales, internacionales, francófilos, regionales o domésticos). El ACM realizado sobre el mismo *corpus* de datos ha confirmado las tendencias observadas, que la representación gráfica ayuda a visualizar.

Se identificaron así circuitos dentro de espacios euro-latino, global/internacional, global/latino, franco-internacional o franco-francés, circuitos de diversa extensión regional en América Latina y dentro de la Argentina, entre otros. La configuración, actualización y valorización de los repertorios lingüísticos de los sujetos resultó un indicador fuerte de la existencia de estos circuitos y de sus posibles alcances. Recíprocamente, la existencia del circuito y el reconocimiento de su dimensión lingüística han puesto de relieve la función selectora que esta opera, no tanto en un sentido estrictamente lingüístico, como conocimientos o dominio, sino como *capital*. Un capital que entendemos como no solamente lingüístico, sino también cultural, social, *internacional*, y que supone el saber valorizar ese capital. Un capital que además no tiene valor por sí, sino el que se le asigna en mercados determinados.

Desde la perspectiva así construida, el francés aparece como el componente indispensable en las (escasas) trayectorias de nuestro *corpus* que confluyeron en Francia, y como un componente importante en repertorios de algunos jóvenes profesionales que manifiestan apertura cultural y vocación cosmopolita. En otros casos, su valor de cambio parece más duradero que su valor de uso: algunos jóvenes profesionales, sobre todo aquellos que buscan una reinserción internacional, tienden a declarar competencias más desarrolladas que lo que otros indicios revelan. Y finalmente, en mercados como el “global” estadounidense y su proyección regional en *Latam*, el francés pierde valor y presencia incluso como competencia declarada en un CV.

La gran mayoría de las trayectorias que hemos examinado exhiben un dinamismo constructivo, un desarrollo continuo -a veces decididamente exitoso- en diferentes recorridos profesionales o académicos, en el país o en el extranjero. Programas institucionales o políticas públicas nacionales y bilaterales han sido impulsores de ese dinamismo; en el caso de las becas ARFITEC, distribuidas según criterio de equidad regional, es indudable además el papel que estas han tenido en la ampliación del acceso a la internacionalización hacia sectores más amplios que los tradicionalmente involucrados en la movilidad internacional. Hemos observado, sin embargo, como contracara de este movimiento democratizador, testimonios de experiencias negativas en la movilidad (limitaciones, impotencias, frustraciones, exclusiones), que suelen quedar asociadas a un déficit de capital lingüístico.

Este desajuste reclama atención: indica que la política de cooperación y desarrollo (que, proyectada a lo internacional, supone importantes inversiones de todas las partes implicadas) no es suficiente en sí, si no la acompaña una política lingüística acorde. Hablamos, desde luego, de una política lingüística que no se enfoque en el desarrollo de competencias exclusivamente lingüísticas e instrumentales de corto plazo, sino que pueda incidir en etapas tempranas de la educación, de manera de asegurar procesos de formación lingüística prolongados en el tiempo y que favorezcan el desarrollo de saberes y experiencias diversos en la/s lengua/s, con la/s lengua/s; saberes y experiencias que se integren a la vida de los aprendices y les habiliten accesos múltiples y diversos.

Los resultados de nuestro estudio sugieren una línea de reflexión y acción al respecto: no se trata solamente de abogar por el aprendizaje temprano de lenguas, sino de apostar al desarrollo de una pedagogía que apunte a la construcción de habitus internacionales plurilingües. En esta búsqueda se encuentra, precisamente, el equipo interdisciplinario nucleado en UNTREF LINGUA¹⁷, donde se origina el presente trabajo.

Con respecto al desafío que constituye la investigación sobre prácticas profesionales en francés, se derivan de esta investigación propuestas metodológicas y teóricas. En cuanto a la metodología, la relevancia de un análisis prosopográfico que compare grupos, tal como lo señalan C. Lemercier y E. Picard (2012), y el esbozo de una tipología provisoria, sugieren la necesidad de establecer más variables que permitan enriquecer el análisis y, por lo tanto, de identificar otras fuentes, particularmente otras redes sociales y páginas institucionales. De por sí, y tras haber hecho una primera revisión crítica del trabajo realizado, cabe mencionar varias informaciones relevantes que brindan las páginas *LinkedIn* y que no fueron percibidas como tal al momento de elaborar el cuestionario. Por ejemplo, el uso en sí del inglés, del español y del francés varía mucho: algunas páginas se presentan totalmente en uno u otro idioma, mientras

17 Cf. <http://lingua.untref.edu.ar/>. Consultada el 30 de julio 2021.

que otras mezclan los distintos idiomas. La dimensión geográfica tampoco se sistematizó suficientemente, particularmente la diferencia entre capital y provincia y entre las diferentes provincias argentinas, sea en cuanto lugar de estudio o de trabajo. Una clasificación más elaborada del tipo de estudio posterior a la formación en ingeniería seguramente hubiera permitido también mejorar la tipología distinguiendo quienes desarrollaron una carrera más empresarial o más científica, más pública o más privada, etc. Tampoco se ahondó suficientemente en el tipo de empresa y en el sector de actividad: el lugar del francés en una empresa vitivinícola internacional argentina es necesariamente diferente al que puede tener en una administración pública provincial. Las fotos de los perfiles son también elementos que hubieran merecido mayor atención: algunas son mucho más profesionales y otras mucho más caseras, algunas presentan un perfil más formal (por ejemplo, saco y corbata), y otras un perfil más informal o de trabajo de campo. Tampoco se logró, por las fuentes utilizadas, compilar y sistematizar información sobre las trayectorias educativas, particularmente en relación con el aprendizaje de idiomas. Aún más difícil es la producción de datos sobre el origen familiar, salvo en algunos casos muy puntuales. Pese a estas insuficiencias, se deriva de este trabajo una metodología basada en la etnografía virtual, la prosopografía y el ACM que hace posible la realización de trabajos empíricos amplios siempre y cuando se cuente con nombre y apellido de la población objetivo como, por ejemplo, los estudiantes que realizaron una movilidad académica hacia países francófonos, lo cual implica apoyo institucional.

Se deriva también de esta investigación, como sustento de la metodología propuesta y resultado del trabajo empírico, un marco conceptual más elaborado que se basa en el capital lingüístico internacional y el habitus plurilingüe internacional. Gracias a este marco se logra una mejor conceptualización de cómo aplicar algunos conceptos fundamentales de la sociología de P. Bourdieu al estudio específico de las prácticas lingüísticas en contexto de mundialización focalizándose en la relación entre la producción social de bi o plurilingües por un lado y, por otro lado, la relación entre internacionalización educativa e internacionalización profesional, es decir, la relación entre espacios académicos y económicos internacionalizados y lingüísticamente estructurados. Si tratar de establecer empíricamente las razones, o mejor dicho las lógicas sociales, de la existencia de prácticas profesionales en francés en Argentina supone construir esas prácticas lingüísticas como un objeto de investigación sociológico, entonces creemos que metodológica y teóricamente esta investigación puede constituir una base para esta construcción.

Apéndice estadístico

Se brinda a continuación los resultados estadísticos detallados del ACM. Se siguió la regla de las contribuciones promedio en la interpretación de los ejes y la práctica que consiste en

resaltar en negrita las modalidades y preguntas cuya contribución es superior al promedio (LE ROUX, 2014). El ACM se realizó en R con las librerías FactoMineR y explor (BARNIER, 2019; LÊ et al., 2008). En cuanto al vocabulario técnico en español, se tomó la terminología utilizada en la traducción al español del libro de M. Greenacre (GREENACRE, 2008). Se redondearon los resultados en el segundo decimal.

Tabla A1. Inercia, porcentaje de inercia y valor acumulado

	Inercia	Porcentaje de Inercia	Valor Acumulado
dim 1	0,51	11,98	11,98
dim 2	0,45	10,54	22,52
dim 3	0,44	10,26	32,78
dim 4	0,35	8,16	40,93
dim 5	0,31	7,19	48,12
dim 6	0,28	6,55	54,67
dim 7	0,26	6,16	60,83
dim 8	0,26	6,12	66,95
dim 9	0,24	5,57	72,52
dim 10	0,22	5,18	77,7

Fuente: Elaboración propia

Tabla A2. Contribución de las preguntas

	Dim 1	Dim 2
Formación	17,41	1,46
Idioma	3,36	8,25
Empresa	38,59	44,66
Trabajo	40,63	45,64

Fuente: Elaboración propia

Tabla A3. Contribución y \cos^2

	Contribución		cos2	
	Dim 1	Dim 2	Dim 1	Dim 2
Formación				
DiploEspOtroExt	2,8	0,07	0,06	0
DiploEspOtroInt	1,53	0	0,04	0
DocMaestrExt	9,46	0,97	0,25	0,02
DocMaestrInt	1,08	0,01	0,02	0
OtraFrmNo	2,54	0,41	0,11	0,02
Idioma				
+Al	1,44	0,71	0,03	0,01
+ALy/oPRTy/oIT	0,22	5,58	0	0,11
+It	0,03	0,52	0	0,01
+Prt	0,84	0,14	0,02	0
SóloIngEspFr	0,83	1,3	0,05	0,07
Empresa				
EmpAr	8,26	2,11	0,28	0,06
EmpArFr	1,22	4,4	0,03	0,09
EmpArFrOtra	3,07	13,1	0,07	0,27
EmpArOtra	2,07	0,55	0,06	0,01
EmpFrOtra/Fr	22,52	19,8	0,49	0,38
EmpOtra	1,45	4,7	0,03	0,09
Trabajo				
Ar	10,03	1,7	0,54	0,08
ArFr	3,21	8,83	0,07	0,18
ArFrOtro/Otro	6,63	13,92	0,15	0,27
ArOtro	0,23	0,01	0,01	0
FrOtro/Fr	20,53	21,18	0,44	0,4

Fuente: Elaboración propia

Suma de las contribuciones superiores a la contribución promedio:

- Dim 1: 77,43%.
- Dim 2: 87,11%.

Referencias bibliográficas

ANDREU, J.; BENNASSAR, B.; GAINARD, R. **Les Aveyronnais dans la Pampa: Fondation, développement et vie de la colonie aveyronnaise de Pigüé Argentine: 1884-1974**. Toulouse: Privat, 1977.

BARNIER, J. **Package «explor»**. 2019. Disponible en: <https://cran.r-project.org/web/packages/explor/explor.pdf> (15/03/19).

BASTIN, G.; TUBARO, P. Le moment big data des sciences sociales. **Revue française de sociologie**, Paris, n. 59-3, p. 375-394, 2018.

BERGSTRÖM, M. De quoi l'écart d'âge est-il le nombre? L'apport des big data à l'étude de la différence d'âge au sein des couples. **Revue française de sociologie**, Paris, n. 59-3, p. 395-422, 2018.

BLOMMAERT, J. Sociolinguistic scales. **Intercultural Pragmatics**, n. 4-1, p. 1-19, 2007.

BÖRJESSON, M. The global space of international students in 2010. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, n. 43-8, p. 1256-1275, 2017.

BOURDIEU, P. **Homo academicus**. Paris: Éditions de Minuit, 1984.

BOURDIEU, P. **¿Qué significa hablar?** Traducción E. Martínez Pérez. Madrid: Akal, 1985.

BOURDIEU, P.; DE SAINT MARTIN, M. Le patronat. **Actes de la recherche en sciences sociales**, n. 20-1, p. 3-82, 1978.

CALVET, L.-J. **Pour une écologie des langues du monde**. Paris: Plon, 1999.

CARRÈRE, C. (Ed.). **L'impact économique des langues**. Paris: Economica; Fondation pour les Études et Recherches sur le Développement International, 2016.

CARRÈRE, C.; MASOOD, M. **Le poids économique des principaux espaces linguistiques dans le monde**. Clermond-Ferrand: Fondation pour les Études et Recherches sur le Développement International, estudio realizado con el apoyo del Ministère des Affaires Étrangères et du Développement International (Francia), 2014.

CHARLE, C. **Homo historicus**: Réflexions sur l'histoire, les historiens et les sciences sociales. Paris: Armand Colin, 2013.

DALIBERT, L. Les « vies d'après » des députés français: Des reconversions professionnelles lucratives limitées. **Revue française de science politique**, n. 71-1, p. 97-117, 2021.

DE SWAAN, A. **Words of the World The Global Language System**. New York: John Wiley & Sons, 2013.

FAURY, F.; LETOURNEUR, G. Un culte du chef ? Culture militaire et verticalité organisationnelle au Front National. **Revue française de science politique**, n. 70-3/4, p. 399-420, 2020.

GINSBURGH, V.; MELITZ, J.; TOUBAL, F. Foreign Language Learning and Trade. **Review of International Economics**, n. 25-2, p. 320-361, 2017.

GINSBURGH, V.; WEBER, S. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Economics and Language**. London: Palgrave Macmillan UK, 2016.

GREENACRE, M. **La práctica del análisis de correspondencias**. Traducción Jordi Comas Angelet. Bilbao: Fundación BBVA, 2008.

HINE, C. **Etnografía virtual**. Traducción C. P. Hormazábal. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

HUSSON, F.; LÊ, S.; PAGÈS, J. **Analyse de données avec R**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2016.

LE ROUX, B. **Analyse géométrique des données multidimensionnelles**. Paris: Dunod, 2014.

LÊ, S.; JOSSE, J.; HUSSON, F. FactoMineR: An R Package for Multivariate Analysis. **Journal of Statistical Software**, n. 25-1, 2008.

LEBARON, F.; LE ROUX, B. **La méthodologie de Pierre Bourdieu en action**. Paris: Dunod, 2015.

LEMERCIER, C.; PICARD, E. Quelle approche prosopographique? *In*: ROLLET, L.; NABONNAND, P. (Eds.). **Les uns et les autres**: Biographies et prosopographies en histoire des sciences. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, Éditions universitaires de Lorraine, 2012. p. 447-482.

MELITZ, J.; TOUBAL, F. Native language, spoken language, translation and trade. **Journal of International Economics**, n. 93-2, p. 351-363, 2014.

MONTOYA, V. ¿Dependencia bicéfala o autonomía? América Latina en el espacio de la movilidad estudiantil internacional. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, n. 12-34, p. 156-175, 2021.

PERKINS, R.; NEUMAYER, E. Geographies of Educational Mobilities: Exploring the Uneven Flows of International Students. **The Geographical Journal**, n. 180-3, p. 246-259, 2014.

VARELA, L. Condiciones socioculturales para la movilidad académica: ¿conocimientos en lenguas extranjeras o capital internacional? *In*: D'ANDREA, F.; LIZABE, G. (Eds.). **Internacionalización y gobernanza lingüística en el nivel superior**: Las lenguas extranjeras en contexto. Aportes para su estudio y desarrollo. Río Cuarto: UniRío Editora, 2020.

VARELA, L. Políticas de lenguas y movilidad académica internacional en Argentina. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, n. 11, p. 6-20, 2019.

Prácticas del lenguaje y formación profesional en francés: experiencias de estadia de argentinos en Francia

Raquel Beatríz Pastor

Mónica Eugenia Ponce de León

Lucila María Cabrera

Ana María Caballero

Virginia Callejas

Introducción

El presente trabajo tiene por finalidad exponer los resultados de la investigación que nuestro equipo de docentes-investigadoras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), desarrolló entre agosto de 2020 y junio de 2021, en el marco del proyecto del OPAF AMsud, con el fin de conocer los reservorios de enseñanza-aprendizaje del francés en América del Sur.

Nuestro equipo forma parte del Centro de Estudios Interculturales de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Este centro fue fundado en 1988 con la misión de llevar a cabo acciones de investigación y extensión destinadas a docentes y estudiantes del ámbito académico y de la comunidad. Los principales temas de estudio son la interculturalidad y la didáctica de las lenguas, en torno a los cuales se desarrollan múltiples proyectos interdisciplinarios.

La finalidad del estudio que iniciamos conjuntamente con un equipo de investigadores de la Universidad Tres de Febrero, apuntó a conocer de manera exhaustiva las diferentes formas de aprendizaje y las prácticas de la lengua francesa por parte de profesionales, tanto en sus ámbitos de actividad específica como en situaciones diversas durante su estancia en Francia.

El análisis de los datos obtenidos, nos permitió centrarnos en las dificultades de comprensión y producción manifestadas por los informantes, en el campo laboral, como en su vida diaria durante la estadía en el extranjero. En efecto, la interpretación de las mismas responde a nuestro principal interés en tanto docentes formadoras de formadores de la UNT, es decir el de la proyección didáctica y de los beneficios que esta investigación podría brindar al campo de la enseñanza de la lengua francesa.

Para alcanzar estos objetivos partimos de la siguiente premisa: los profesionales argentinos ya sea en el campo laboral o durante su estadía en el país francófono, utilizan diversas prácticas del lenguaje en francés. Algunas de ellas podrían resultar de menor complejidad, mientras que otras representarían obstáculos que deben sortear para un mejor desempeño en la lengua extranjera. Nuestra hipótesis de partida intenta comprobar que el conocimiento más sistemático de estas prácticas sería revelador de indicios significativos y estos permitirían efectuar proyecciones didácticas tendientes a mejorarlas, remediarlas o, en su defecto, corregirlas.

1. Encuadre conceptual

Teorizada por Bautier, el concepto de prácticas del lenguaje (BAUTIER, 1999, 2001) representa a nuestro juicio una noción abarcadora que no limita la actividad de comprensión o de producción del lenguaje, a un manejo de la lengua y de las formas textuales, ni tampoco

a una competencia de comunicación y de expresión realizada a través de actos del lenguaje. Se trata de una producción heterogénea en la que obligatoriamente se encuentran presentes las dimensiones culturales, sociales y del lenguaje, que simultáneamente, son únicas (propias del individuo que las produce) y compartidas (propias del grupo que las reconoce y elabora sus formas) y, en consecuencia, reguladas. El lenguaje, desde esta óptica es entonces considerado como práctica por dos razones: porque es movilizado en situación (y participa simultáneamente en la construcción de esa situación) y porque es el producto de una acción o de una actividad del locutor. Esta noción se inscribe así en filiación directa con las teorías bajtiniana (1979) y vigotskiana (1985) a partir de las cuales la producción del lenguaje no puede ser concebida de manera aislada (desde el momento en que el sujeto existe en su dimensión social). Y por otro lado, el lenguaje es una herramienta construida por una sociedad, por lo tanto, su uso constituye un modo de inscribirse socialmente y de pensar el mundo. En otras palabras, esas prácticas interrogan la relación del sujeto con el lenguaje y con la situación en la que se encuentra involucrado.

El interés de considerar esta noción en este estudio, reside en tener en cuenta la contextualización vinculada a la situación y los registros de pensamiento del individuo no solo como sujeto profesional, sino, ante todo, como sujeto social. Lejos de analizar el funcionamiento del lenguaje en un contexto dado (lo que supone un análisis de corte exclusivamente sociolingüístico), nos interesa observar la actividad contextualizada del sujeto con el fin de percibir cómo esa actividad del lenguaje permite manifestar lo que el sujeto moviliza, construye, se apropia.

2. La investigación en Argentina: el dispositivo de investigación

En esta sección daremos cuenta brevemente de la modalidad de recolección de datos implementada por nuestro equipo. Particularmente, nos abocaremos a efectuar el análisis cuantitativo de los datos sociológicos de la encuesta a los fines de determinar el perfil global de los sujetos y sus áreas de formación disciplinar.

El dispositivo utilizado para la recolección de datos fue una encuesta de 42 preguntas, elaborada por colegas de Brasil que fue adaptada al contexto local, con el nombre *“Identificación y análisis de las prácticas profesionales de la lengua francesa en Argentina”*, en un trabajo conjunto de los dos equipos de Argentina. La encuesta consta de dos secciones principales: la primera de carácter sociológico, para obtener información sobre género, edad, lugar de residencia, ocupación, nivel de estudio y área de formación profesional; la segunda sección, sobre la relación a la lengua francesa y sus prácticas.

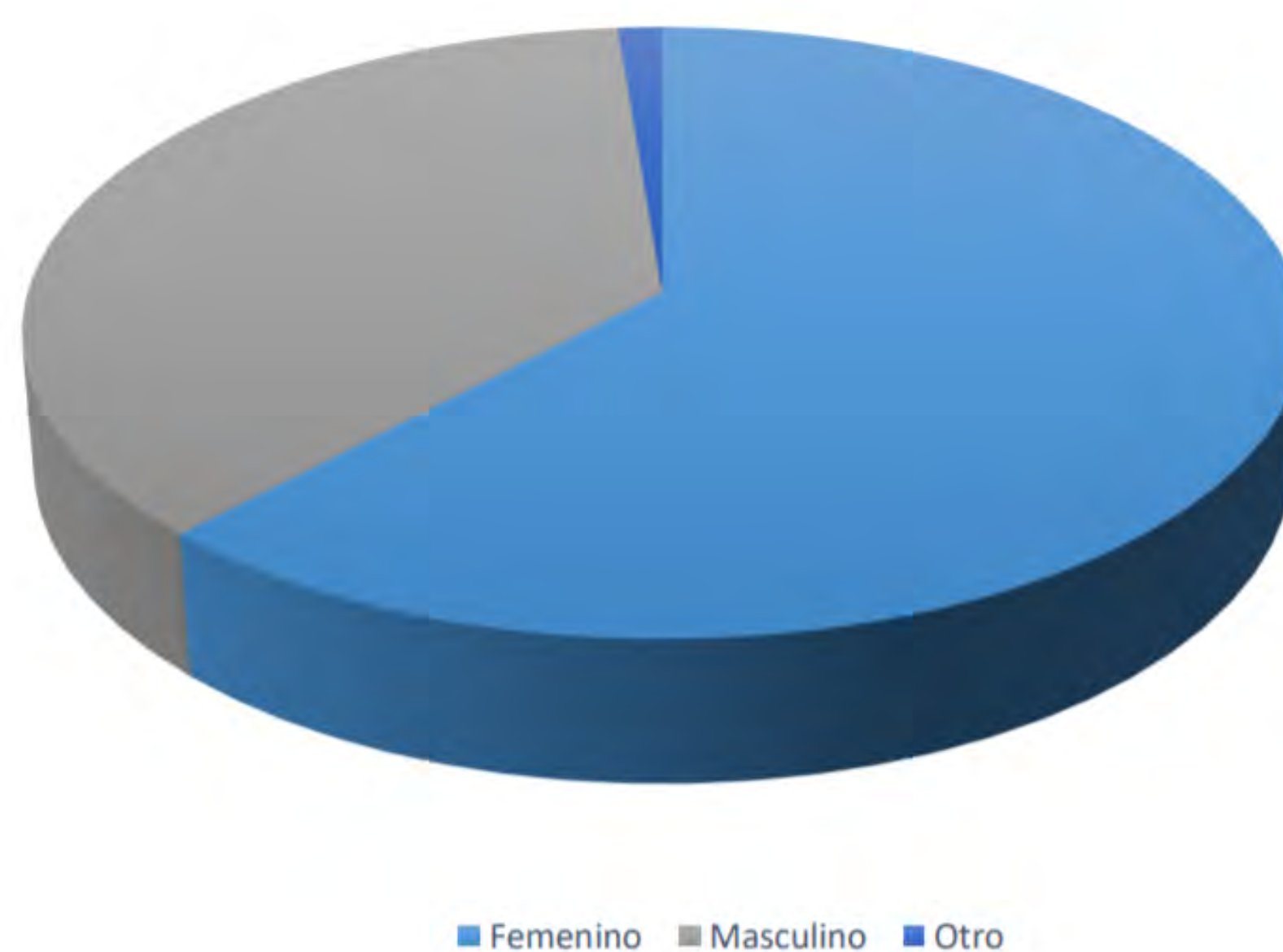
De naturaleza descriptiva, esta investigación busca dar cuenta de las experiencias socio-lingüísticas de profesionales argentinos en Francia y en su ámbito de trabajo. Por medio de una metodología esencialmente cualitativa, nos propusimos “comprender” la naturaleza profunda de los datos observados (PUREN, 2013). La obtención de datos cuantificables y su posterior análisis, nos permitió visualizar y definir las variables que luego fueron consideradas en el análisis cualitativo para la descripción e interpretación de modalidades de aprendizaje, de enseñanza y prácticas situadas.

La encuesta fue enviada en el mes de noviembre de 2020 por correo electrónico, con la colaboración de instituciones tales como Alianzas francesas, asociaciones de profesores de francés, a ex-estudiantes y ex-becarios. Los datos recolectados corresponden a respuestas de voluntarios de la Universidad Nacional de Cuyo y de un pequeño grupo de ex-becarios de ARFITEC¹⁸ de la provincia de Tucumán. El cuestionario debía ser respondido de manera anónima.

2.1. Análisis cuantitativo de los datos obtenidos

El análisis de los datos sociológicos que presentamos a continuación, nos permitió esbozar en un primer momento, un perfil general del grupo de encuestados.

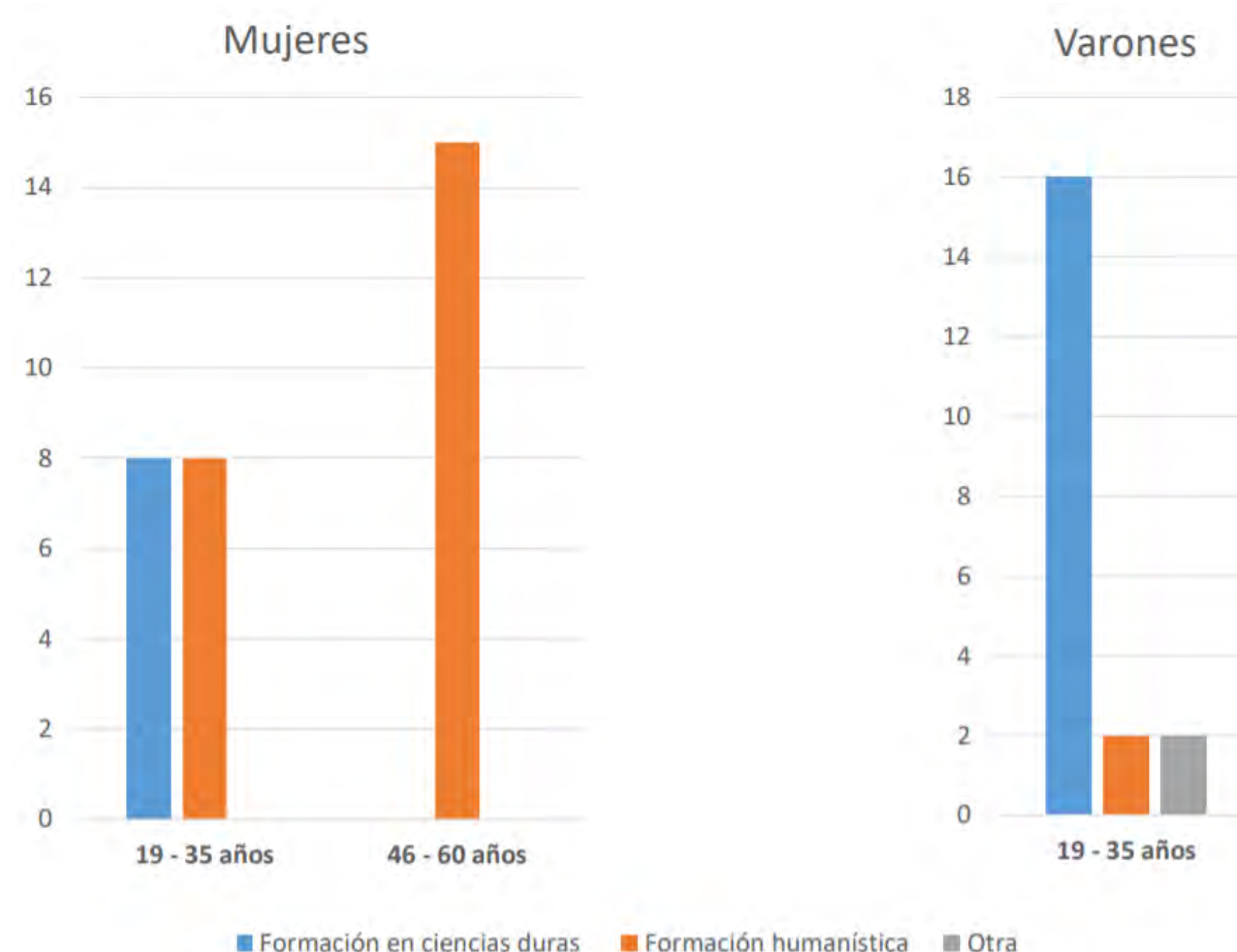
Gráfico 1. Género



Fuente: Elaboración propia

¹⁸ El Programa ARgentina Francia Ingenieros TECnología (ARFITEC) tiene por objeto promover el conocimiento y el reconocimiento mutuo de las formaciones de ingenieros argentinos y franceses, apoyándose en la movilidad de los estudiantes. El intercambio está basado en el principio de reciprocidad, por lo que se tiende al equilibrio de intercambio entre los dos países. La Universidad Nacional de Tucumán participa de dicho programa desde 2008.

Gráfico 2. Áreas de formación



Fuente: Elaboración propia

Del *corpus* conformado por 79 informantes, el 62,02 % (o sea 49) son mujeres. Este porcentaje se encuentra dividido, entre dos franjas etarias de relevancia similar: el 32,64% (o sea 16 mujeres) tiene entre 19 y 35 años, mientras que 30,62% (es decir 15 mujeres) tiene entre 46 y 60 años. En menor medida, se presenta un grupo de 10 mujeres (o sea el 20,40%) comprendido entre 36 y 45 años, y 7 (14,28%) de más de 60 años.

En el segmento mayor, es decir el correspondiente al 32,64% de mujeres entre 19 y 35 años, observamos que la mayor parte tiene estudios universitarios y que un porcentaje menor cuenta con estudios de nivel terciario, correspondiente a 3 (tres) docentes. Con respecto al grupo cuantitativamente mayor (13 encuestadas con formación universitaria), más de la mitad (o sea el 61,54%) son ingenieras (6) y estudiantes de ingeniería (2). El 38,46% restante se divide entre la docencia (una profesora de letras y dos profesoras de francés), 1 (una) traductora y 1 (una) politóloga. En relación al campo de formación, notamos que, del 32,64 %, el 50 % se desempeña en las denominadas ciencias duras, ya que 6 (seis) son ingenieras y 2 (dos) son estudiantes de ingeniería. El otro 50% cuenta con formación humanística (ciencias sociales y lenguas), segmento del cual el 75%, está dedicado a la docencia, correspondiente a 6 (seis) profesoras (una profesora de francés, una estudiante del profesorado de francés, una profesora de inglés, una profesora de letras y dos que no especifican la especialidad); mientras que el 25% restante representa a 1 (una) politóloga y 1 (una) traductora.

Por otro lado, en el segundo grupo por orden de relevancia, o sea el del 30,62% correspondiente a la franja etaria de 46 a 60 años, observamos que el 100% de las participantes posee formación universitaria y que la misma se enmarca en las ciencias humanas. En efecto, el 80% de este

grupo se desempeña en el ámbito de las lenguas y el mismo comprende 11 (once) profesoras de francés y 1 (una) traductora. El 20 % engloba 1 (una) abogada, 1 (una) psicóloga y 1 (una) funcionaria que trabaja en ciencias políticas.

Por otra parte, del *corpus* de 79 encuestados, el 36,70% corresponde a 29 varones. La franja etaria representativa de este grupo es la comprendida entre 19 y 35 años, ya que representa el 68,96 (correspondiente a 20 varones). La totalidad de estos encuestados realizó estudios universitarios, y es la ingeniería la carrera que se destaca. Efectivamente, 16 (dieciséis) informantes, o sea el 80%, son ingenieros; y las especialidades que se mencionan son la industrial, la geotécnica, la electrónica, eléctrica, civil, mecánica y en sistemas. El 20% restante comprende 2 (dos) profesores de francés, 1 (un) biólogo y 1 (un) economista.

Con respecto a la variable de conocimientos previos de la lengua francesa, los resultados obtenidos, nos indican que la mayoría posee conocimientos del idioma y cuenta con certificación de los exámenes internacionales DELF (Diploma de Estudios en Lengua Francesa) y DALF (Diploma de Estudios Avanzados en Lengua Francesa). Observamos que son principalmente los encuestados de la franja etaria correspondiente a 19 y 35 años los que realizaron alguna formación en Francia. Efectivamente, de un total de 36 participantes de la encuesta (16 mujeres y 20 varones), 27 (o sea el 75%) correspondiente a 11 (once) mujeres y 16 (dieciséis) varones, realizaron estudios en dicho país.

En relación a los conocimientos previos en la lengua francesa, señalamos que tanto las mujeres como los hombres de entre 19 y 35 años, manifestaron contar con un nivel de lengua que oscila entre A2 y C2. Es oportuno resaltar que del conjunto de ingenieros (varones y mujeres) de esta franja, solo el 22,72% expresó no poseer certificación en la lengua extranjera. Destacamos, asimismo, que en el grupo de los 5 (cinco) profesionales del campo de las ciencias sociales de dicha franja de edad, 2 (dos) profesores de francés y 1 (un) estudiante del profesorado en francés cuentan con certificación, mientras que 1 (un) economista y 1 (una) politóloga expresan no poseer certificación que avale su nivel de conocimientos de la lengua francesa.

La carrera de ingeniería cuenta, tanto mujeres como varones, con la mayor cantidad de profesionales que llevaron a cabo una formación en Francia. De un total de 11 (once) mujeres, 8 (ocho) ingenieras realizaron alguna estancia académica, al igual que 14 (catorce) ingenieros entre 16 (dieciséis). Es decir que del total de encuestados comprendidos entre 19 y 35 años que realizaron estudios en Francia, el 81,49% se desempeñan en alguna especialidad de la ingeniería. El 18,51% restante corresponde a tres áreas. En el ámbito de las letras, 2 profesoras y 1 profesor de francés; en el campo de las ciencias políticas, 1 politóloga; y en las ciencias económicas 1 (un) economista.

Con respecto al grupo de mujeres, de las 15 (quince) informantes pertenecientes a la franja etaria de 46 a 60 años, 8 (ocho) realizaron alguna formación en Francia. Estas profesionales, que representan el 53,34% de las encuestadas, cuentan con formación humanística, puesto que se trata de 7 (siete) profesoras de francés y de 1 (una) psicóloga.

3. Sobre las prácticas profesionales de los grupos de docentes e ingenieros

En relación a las prácticas profesionales de los grupos estudiados, presentaremos previamente algunas consideraciones vinculadas al *corpus* de trabajo y más particularmente, a los datos de la encuesta que fueron más relevantes en orden a los objetivos propuestos por este equipo. Seguidamente, expondremos nuestros análisis en base a las variables seleccionadas (género, área de formación, certificación, estudios previos de francés, dificultades y facilidades sobre el uso del francés durante la estadía en Francia). Para ello, procederemos de manera individual, es decir, analizando cada grupo en particular. En todos los casos, los gráficos que acompañan los análisis, permiten visibilizar cuantitativamente las informaciones recogidas en las encuestas.

3.1. Objetivos de nuestra investigación y justificación del recorte del *corpus*

En el marco del proyecto descrito, nuestro estudio busca indagar sobre las prácticas del lenguaje en contextos profesionales, de argentinos durante su estadía en Francia. Nos interesa analizar qué prácticas de la lengua fueron efectivamente utilizadas en el transcurso de las estancias en el país galo. La focalización en dichas prácticas del lenguaje responde a preocupaciones de orden didáctico que nos impulsan a reflexionar acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje del francés destinadas a profesionales.

Nos centraremos en las dificultades que manifestaron los encuestados al momento de comunicarse de manera oral o escrita, en el entorno laboral y cotidiano en el país extranjero con el fin de analizar los motivos de dichas dificultades.

Desde una perspectiva metodológica, efectuamos un recorte de la totalidad del *corpus* privilegiando los dos grupos mayoritarios, correspondientes a los grupos de docentes e ingenieros. En efecto, los datos arrojados por estos dos grupos de informantes que pertenecen a las áreas de las humanidades y de las ciencias exactas o duras, nos brinda la posibilidad de reflexionar, por un lado, sobre la relevancia del francés, lengua extranjera en la formación disciplinar, de grado; por otro lado, sobre las prácticas pedagógicas en la lengua extranjera. La pertenencia de ambos grupos a campos disciplinares diferentes fue determinante para seleccionar las herramientas de análisis del *corpus*, razón por la cual recurrimos al análisis de

contenido (BARDIN, 1977) y al análisis del discurso (CHARAUDEAU, 1983; MAINGUENEAU, 1994, 1996; BRONCKART, 1996).

Un segundo recorte se relaciona con los datos obtenidos respecto de la facilidad vs. dificultad que plantea el francés en el ámbito profesional. A los fines del presente trabajo, priorizamos la información obtenida a través de las preguntas semiabiertas, en las cuales se solicitaba justificar o explicitar las razones subyacentes a las opciones realizadas por los informantes. En términos metodológicos, este recorte se basa fundamentalmente en la naturaleza cualitativa de los datos obtenidos en la encuesta. Consideramos que su riqueza nos permite alimentar nuestras reflexiones y posibilidades de transferencia didácticas respondiendo de este modo a los objetivos propuestos por el Observatorio, en el sentido de mostrar el interés de los resultados en términos de ingeniería didáctica y, de este modo, aportar elementos que no sólo permitan orientar, decidir y planificar acciones didácticas para los creadores de procesos de enseñanza/aprendizaje del francés, sino también elaborar métodos de enseñanza adaptados al contexto local y al terreno de la clase en el cual se insertan.

En función de este propósito, nos abocaremos a exponer los resultados de una parte de los datos solicitados, a saber: datos sociológicos, relación con la lengua francesa, campo de utilización del francés y competencias de uso de la lengua.

En tal sentido, intentaremos aportar una clasificación de las dificultades experimentadas por el grupo de informantes a los fines de comprender los factores de incidencia en la comunicación.

3.2. Análisis cuantitativo y cualitativo de los datos seleccionados: dificultades con el idioma francés

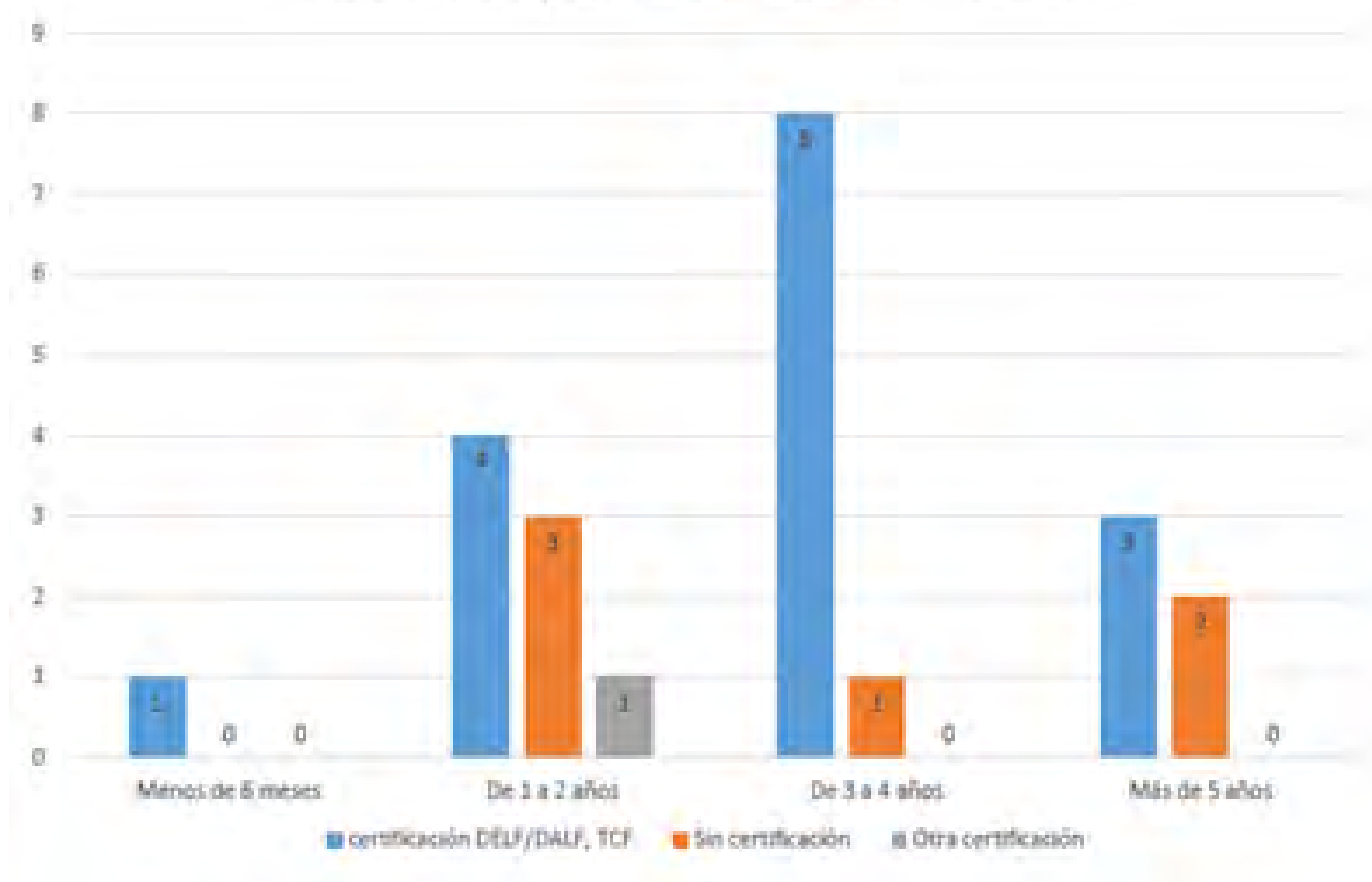
En relación al conjunto de los encuestados y, a los fines de homogeneizar los análisis, hemos seleccionado dos grupos mayoritarios: el de docentes y el de ingenieros. En consecuencia, dejamos de lado los perfiles de los siguientes profesionales: maquilladora, empleado público, diseñadora, contador público, psicóloga, gestora cultural, periodista, economista, politóloga y abogado. Del mismo modo, en los dos grupos seleccionados, optamos por efectuar un recorte respecto de aquellos encuestados que no brindaron una respuesta a las preguntas que nos interesaba analizar. En síntesis, contamos puntualmente con datos provenientes de un grupo de docentes y un grupo de ingenieros.

Los dos grupos seleccionados para nuestro *corpus*, ingenieros y docentes, representan el 75,81% del número total de las encuestas recibidas, de las cuales, el 21,97% corresponde al grupo de ingenieros y el 53,84% al grupo de docentes (en su mayoría, profesores de francés).

3.3. Grupo de ingenieros

Es oportuno resaltar que del conjunto de ingenieros (varones y mujeres) de esta franja, solo el 22,72% expresó no poseer certificación en la lengua extranjera.

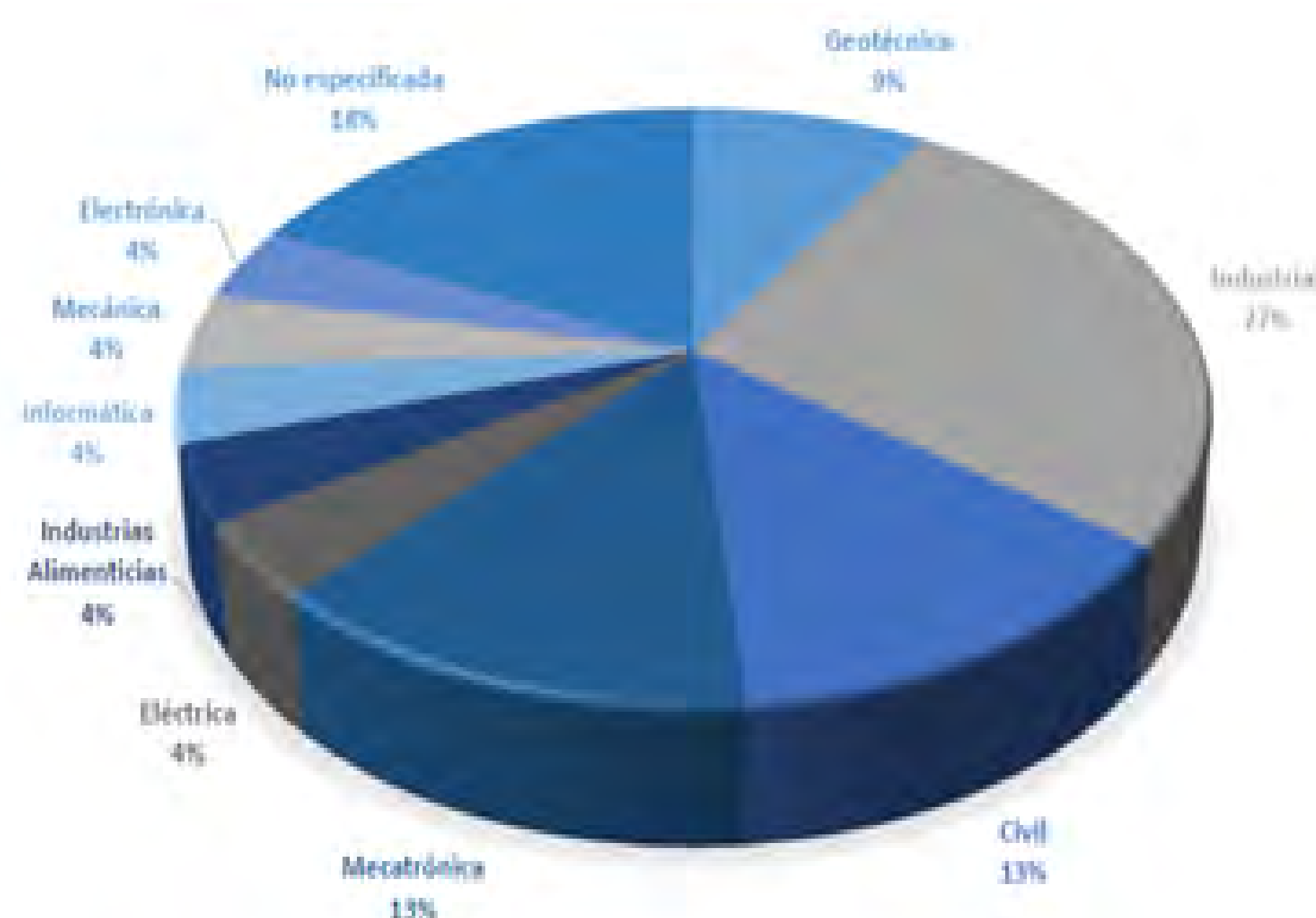
Gráfico 3. Años de estudio y certificación obtenida - INGENIEROS



Fuente: Elaboración propia

La carrera de ingeniería cuenta, tanto mujeres como varones, con la mayor cantidad de profesionales que llevaron a cabo una formación en Francia.

Gráfico 4. Área ingeniería

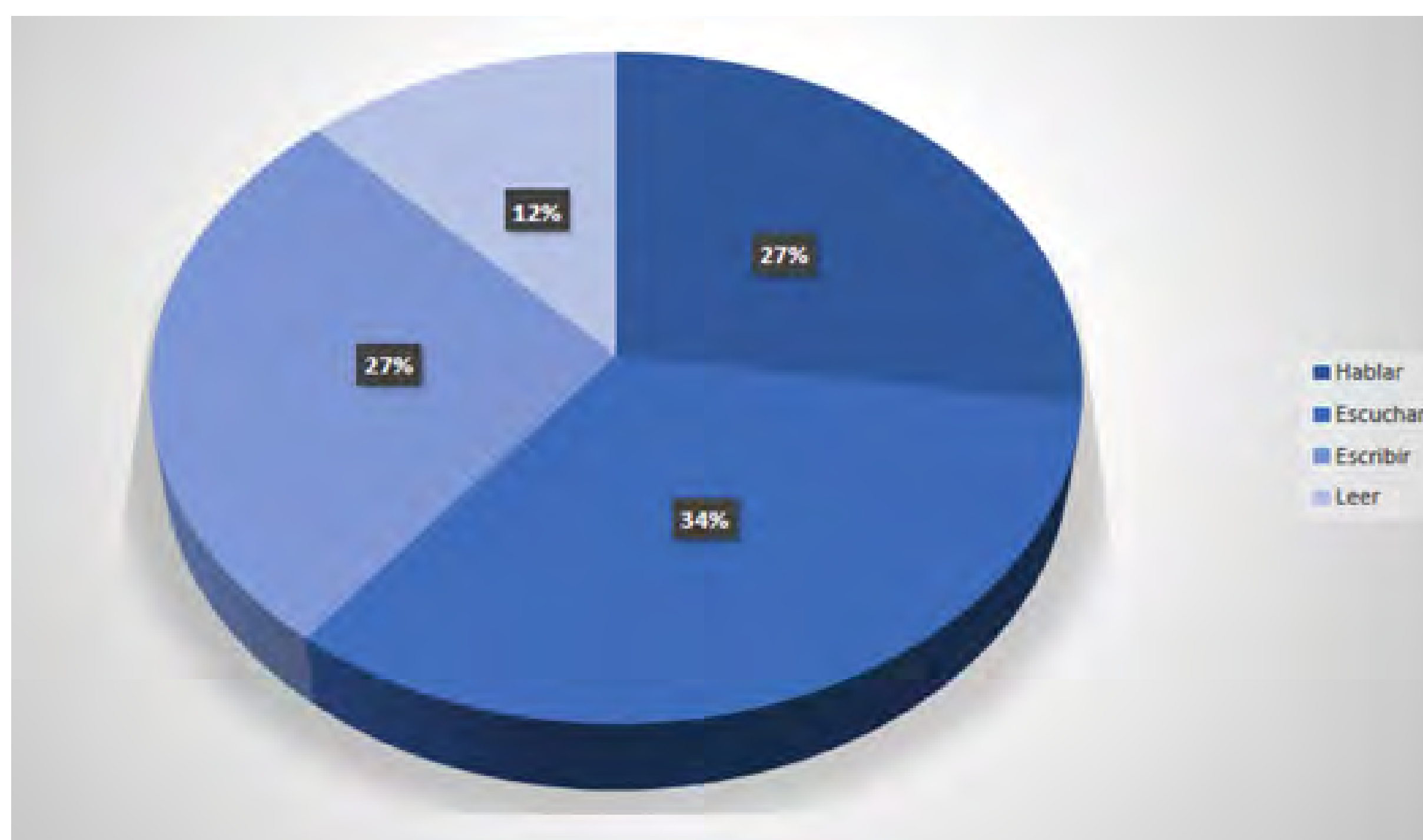


Fuente: Elaboración propia

3.3.1. Grupo de ingenieros: dificultades manifestadas acerca del uso del francés en el trabajo

En el grupo de ingenieros, las dificultades manifestadas sobre el uso del francés en el trabajo están relacionadas con la producción, tanto escrita como oral y en menor medida con la comprensión. Estas dificultades se expresan en primer término, con la producción oral, es decir hablar, y en segundo lugar, con la producción escrita, escribir.

Gráfico 5. Dificultades sobre el uso del francés en el trabajo - INGENIEROS



Fuente: Elaboración propia

Los motivos más recurrentes mencionados en relación a las dificultades del escrito son la redacción de textos, las competencias gramatical y ortográfica insuficientes. Los encuestados reconocen, sin embargo, que, en algunas situaciones, las similitudes del francés con el español o con el latín les facilita la comprensión, lo cual puede ser interpretado como indicio de seguridad lingüística.

La escritura es considerada como una actividad más compleja que la lectura. Esto se ve reflejado en los porcentajes de respuestas: un 32% para la primera habilidad versus un 11% expresado para la segunda. Leer, considerada como la actividad que ofrece una dificultad menor, aparece en el extremo opuesto de las actividades con mayor facilidad, esto es manifestado por un 58% de los encuestados. Este cotejo nos permite corroborar la menor complejidad que representan las prácticas de lectura para este grupo.

En cuanto a las actividades de contacto más frecuentes con la lengua francesa, los porcentajes obtenidos manifiestan el siguiente orden de elecciones: Redes sociales 42% - Música 32%- Cine 26%- Páginas de internet 26%- Medios de comunicación 26%- Actividades sociales 21%- Libros 21%- Otros: 5%- Ningún contacto 0%.

Los datos arrojados por estas elecciones, se corresponden con las facilidades expresadas a favor de la lectura: redes sociales, cine (probablemente subtítulos), internet, medios de comunicación, libros. En efecto, el contacto más fluido con el francés tiene lugar en estas prácticas sociales que requieren la comprensión escrita, con fines recreativos o vinculados a la obtención de información. El contacto con la música, que presenta un porcentaje interesante (32%), confirmaría el valor atribuido a esta práctica, sobre todo, teniendo en cuenta el grado de facilidad que este grupo de profesionales le atribuye a la habilidad para escuchar (47%). En ese sentido, consideraremos su valor al momento de analizar las proyecciones didácticas.

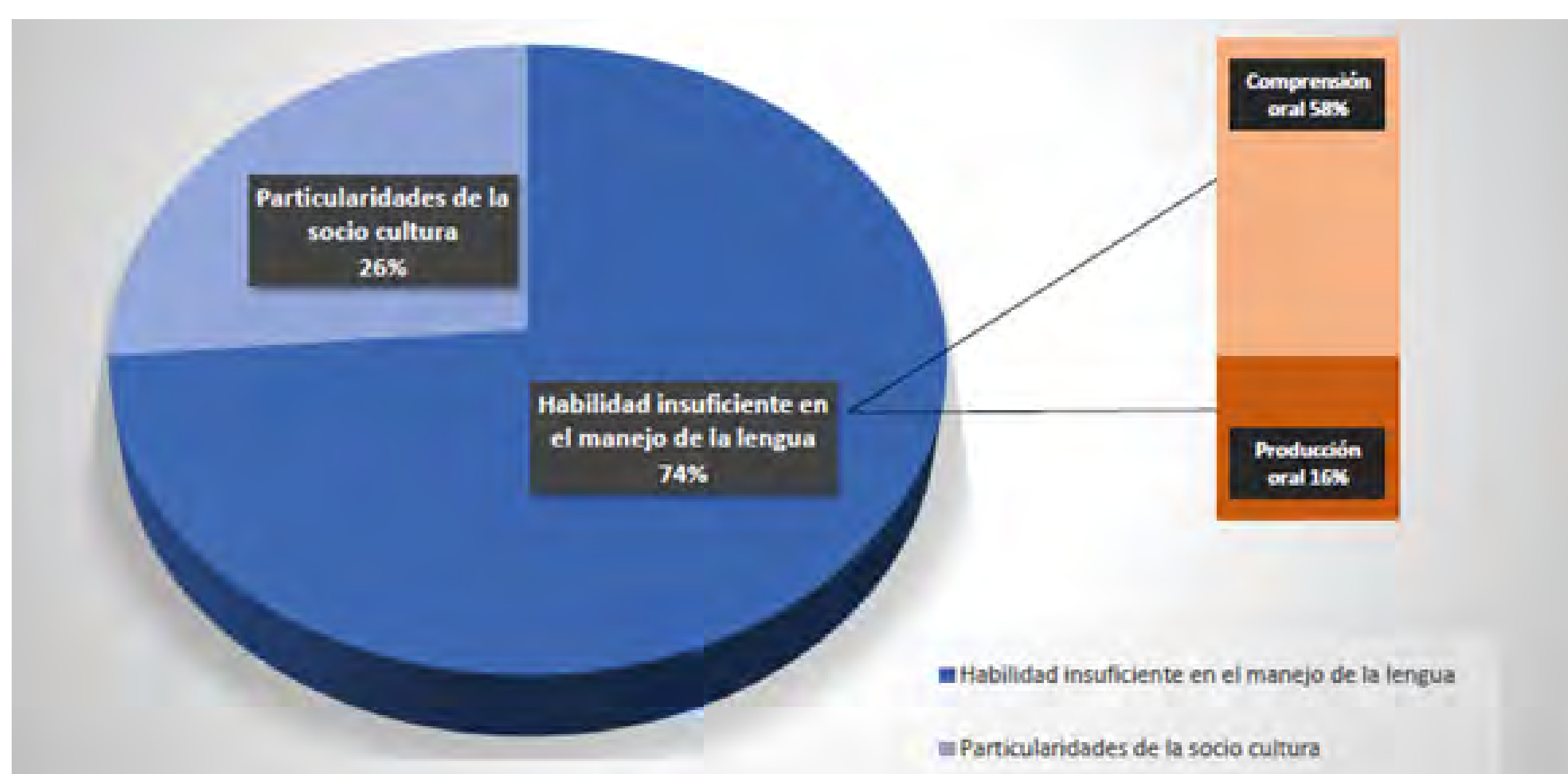
A nuestro entender, estas oportunidades que les brinda el manejo de una lengua extranjera, representan una ventaja o un plus al momento de querer acceder o participar en situaciones de comunicación extra laborales.

La encuesta no planteó abiertamente una consigna referida a la producción escrita. De las opciones propuestas, interpretamos las redes sociales como el único ámbito en el que podrían llevarse a cabo.

3.3.2. Grupo de ingenieros: dificultades durante la estadía

El análisis de este ítem, además de permitir identificar puntualmente cuáles son las dificultades que los informantes/encuestados debieron afrontar en el transcurso de sus estadías, arroja datos interesantes. No sólo porque ofrecen respuestas tangibles acerca de sus aprendizajes previos, sino sobre todo porque en términos didácticos, al poner en foco el proceso mismo de enseñanza de la LE por el que transitan con anterioridad a la estancia en el exterior, hacen posible proyectar acciones didácticas para encarar y/o mejorar los métodos de adquisición.

Gráfico 6. Dificultades durante la estadía - INGENIEROS



Fuente: Elaboración propia

La mayor parte de las dificultades expresadas por los ingenieros remite a dos aspectos principales: a) uno vinculado a una habilidad insuficiente en el manejo de la lengua; b) otro relacionado con particularidades de la socio-cultura.

En el primer caso (a), se comprueba una suerte de deficiencia en lo que respecta a la comprensión oral, más particularmente en lo referido a la percepción auditiva. Este tipo de déficit se expresa a través de formulaciones del tipo siguiente: *adaptar el oído, comprender al escuchar, comprender al escuchar por la velocidad y acento de los franceses.*

Del mismo modo, las respuestas revelan que el mayor hándicap se sitúa a nivel de la expresión, tal como lo demuestran las siguientes formulaciones: *Llegar a la universidad y no hablar francés, pronunciación de sonidos inexistentes en español, la defensa oral en francés.* Estas situaciones podrían revelar algunas representaciones subyacentes adquiridas antes de la estadía en el país extranjero respecto del nivel de competencia en LE requerido (*lo que aprendí es suficiente para viajar, para realizar la defensa*) o bien, respecto de un cierto grado de “conformismo” acerca del aprendizaje de la LE (*lo que aprendí es suficiente para desenvolverme en el exterior*) o finalmente, respecto a similitudes con la lengua materna que el estudiante percibe (*hay sonidos similares en español*).

En el mismo sentido, esto es, de ausencia de comprensión, se puede interpretar la mención de expresiones referidas a dificultades con el lunfardo, el *argot* y los *términos técnicos* ya que este tipo de dificultades surgen habitualmente en la vida cotidiana y en el mundo profesional.

A modo de síntesis respecto de este primer caso (a), se puede comprobar que efectivamente los encuestados poseen conocimientos previos en francés respaldados por certificaciones internacionales y constituyen un capital lingüístico valioso para llevar a cabo las actividades realizadas durante sus estadías. En cuanto a la incidencia de esta variable sobre los factores involucrados en la comunicación, es posible interpretar que el grupo de ingenieros no tuvo la suficiente frecuentación de la oralidad de manera de poder percibir y expresarse con mayor soltura en las interacciones con otros. Esta interpretación será el eje conductor de las proyecciones didácticas que planteamos más adelante.

En relación a la escritura, el grupo de ingenieros manifiesta que las principales dificultades de producción escrita se sitúan a nivel ortográfico y gramatical (*Faltas gramaticales; Me resulta más difícil escribir ya que hay muchas letras que no se pronuncian, pero si debemos escribirlas y me cuesta la ubicación de las tildes; Escribir puede llevar errores ortográficos.*). Se observa asimismo la mención al problema que ocasiona la escritura del género documentos formales (*Lo más difícil para mí es redactar correctamente documentos formales.*).

Las prácticas del francés en la escritura, está atravesado por componentes que le son propios: lo temporal, la ausencia de espontaneidad, el esfuerzo, la ortografía, la gramática y el escaso entrenamiento (*Para leer y escribir no está el factor de instantaneidad. Puedo tomarme el tiempo necesario; Hace mucho que no estudio formalmente francés por lo que he perdido parte gramatical y a la hora de escribir tengo que hacer un mayor esfuerzo que al escuchar, hablar o leer; Tengo faltas de ortografía en francés y poca práctica.*).

La mención de estos componentes refiere a la estabilidad inherente a la escritura por cuanto permite volver, tomar distancia para organizar, modificar o revisar el discurso. Del mismo modo, la preocupación por la ortografía y la sintaxis o la búsqueda del léxico, suponen un trabajo mayor por parte de quien escribe. En otras palabras, se evoca claramente el carácter reflexivo y ansiógeno de la situación de escritura (el temor a la página en blanco).

Como señalamos en el ítem 5.3.1, la lectura no ofrece mayores dificultades al grupo de ingenieros (*Leo y comprendo rápidamente los textos en francés; Me es fácil entender el francés escrito.*). La referencia a esta actividad es comparada con la lengua materna (*Leer y escuchar porque se asimila al español.*), en particular con su origen latino (*Al ser la base latín, se puede leer con fluidez y rapidez. Es más simple el francés respecto al español.*), se señala la disponibilidad de tiempo como condición necesaria para llevar a cabo esta práctica (*Da más tiempo de pensar; Para leer y escribir no está el factor de instantaneidad. Puedo tomarme el tiempo necesario.*); y se la muestra asociada a la comprensión (*Encuentro la comprensión escrita y oral más fácil que la producción escrita y oral; En la universidad: los primeros meses me costó entender o saber escuchar, en ese momento me resultaba más fácil leer. Luego mejoré mi francés y comprendía mejor.*). En esta última explicación, se plantea además a esta actividad como una suerte de andamiaje previo para la adquisición de la comprensión oral.

Los factores señalados por este grupo remiten a componentes naturales y también a estrategias de las prácticas de lectura: la permanencia de los signos sobre el soporte impreso (o digital) contribuyen a realizar esta actividad en el tiempo que requiere el lector, la asociación inmediata con la necesidad de comprender, la incidencia de la lengua materna en el reconocimiento de los signos gráficos como facilitador de la comprensión del sentido de lo que se lee.

En el segundo caso (b) que consideramos como particularidades de la socio-cultura, los encuestados señalan que durante su estancia tuvieron dificultad con gestiones de índole administrativa que todo ciudadano debe sortear y más aún cuando debe radicarse -aunque sea de manera transitoria- en el extranjero. A título ilustrativo, señalaremos la tarea de completar formularios de diversa índole (por ejemplo, para obtener un permiso de residencia, de trabajo o de estudio, para adherirse a la seguridad social, para inscribirse en la universidad, registrarse en bibliotecas, adquirir los *tickets restaurants*, buscar alojamiento, abrir una cuenta bancaria,

entre otros). La evocación de la expresión *los trámites* conlleva así una serie de actividades “perturbadoras” para quien no forma parte de la socio-cultura en la que se inserta.

Otro aspecto que consignamos en este mismo apartado (b) refiere a lo que los encuestados definen como la socialización para poner en evidencia –a nuestro entender- la dificultad para relacionarse con otros que hablan una lengua que no es la propia. Del mismo modo, creemos que las respuestas *los franceses son cerrados, mis compañeros de curso no eran amables y no hacían ningún esfuerzo para que yo pudiera entenderlos*, podría también ser interpretada de dos maneras: como un mecanismo de reserva frente a la dificultad para comprender y hablar con el otro, o bien, como un estereotipo que circula reiteradamente respecto de la idiosincrasia de los franceses.

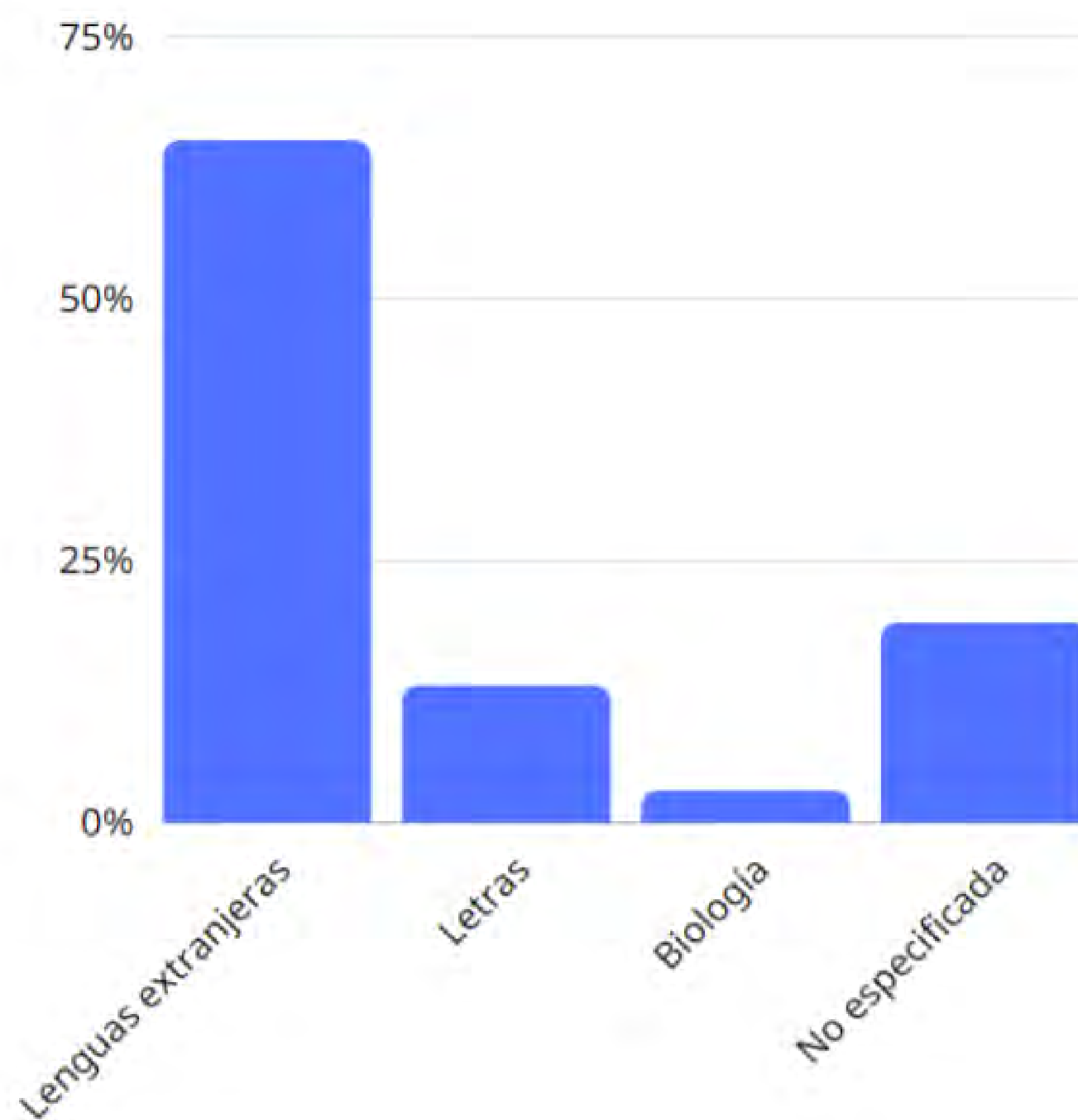
En el caso de los elementos considerados en este ítem (b), la incidencia de la variable competencias/conocimientos previos pone en evidencia la emergencia de factores vinculados al capital socio-cultural y a la capacidad de adaptación a situaciones distintas a las que se experimentan en la cultura de origen. Estos factores que generalmente no son objeto de aprendizaje “programado”, exhiben la importancia que reviste su inclusión en el proceso de apropiación de la lengua a los fines de atenuar su impacto en situaciones de interacción que podrían bloquear la capacidad para comunicar eficazmente. Por esta razón, consideramos oportuno retomar este punto al momento de formular las proyecciones didácticas.

3.4. Grupo de docentes

El grupo de docentes está conformado principalmente por mujeres que, en su gran mayoría, posee numerosos años de estudios avalados por diploma y/o certificación en la lengua extranjera expedidos por instituciones de educación superior universitaria y no universitaria (Instituto de Enseñanza Superior - IES). En el caso de las docentes de letras, estas declaran no poseer certificación.

Teniendo en cuenta la vasta formación en lenguas extranjeras de este grupo, es posible encontrar cierta previsibilidad en las respuestas brindadas en la encuesta. Ante ello, nos pareció conveniente utilizar las herramientas proporcionadas por el análisis del discurso, particularmente en lo que respecta a la perspectiva enunciativa adoptada por los sujetos y, dentro de ella, a los componentes que la conforman (ver 5.1).

Gráfico 7. Área Docente



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 8. Docentes de Lenguas extranjeras



Fuente: Elaboración propia

3.4.1. Grupo de docentes: dificultades durante la estadía

Contrariamente al grupo de ingenieros, encontramos en este grupo de docentes pocas respuestas a las justificaciones solicitadas acerca de las dificultades experimentadas durante la estadía. En efecto, solo 21 encuestados (57%) proporcionan información acerca de este ítem. La mayoría de estas respuestas (71%) ratifican la ausencia de obstáculo alguno respecto del idioma. Un porcentaje reducido de respuestas (19%) señala haber enfrentado dificultades relacionadas con la oralidad, en particular con *la lengua coloquial*, con *términos familiares o propios de los adolescentes*, con *expresiones propias del lugar*. Una única respuesta (1) señala haber encontrado *algún tipo de adecuación socio-cultural*. Asimismo, se menciona *la enseñanza del español*, como fuente de dificultad para un solo informante. La poca disponibilidad de datos con respecto a este ítem se contrapone sensiblemente con la riqueza de informaciones aportadas respecto al uso del francés en el trabajo. Teniendo en cuenta esta preponderancia de información, nos abocaremos a realizar un análisis más pormenorizado en el apartado siguiente a los fines de intentar discernir las razones posibles que explicarían su riqueza.

3.4.2. Grupo de docentes: dificultades manifestadas acerca del uso del francés en el trabajo

Los datos obtenidos del grupo de docentes, demuestran que las mayores dificultades se presentan en la comprensión y la producción oral y en menor medida en la comprensión escrita.

En las preguntas abiertas, los informantes expresan motivos vinculados con aspectos fonéticos (identificación de sonidos, fluidez y velocidad en la conversación), con la complejidad de entablar conversaciones informales, con el reconocimiento de los diferentes acentos y variedades lingüísticas. En contraposición, este grupo manifiesta como actividad con menores requerimientos cognitivos, leer. Algunos encuestados encuentran razones en las especificidades de la comunicación escrita que por su carácter diferido les permite administrar los tiempos de lectura y de procesamiento de la información diferente al oral.

En la producción resaltan como dificultades la pronunciación, un repertorio lexical insuficiente, la inseguridad lingüística además de entablar conversaciones.

En algunas ocasiones los encuestados refieren al carácter transitorio de estas dificultades que se fueron modificando naturalmente con el correr del tiempo (*Comprensión oral que fui perfeccionando a medida que vivía en Francia; Al principio, tuve dificultad con la lengua coloquial.*). Otros, aluden al excelente nivel de lengua adquirido previamente en el país de origen (*Tenía un excelente nivel en Argentina.*); y en el mismo sentido, al manejo tanto de la escritura como de la oralidad, que permitió obtener estudios de Master (*Pude escribir mi trabajo de máster y defenderlo sin dificultad.*).

En relación a los docentes consideramos relevante destacar en las justificaciones brindadas por este grupo, el marcado posicionamiento enunciativo de los encuestados que se ve más fortalecido aún gracias a la presencia significativa de modalizaciones, opiniones, apreciaciones, que refuerzan el carácter subjetivo de las experiencias vividas en situación de trabajo: *No me siento confiada con mi manera de hablar o escribir; Escribir y hablar me resultan más difícil. No tengo seguridad sobre la ortografía y conjugaciones; Considero que no tengo ninguna dificultad...*

Ahora bien, esta subjetividad, como veremos más adelante, parece responder a la perspectiva asumida o probablemente internalizada por el docente y obedecería a la formación disciplinar adquirida por estos profesionales de la educación: *Considero que no tengo ninguna dificultad..., ya que el francés es mi herramienta de trabajo y lo utilizo con frecuencia; Manejo las 4 competencias; Hablar y escuchar son acciones cotidianas en el marco de la enseñanza; Leer de forma individual o grupal constituye una práctica indispensable en la autoformación y en el proceso de enseñanza y aprendizaje; Soy Prof. de francés. Manejo las 4 competencias x por igual; Soy docente universitaria de francés; Por la misma razón; Manejo todas las macrohabilidades con igual solvencia. No tengo problemas con ninguna opción. Indiqué una porque es obligatorio.*

Del mismo modo, en la formulación de distintos tipos de enunciados, se observa la presencia de reflexiones metalingüísticas, así como de términos específicos propios de dicha formación disciplinar. Es así como al referirse a las dificultades que plantean las prácticas escritas, se puntualizan nociones referidas a su adquisición, tales como la mención de la complejidad del proceso de escritura en la lengua extranjera (*Esta complejidad se acrecienta en una segunda lengua, porque las exigencias de precisión, claridad, disponibilidad léxica sumadas a la corrección gramatical y a la adecuación al contexto comunicativo aumentan notablemente.*), la referencia a los géneros discursivo-textuales (*Seguir estructuras fijas de géneros textuales.*), la selección adecuada de factores vinculados al contexto situacional (*Dependiendo del tipo de discurso puede requerir mayor tiempo de reflexión para encontrar la expresión adecuada a cada situación.*), la referencia al discurso argumentativo (*Sostener un discurso largo de tipo argumentativo. Esto requiere de una preparación importante.*).

En lo que respecta a las prácticas orales, los docentes señalan dificultades de distinto orden: la velocidad propia de la oralidad (*La oralidad es muy rápida.*), sobre todo proveniente de los nativos (*Por la velocidad de los hablantes nativos; Siempre hablar es lo que resulta más difícil.*), la deficiencia para pronunciar (*Mi pronunciación deficiente; A veces se me dificulta un poco la dicción.*), y la inhibición frente al nativo (*Sobre todo con nativos, uno se siente más cohibido.*).

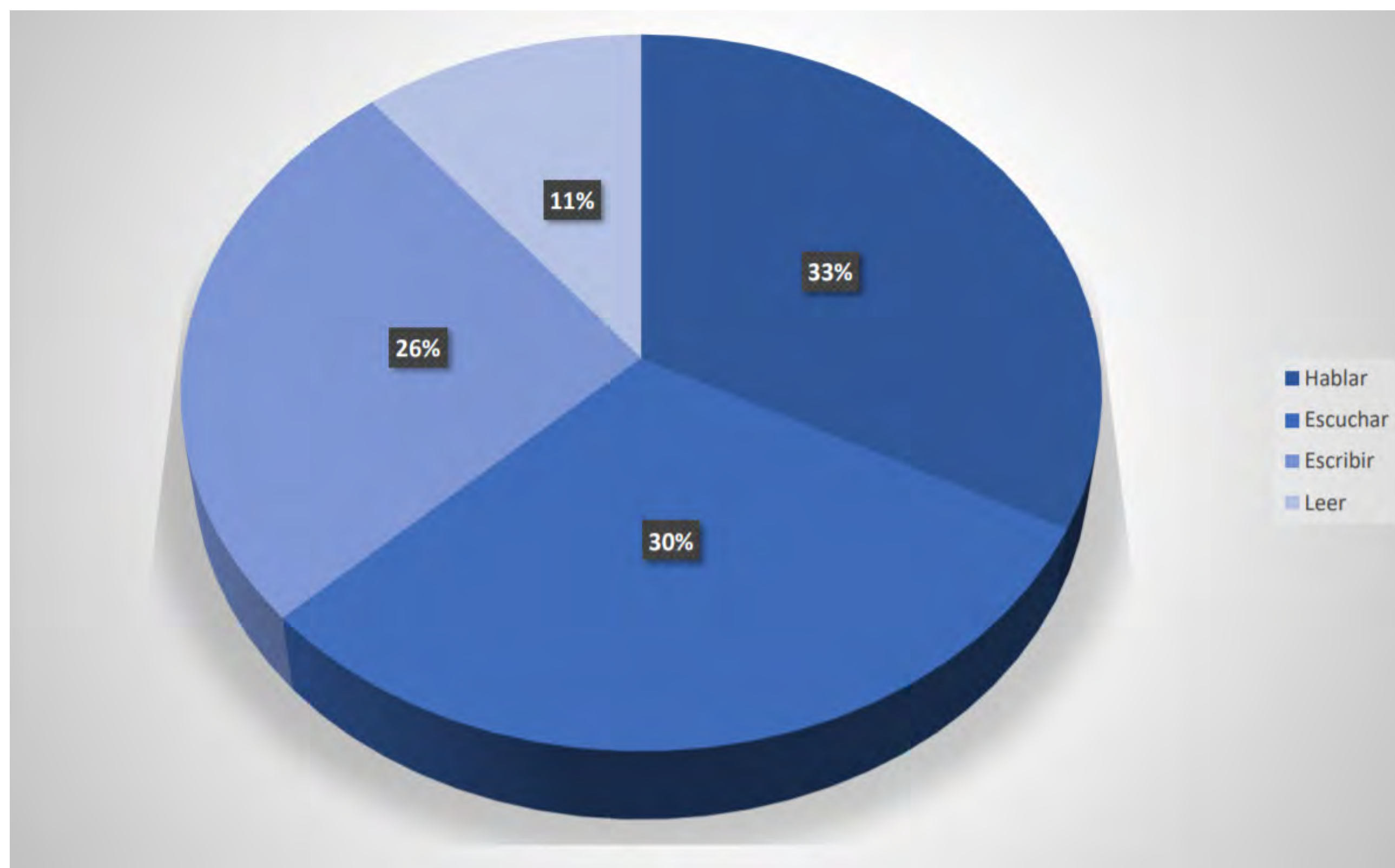
En líneas generales, estos aspectos constituyen, a nuestro juicio, indicios reveladores de representaciones que subyacen a las prácticas enraizadas en las funciones del rol docente. Paralelamente, habría una notoria diferencia entre prácticas del lenguaje (escritas y orales) que se presentan como escindidas de las prácticas sociales en general.

Como se puede apreciar en la casi totalidad de los ejemplos mencionados, los sujetos hablan desde su estatus docente antes que desde la perspectiva de un sujeto común. Se observa en ese sentido, el uso de conceptos, de nociones y de saberes provenientes de la didáctica de las lenguas referidos al proceso de enseñanza.

En relación a las dificultades señaladas, las justificaciones remiten a la presencia de presuposiciones respecto del dominio de las competencias adquiridas durante muchos años de estudio a tal punto que estas son concebidas como herramientas esenciales para manejar el ejercicio de la actividad docente. Ante esta situación, interpretamos que estamos ante la presencia de representaciones internalizadas según las cuales, un docente debe manejar con solvencia la lengua que fue objeto de estudio durante su formación. Otro aspecto que reforzaría nuestra hipótesis acerca de esta representación, es la sensación intimidante generada cuando se menciona la situación de hablar con nativos (*Siempre hablar es lo que resulta más difícil. Sobre todo, con nativos, uno se siente más cohibido; A veces se me dificulta un poco la dicción, al no tener permanente contacto con hablantes nativos.*).

La incidencia de esta variable de naturaleza afectiva generada por la oralidad, sin lugar a dudas, coloca al sujeto en situación de “inseguridad lingüística” (LABOV, 1976). Sin embargo, estudios más recientes acerca de la oralidad postulan la “ansiedad del lenguaje” para dar cuenta de un fenómeno que surge al momento de tomar la palabra. Numerosos autores abordaron este tema intrínseco de la oralidad e incluso establecieron diversas categorías de clasificación. Siguiendo a Horwitz, (HORWITZ et al., 1986) observamos diferentes motivaciones que podrían explicar esa sensación intimidante: la aprehensión a la comunicación en la que el sujeto experimenta ansiedad al hablar la lengua extranjera delante de otras personas, en este caso, de nativos con el consecuente temor a la evaluación o juicio negativo de otros, o bien siente temor al fracaso porque construyó expectativas demasiado optimistas o porque es perfeccionista.

Gráfico 9. Dificultades de los docentes sobre el uso del francés en el trabajo - DOCENTES



Fuente: Elaboración propia

4. Proyecciones didácticas

Teniendo en cuenta nuestra preocupación didáctica, sobre el conjunto de respuestas analizado, nos permitiremos realizar algunas proyecciones de orden pedagógico que podrían ser consideradas a la hora de preparar a este público, preferentemente antes de realizar la estadía de movilidad. Para ello, nuestro enfoque estará centrado en las principales dificultades detectadas sobre el uso del francés en ambos grupos, tanto en situación de trabajo como en la de estadía. El interés que orienta nuestras propuestas de transferencia busca propiciar acciones capaces de contribuir en la gestión de lenguas tanto a nivel de la ingeniería didáctica como a nivel de políticas institucionales.

4.1. Proyecciones didácticas: Grupo de ingenieros

En primer lugar, sería conveniente fomentar la exposición a la lengua oral a los efectos de acrecentar la percepción auditiva de los postulantes que van a viajar. En términos pedagógicos, actualmente existe una diversidad de recursos para su abordaje gracias a la difusión mediante internet, de videos, programas de TV o de radio online, , películas métodos, diccionarios, etc. Por su parte, numerosos soportes (celulares, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*, pc, etc.) se encuentran hoy al alcance de cualquier usuario facilitando así el empleo de los recursos antes mencionados. Del mismo modo, existen en línea múltiples métodos que incluyen la realización

de ejercicios específicos de escucha y pronunciación en función del nivel de competencias que desean alcanzar los alumnos. Entendemos que las dificultades mencionadas (*Adaptar el oído, comprender al escuchar, comprender al escuchar por la velocidad y acento de los franceses.*) propiciará la capacidad de adaptación de la escucha y mejorar sensiblemente la dificultad de percibir el ritmo o la velocidad con la que se expresa un nativo de la LE.

Teniendo en cuenta que la mayor dificultad señalada refiere a la expresión oral y que esta surge en situaciones contextuales estrechamente vinculadas a la estadía de movilidad (nos referimos fundamentalmente a *Llegar a la universidad y no hablar francés, la defensa oral en francés.*), sería deseable trabajar sobre las representaciones previamente construidas por los profesionales (ya sean conscientes o bien involuntarias) que sustentan nuestra interpretación. No obstante, creemos que el acercamiento de este tipo puntual de producción oral puede ser explotado en las clases de LE mediante actividades de formulación oral diversificadas que podrían ser abordadas a partir de la escucha recurrente de documentos orales y/o audiovisuales. Del mismo modo, tratándose de estudiantes profesionales habituados a leer y exponer trabajos de su especialidad, sería posible recrear situaciones comparables en las que se vean compelidos a relatar oralmente una síntesis de dichos trabajos, o bien, a describir y/o analizar un tema de investigación determinado. Esta actividad supone de hecho, adquirir un conocimiento sobre los géneros discursivos (fundamentalmente del discurso expositivo y argumentativo) y un aprendizaje focalizado en la planificación y organización textual y discursiva de la exposición oral (planificación textual, mecanismos de coherencia y cohesión (procedimientos lingüísticos que garantizan la continuidad, la recurrencia, la sustitución y la progresión, articuladores y conectores del discurso, etc.). A nuestro juicio, este tipo de acciones pedagógicas son pocas veces consideradas al momento de encarar los procesos de enseñanza/aprendizaje destinados a estudiantes de diversas áreas del conocimiento.

Las referencias mencionadas acerca de las expresiones sobre *el lunfardo, el argot y los términos técnicos*, dan cuenta de una real identificación/discriminación de términos y, en consecuencia, de una percepción cabal de expresiones pertenecientes a los ámbitos señalados (vida cotidiana y mundo laboral). En relación al “lunfardo” y “argot”, sería imposible enseñar las múltiples expresiones terminológicas que surgen en la vida cotidiana. Sin embargo, en relación con los “términos técnicos”, es sabido que la terminología de especialidad se basa en el empleo de términos recurrentes que son propios del discurso profesional y que, a nivel de la enseñanza, deberían ser contemplados. Más aún cuando se trata de un candidato que realizará una estadía profesional en su área. Este tipo de enseñanza, es desarrollado en nuestro país casi exclusivamente en los cursos de lecto-comprensión o de FOS. Por lo tanto, en los cursos de enseñanza general o en clases particulares destinados a preparar candidatos a la movilidad

en un área disciplinar específica, sería deseable abordar un referencial léxico que contenga los términos más relevantes o más recurrentes que son propios de ese campo del saber. En ese sentido, desde la perspectiva de los géneros discursivos sugerida en el párrafo anterior, la dificultad acerca del vocabulario técnico podría verse sensiblemente disminuida.

En relación al segundo eje de análisis (b), las inquietudes planteadas por nuestros encuestados acerca de cuestiones burocráticas insoslayables que es menester realizar en situaciones de estadía, creemos que estas podrían ser exploradas con anterioridad al viaje de estudios a los efectos de atenuar su efecto perturbador. No sólo existen métodos que tratan esta temática sino además un sinfín de ejemplos y modelos proporcionados tanto por editoriales como por sitios *web* para un mejor acompañamiento de una estancia en el exterior. En síntesis, sugerimos incluir el trabajo sobre actividades puntuales. A título ilustrativo proponemos: enseñar a formular una carta de motivación y redactar un CV (para postular una candidatura a una beca); dar a conocer formularios de diversa índole y proponer tareas para completarlos; enseñar cómo realizar determinados trámites bancarios (por ejemplo, cómo proceder para abrir una cuenta bancaria); brindar un panorama sobre cómo gestionar y/o resolver un trámite en determinados sectores de la administración pública (la seguridad social, la locación de bienes y servicios (electricidad, gas, alquileres, etc.), la prefectura (gestionar un permiso de residencia temporal, de estudios o trabajo).

En este mismo ítem hemos relevado respuestas referidas a las particularidades de la socio-cultura. Nos referimos a las expresiones *la socialización, los franceses son cerrados y mis compañeros de curso no eran amables y no hacían ningún esfuerzo para que yo pudiera entenderlos*. En cuanto a lo mencionado como la socialización, entendemos que se trata de una dificultad habitual en principiantes que inician una estancia en el exterior y que ven mitigada su competencia de expresión en situaciones de interacción con otros, generando al mismo tiempo una actitud de reserva o de temor en el hablante debido al manejo insuficiente de la LE.

En los últimos casos, consideramos que durante el proceso de enseñanza de la LE, se debe trabajar en la deconstrucción de ciertas representaciones que poseen los estudiantes antes de realizar la estadía. Como ha sido señalado por numerosos autores (MOSCOVICI, 1986; JODELET, 1986; ABRIC, 1994), las representaciones son estructuras de pensamiento que pueden ser modificadas. A nivel pedagógico, diversos especialistas que estudiaron esta temática (ZARATE, 1995; BOYER, 2003), focalizaron, por ejemplo, el trabajo sobre estereotipos o lugares comunes sustentados en generalizaciones (del tipo *los franceses son cerrados, o bien los franceses son sucios, son antipáticos, etc.*) y han ofrecido diversos tipos de actividades pedagógicas que pueden contribuir a modificar esas representaciones.

4.2. Proyecciones didácticas: Grupo de docentes

En el caso de este grupo, y sobre la base de los análisis realizados nos parece importante rescatar las conceptualizaciones formuladas en torno a la Didáctica de las Lenguas (DDL) toda vez que dan cuenta del uso de nociones referidas a ese campo disciplinar. En ese sentido, hay una preocupación por buscar las palabras adecuadas, por formularlas de la mejor manera lo que indica la voluntad de mostrar un saber-actuar profesionalmente. Observamos de esta forma, una suerte de familiarización con el discurso propio del oficio docente, con el lenguaje de la clase, es decir con el repertorio didáctico que muestra claramente que hay una construcción de la identidad profesional (docente).

En lo que respecta a las prácticas orales, en las respuestas obtenidas recuperamos también en este grupo la necesidad de promover la frecuentación de la lengua oral. En términos pedagógicos, sería conveniente focalizar de manera progresiva esta habilidad comenzando por reconocer que se trata de una tarea extremadamente compleja que involucra totalmente al sujeto, que, al expresarse, no solo surgen dificultades de comunicación sino, sobre todo, que se expone a la mirada crítica del otro.

En cuanto al sentimiento de inseguridad lingüística, de ansiedad del lenguaje que en nuestros análisis asociamos a un sentimiento de inseguridad profesional, consideramos que el uso de las prácticas del lenguaje parece responder a un modelo estereotipado de “buen docente”, es decir, a una representación sobre la función de modelo docente que debe hablar en lo posible como un nativo, esto es, sin errores, sin acentos.

Admitiendo con Horwitz (HORWIST, 1986) que la idea de ansiedad o la falta de confianza en sí mismo, podrían provenir del trabajo realizado en distintas clases durante el proceso formativo, sería beneficioso abordar esta problemática en la formación inicial, trabajando en el reconocimiento de esos miedos y en la verbalización de dichos temores a los fines de conocer de dónde provienen: ¿de la utilización de estructuras gramaticales? ¿de la fonología? ¿de la falta de ejercitación en actividades comunicativas? ¿de la ausencia de intercambios verbales con el docente o con los pares?

Independientemente de estas estrategias, sostenemos que esta investigación confirma nuestra convicción sobre la necesidad de generar un espacio institucionalizado de formación (un taller de naturaleza esencialmente práctica, por ejemplo) que permita a becarios y ex becarios dar cuenta formalmente de sus experiencias de movilidad. El interés de este proyecto sería el de promover prácticas reflexivas que, por un lado, permitan enriquecer los procesos de enseñanza en curso, y, por otra parte, estimular a los estudiantes en formación en el conocimiento puntual

de las condiciones en que se lleva a cabo una estadía de estudios o de trabajo (como es el caso del programa de asistentes de español). Como lo señala Perrenoud *la práctica reflexiva propicia una toma de distancia necesaria para objetivar, comprender, aprender de la experiencia, construir nuevos saberes que serán transferidos en acciones futuras.* (PERRENOUD, 20021) Dicho de otro modo, se trata de reflexionar sobre la manera personal de actuar con espíritu crítico y constructivo a los efectos de evitar caer en la tentación de la justificación y de la autosatisfacción.

Consideramos que la implementación de estas prácticas reflexivas coloca al sujeto en situación de repensar los trayectos académicos realizados, de salir de alguna manera de la zona de confort en la que se encontraba, de pensar de otro modo su formación, de hacer uso de una palabra inédita. En otras palabras, la focalización sobre la reflexividad respecto de estas experiencias únicas de movilidad constituiría un modo de acceder a las representaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de la lengua y de modificar las prácticas futuras.

Asimismo, esta iniciativa brindaría un panorama certero acerca de las dificultades encontradas respecto del uso de prácticas del lenguaje que favorecieron o no, el desempeño en el país extranjero. A título ilustrativo podemos mencionar la distribución del tiempo, la organización del espacio, los hábitos alimenticios, de estudio, el modo de relacionarse con otros...

La propuesta de generar este dispositivo que busca educar en y para la movilidad, brinda las herramientas que permitan trascender las experiencias y con ello, conceptualizar y didactizar la experiencia de movilidad haciendo de ella un objeto y un medio para enseñarla. Se trata, entonces, de incitar al sujeto a cuestionar sus creencias, sus saberes personales, sus teorías y prácticas, sus vivencias.

5. Conclusiones

Emprendimos este estudio con el fin de conocer las prácticas de la lengua francesa llevadas a cabo por un grupo de profesionales en el ámbito laboral y en el marco de estancias realizadas en Francia. Dada nuestra condición de especialistas en didáctica de las lenguas, optamos por focalizar las dificultades de comprensión y producción que afrontaron ingenieros y docentes en los contextos mencionados. El propósito que nos guía es el de alimentar y brindar posibilidades de transferencia didáctica en el campo de la enseñanza/aprendizaje de lenguas en particular y, de manera general, a nivel de políticas lingüísticas educativas sostenibles.

En términos generales, los resultados obtenidos en este estudio permitieron validar nuestra hipótesis de partida según la cual, conocer las distintas prácticas del lenguaje que utilizan estos profesionales nos permitiría promover acciones didácticas con el fin de reforzarlas, mejorarlas o remediarlas.

En lo que respecta a las prácticas en sí, tanto el grupo de ingenieros como el de docentes cuentan con un capital lingüístico de base para comunicar e interactuar en francés. No obstante, presentan dificultades puntuales a nivel de la escritura, de la oralidad y de la adaptación al medio socio-cultural. En relación a la escritura, los obstáculos se sitúan en el plano ortográfico y gramatical (léxico y sintaxis) como también a nivel de determinados géneros textuales (los documentos formales). En cuanto a la lectura, esta actividad no plantea mayores dificultades sobre todo porque se dispone del tiempo necesario para llevarla a cabo.

En lo que respecta a la oralidad, ambos grupos manifiestan haber tenido dificultades para expresarse en la LE por razones vinculadas con la fonética (la pronunciación en particular), con la velocidad y el ritmo de la conversación, como así también con el reconocimiento de acentos regionales, de expresiones familiares o el argot. En ese sentido, comprobamos además la presencia de fenómenos inherentes a la oralidad como la inseguridad lingüística y la ansiedad del lenguaje. Estas dificultades responderían, a nuestro juicio, a una exposición reducida frente a la oralidad.

En cuanto a la adaptación a la socio-cultura, en el caso de los ingenieros, estas obedecen, por un lado, a cuestiones de índole administrativa, que debieron resolver para instalarse en el marco de la estancia de movilidad, y, por otro lado, a la presencia de estereotipos sobre la cultura francesa.

En el grupo de docentes, como era de esperar, no se registran dificultades importantes respecto del manejo de la lengua durante la estadía, salvo el hándicap a nivel de la lengua oral que no difiere de lo señalado por el grupo de ingenieros (pronunciación, repertorio lexical insuficiente, inseguridad lingüística, dificultad para entablar conversaciones).

Cabe señalar que, en este grupo, probablemente por su formación disciplinar, relevamos numerosas expresiones y nociones provenientes del campo de las Ciencias del Lenguaje. Del mismo modo, observamos en este grupo una notoria postura identitaria respecto del rol y/o estatus docente expresada en la mayoría de las formulaciones ya que estas se presentan teñidas de subjetividad.

Las proyecciones didácticas planteadas tienden en gran medida a intentar paliar las dificultades señaladas y brindan asimismo pistas pedagógicas para ser exploradas y/o explotadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua dirigido a este perfil de destinatarios.

La propuesta realizada a ambos grupos en relación a la oralidad propone acrecentar la exposición de los sujetos en las prácticas orales, lo que implica mejorar la percepción auditiva, y, por ende, la oralidad en general. Por otra parte, consideramos que sería conveniente instalar la idea acerca de la complejidad propia de la adquisición de la oralidad no sólo a nivel de la expresión sino también en términos de evaluación y de exposición a la mirada del otro.

En el caso de los ingenieros, se aconseja intensificar y diversificar actividades sobre géneros discursivos orales a los fines de incluir de manera sistemática este tipo de trabajo en la preparación de quienes emprenden una estadía de trabajo. Entendemos que este abordaje permitirá además enriquecer la terminología lexical de su disciplina de formación. En el mismo sentido, esto es, el de sistematizar actividades. Sugerimos diversas propuestas didácticas que permitirían mitigar el efecto perturbador generado ante la necesidad de resolver cuestiones administrativas en situaciones de estadía. Asimismo, proponemos insistir en la deconstrucción de generalizaciones y estereotipos de raíz socio-cultural con el propósito de conocer las representaciones que subyacen a la percepción de las diferencias culturales; representaciones que, por efecto de contraste, contribuyen a estructurar la identidad cultural.

En el caso de los docentes, rescatamos el valor de las nociones expresadas acerca del campo de la DDL en tanto componentes estructurantes de la identidad profesional. Teniendo en cuenta el sentimiento de inseguridad lingüística y de ansiedad del lenguaje que pareciera estar asociado a un estereotipo del “buen docente” que supuestamente no debe cometer errores u ocultar determinados acentos locales, planteamos la necesidad de abordar esta problemática en el marco de la formación inicial. La propuesta de crear un espacio institucional de formación (en y para la movilidad), contribuiría no solo a revisar esos modelos estereotipados, sino fundamentalmente a generar prácticas reflexivas que faciliten el abordaje y la didactización de experiencias docentes, de saberes, de teorías, de creencias, etc. El interés de esta propuesta reside básicamente en cuestionar la zona de confort en la que se encuentra el sujeto a través de la reflexión retrospectiva y proyectiva.

Antes de finalizar la discusión de los resultados obtenidos, nos parece importante exponer algunas consideraciones finales vinculadas a la contribución de este estudio, así como de las limitaciones que encontramos respecto de la encuesta, de su aplicación y de la población encuestada.

En primer lugar, consideramos que esta investigación acerca del uso del francés en las prácticas profesionales en disciplinas de las ciencias duras y de las humanidades, constituye un aporte valioso en nuestro contexto local por cuanto se trata de un estudio no abordado en la UNT (Universidad Nacional de Tucumán). En efecto, el relevamiento y análisis de las prácticas profesionales en francés en nuestro ámbito, nos permitió realizar un conjunto de reflexiones que, a mediano o largo plazo, podrían producir un impacto a nivel de las políticas lingüísticas educativas respecto de las lenguas extranjeras en el nivel superior, particularmente del francés.

Por otra parte, el relevamiento sistemático realizado sobre las prácticas del lenguaje por parte de profesionales fue de gran interés para nuestra propia formación en tanto especialistas en didáctica de las lenguas. Los resultados obtenidos nos permitieron, por un lado, mirar de

cerca y conocer los tipos reales de prácticas que emergen en situaciones de movilidad, y por otro, contribuyeron a formular proyecciones didácticas susceptibles de enriquecer los procesos de enseñanza/aprendizaje del francés en situaciones futuras.

Con respecto a las limitaciones que encontramos respecto de la encuesta hacemos hincapié en la dificultad que tuvimos para implementarla, a causa de la ausencia de una base de datos sistematizada, tanto en el *Campus France*, como en las instituciones educativas, salvo el caso de UNCuyo (Universidad Nacional de Cuyo) que proporcionó un registro sumamente completo permitiendo de este modo, estudiar las prácticas de los ingenieros. Esta carencia de homogeneidad generó disparidad en los porcentajes obtenidos y por lo tanto en las respuestas recogidas; razón por la cual los resultados serían difícilmente objeto de generalizaciones en relación a determinados aspectos.

En cuanto a la extensión de la encuesta, creemos que la falta de datos en algunos ítems solicitados se debe en gran medida a la cantidad de preguntas formuladas en la encuesta (42) y consecuentemente, al tiempo que insume responderlas. Tomando los objetivos que plantea la encuesta, y a los fines de evitar “vacíos”, consideramos que el número de preguntas debería haber sido más reducido. Asimismo, observamos que la formulación de determinadas preguntas generó superposiciones en las respuestas, es decir que algunos informantes las interpretaron como similares lo que los llevó a copiar y pegar las mismas respuestas en más de una pregunta, sobre todo en las abiertas, como, por ejemplo, las relacionadas a ¿qué les resulta más fácil o difícil en cuanto a francés y en el marco de su trabajo? En estos casos nos encontramos, por un lado, con respuestas idénticas: *Mi puesto me demanda el uso constante y sostenido de las 4 opciones, con alto nivel de exigencia y estimo que mi desempeño es acorde. Sin embargo, las competencias de producción son habitualmente las que más esfuerzo me demandan;* por otro lado, con respuestas que hacen referencia a la similitud de las preguntas: *Idem anterior; Explicado en la pregunta anterior.*

Por último, respecto de la naturaleza del estudio, enfatizamos en la riqueza que aporta la investigación cualitativa en cuanto, desde nuestra óptica de especialistas en didáctica de las lenguas, particularmente de la sociodidáctica, brinda datos que permiten ser analizados desde múltiples aristas. De allí nuestro interés particular ya que este tipo de investigación permite sacar a la luz los fenómenos que inciden en el sujeto en tanto actor social. Valoramos asimismo el beneficio aportado por los datos cuantitativos en la medida en que permitieron, por un lado, apoyar las constataciones aportadas por las respuestas cualitativas que nos interesaban analizar, y, por otro, visualizar mediante gráficos, la distribución de determinadas variables a los fines de ilustrar las características particulares de cada grupo estudiado.

Referencias bibliográficas

ABRIC, J.-C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 1979.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BAUTIER, E. De la maîtrise de la langue aux pratiques langagières des élèves : langage et citoyenneté. **Trema** [On line] n. 15-16, p. 51-57, 1999. Disponible en: <http://journals.openedition.org/trema/1697> (02/06/21).

BAUTIER, E. Pratiques langagières et scolarisation. **Revue française de pédagogie**, Paris, p. 117-161, 2001.

BOYER, H. **De l'autre côté du discours, Recherches sur les représentations communautaires**. Paris: L'Harmattan Langue & Parole, 2003.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

CHARAUDEAU, P. **Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (Théorie et pratique)**. Paris: Hachette Université, 1983.

HORWITZ, E.-K.; HORWITZ, M.-B.; COPE, J. Foreign language classroom anxiety. **The Modern Language Journal** [On line], 70, 1986. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/327317> (17/06/21)

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *In*: MOSCOVICI, S. **Psicología social II, Pensamiento y vida social**. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-494.

LABOV, W. **Sociolinguistique**. Paris: Editions de Minuit, 1976.

MAINGUENEAU, D. **L'énonciation en linguistique française**. Paris: Hachette, 1994.

MAINGUENEAU, D. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Éditions du Seuil, coll. Mémo, 1996.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la ciencia al sentido común. *In*: MOSCOVICI, S. **Psicología social II, Pensamiento y vida social**. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1986. p. 679-710.

PERRENOUD, Ph. **Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant**. Professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF, 2001.

PUREN, C. **Mettre en œuvre ses méthodes de recherche. Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures** [On line], 2013. Disponible en: <https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/> (08/06/21).

VYGOYSKI, L. **Pensée & langage**. Paris: LA DISPUTE, 1997.

ZARATE, G. **Représentations de l'étranger et didactique des langues**. Paris: Didier, 1995.

ZARATE G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

NO BRASIL / EN BRASIL / AU BRÉSIL

Qui utilise la langue française en contexte professionnel au Brésil ?

Ana Paula Silva Dias

Aline Diaz Reato

Patrick Chardenet

Introduction

La croissance et la diversification des mobilités associées aux changements d'organisation de la production de biens et de services, d'un modèle vertical rigide vers un modèle plus horizontal ont progressivement contribué à transformer les pratiques langagières en pratiques professionnelles. Aujourd'hui, l'activité professionnelle appelle à communiquer, ce qui fait du langage et des langues une composante essentielle du travail et de nombreuses tâches ne sont possibles que par l'intermédiaire du langage (PASQUIER; DOS SANTOS, 2016). Qu'il accompagne le geste professionnel ou qu'il soit un geste à part entière, le langage et les langues constituent en soi un outil de production et implique un savoir faire. Une amplitude de pratiques se distribuent entre un faire silencieux, un faire accompagné de dire et un faire qui revient de plus en plus à du dire (MOURLHON-DALLIES, 2008). Ce dire se structure sous diverses formes langagières et de choix de langues, à partir de déclencheurs multiples, pour des personnels variés, dans des contextes professionnels différents.

Peut-être plus que les entreprises elles-mêmes, ce sont les acteurs-locuteurs qui par leurs compétences linguistiques (qui n'ont pas souvent été sollicitées comme pré-requis à l'embauche comme le montre une précédente enquête de notre équipe au Brésil : Lousada, Rocha, Hitomi Sumiya, 2018) induisent des pratiques de la langue (la sélection des langues, c'est-à-dire les choix linguistiques et leurs mises en œuvre langagière). Les acteurs-locuteurs créent ainsi les espaces d'interlocution qui font système glottopolitique. Dans l'espace francophone, les entreprises françaises jouent plutôt de la « francité » et de la « culture » comme image de marque et d'identité, la langue n'étant qu'un accessoire symbolique dans ce jeu comme le montre une enquête menée en France à l'initiative de l'OFEM – Observatoire de la formation, de l'emploi et des métiers de la CCIP - Chambre de commerce et d'industrie de Paris (FRANCK, 2004).

Notre contribution à cet ouvrage se focalise particulièrement sur l'identification des locuteurs de français en contexte professionnel au Brésil : quelles parts du profil peuvent dessiner une typologie qui permettrait d'établir une classification des locuteurs en fonction de critères largement partagés et quelles autres parts renvoient à des particularités ?

1. Sociologie des répondants : genre et âge

Pour situer macrosociologiquement le groupe des répondants nous avons isolé deux critères simples. Du point de vue du genre, la majorité des personnes qui ont répondu au questionnaire sont des femmes (55,9%) et 49,4% sont des hommes (0,7% n'ont pas souhaiter déclarer un genre). La majorité a entre 26 et 35 ans, suivie par le groupe des 46 à 60 ans.

Tableau 1. Tranche d'âge des répondants

18 - 25 ans	51
26 - 35 ans	137
36 - 45 ans	71
46 - 60 ans	111
Plus de 60 ans	54

Source: élaboration propre

2. Les professions dans lesquelles la langue française est utilisée

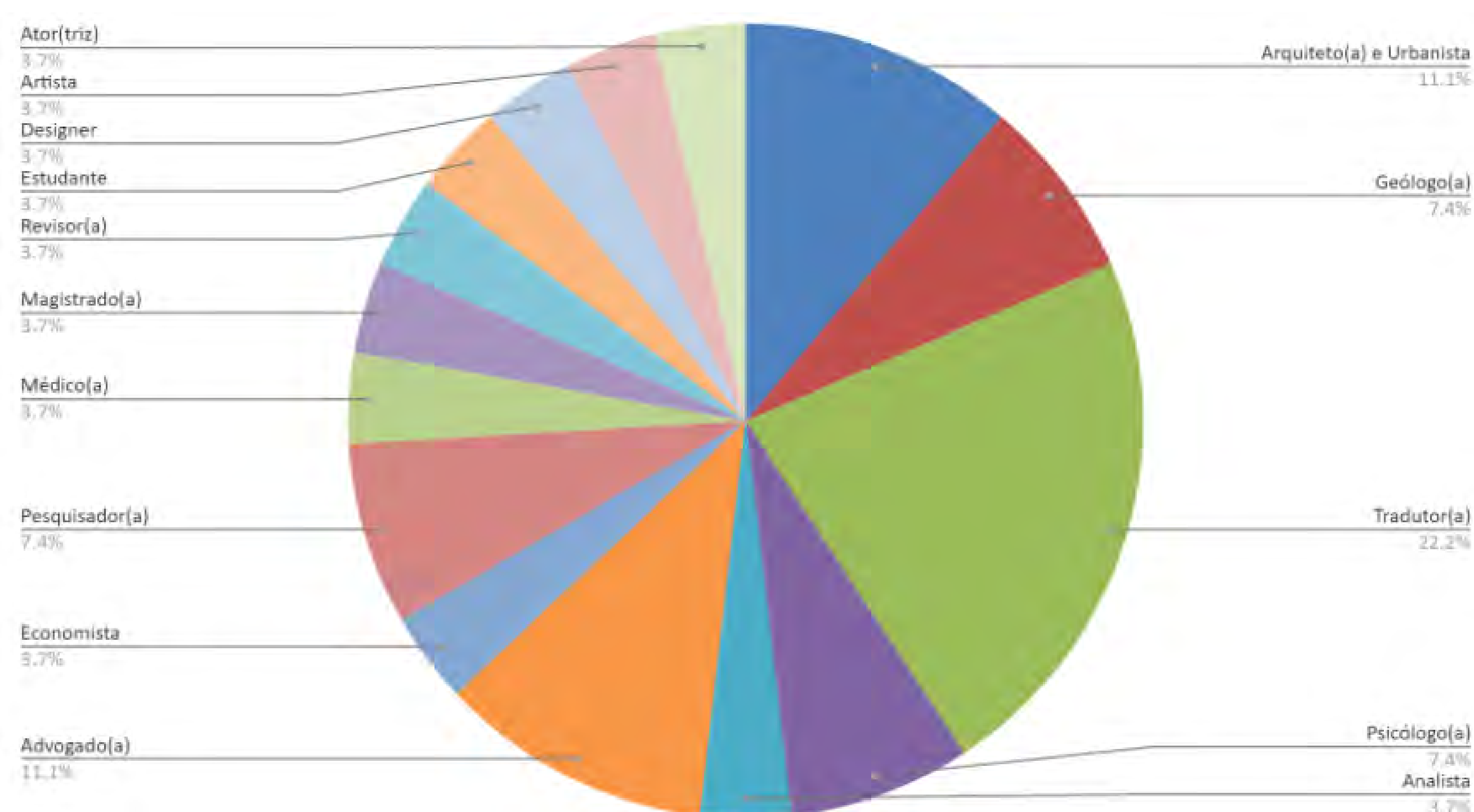
Quelle(s) langue(s) pour quel(s) métiers ? Il est assez fréquent de voir paraître dans les médias nationaux et internationaux, des articles qui proposent de mettre en relation tel métier ou tel domaine professionnel avec telle ou telle langue : métiers du tourisme, de l'accueil du commerce et des relations internationales, de la communication... Rarement fondés sur des enquêtes de terrain, ils reproduisent en fait quelques représentations sociales dominantes de l'internationalité dans le travail. Ce qui est globalement vrai, n'est pas toujours vérifiable dans tous les contextes car les liens entre besoins hypothétiques, besoins réels, dynamique des activités, compétences recherchées, compétences disponibles sont des construits socio-économiques plus ou moins stables ou plus ou moins instables.

Compte tenu de l'importance numérique de la base de données des alumni Campus France qui a permis l'envoi des questionnaires, la grande majorité des répondants a bénéficié de stages en France. Il y a donc ici un biais statistique qui explique en partie la motivation pour la langue française et qui fonde ainsi en partie les raisons de son utilisation dans les différentes professions. Il n'y a pas de raison « naturelle » à la sélection des langues d'apprentissage mais des stimulus de nature variable.

Le groupe le plus important est celui des enseignants : ceux de disciplines diverses (15,8%), les enseignants de langue française (4%), les enseignants-chercheurs des universités (6,5%). Un ensemble dont l'importance (30,3%) peut s'expliquer en partie par un investissement relativement constant d'attentions de la coopération française (aides et appuis à des projets de formation, de recherche) sur deux axes depuis la fin des années 1980 : la coopération linguistique et éducative. Ce qui se traduit également par la présence d'étudiants dans le groupe éducation (6,8%).

Arrêtons-nous sur la distribution des spécialités des enseignants qui exercent une seconde activité professionnelle (figure 1). En excluant le groupe des traducteurs de français qui constitue avec celui des enseignants de français, un public naturellement impliqué par les pratiques de la langue, on peut faire l'hypothèse que leur activité correspond pour une bonne partie d'entre eux, plus ou moins directement à leur discipline d'enseignement.

Figure 1. Les enseignants qui exercent une seconde activité professionnelle



Source: élaboration propre

Les architectes, urbanistes (11,1%) et les avocats (11,1%) sont les plus représentés, suivis par les géologues (7,4%). Là encore l'impact de la relation à la langue française pendant les études via différents biais (bibliographies, mobilités, projets de recherche et réseaux collaboratifs) est certainement le vecteur initial d'un capital linguistique réinvesti par la suite.

On peut se poser ici la question de savoir si en général ce sont les contextes professionnels qui motivent l'utilisation de la langue française ou bien si ce sont les compétences en français des acteurs qui induisent des pratiques de la langue. Il s'agit d'une question de nature glottopolitique importante. Les données existantes sur cette question concernant les langues étrangères sont très variables selon les régions et les pays. Dans le cadre du projet DYLAN - Dynamique des langues et gestion de la diversité en Europe, les enquêtes menées entre 2006 et 2011 montrent un intérêt marqué des entreprises pour les compétences plurilingues des employés à différents niveaux de responsabilité (GRIN, 2009). Dans une autre enquête déjà citée (FRANCK, 2004) on peut voir que les entreprises interrogées en France incitent leurs collaborateurs à se former à une langue étrangère et que un tiers des entreprises françaises (32,8%) a même financé ou organisé une formation linguistique dans l'année. En revanche, une enquête de 2011 menée

en Argentine tend à interroger les manifestations d'intérêt réel des entreprises à recruter des employés ayant des compétences en anglais (FILONOV et alii, 2012).

Il semble donc nécessaire de prendre en compte la place de l'entreprise dans le contexte de l'ouverture des marchés et le niveau d'internationalisation de ses activités de production et d'échange. La question linguistique ne se pose pas partout de la même façon, avec la même acuité.

Viennent ensuite d'autres groupes qui bénéficient d'accords bilatéraux récurrents de coopération avec la France : les ingénieurs (8,9%), les étudiants (6,8%), les professeurs universitaires et les professeurs de français (4,0%). Les professions moins présentes dans les réponses sont : des scénaristes (0,4%), des professeurs de portugais (0,6%), des dentistes (0,6%) et des militaires (0,6%).

Ce que cette distribution met en évidence, c'est que s'il existe quelques pôles centraux identifiables, s'agrègent autour, de nombreuses activités professionnelles diversifiées dans lesquelles la langue française semble peu ou prou jouer un rôle. On posera ici l'hypothèse que cette situation peut s'expliquer par la concentration des formations universitaires dans les sciences humaines (où la langue française tient encore des places) dont les issues professionnelles sont ouvertes sur un large panel qui relève davantage d'opportunités d'emploi, contrairement aux formations universitaires centrées sur un domaine d'emploi précis (médecine par exemple).

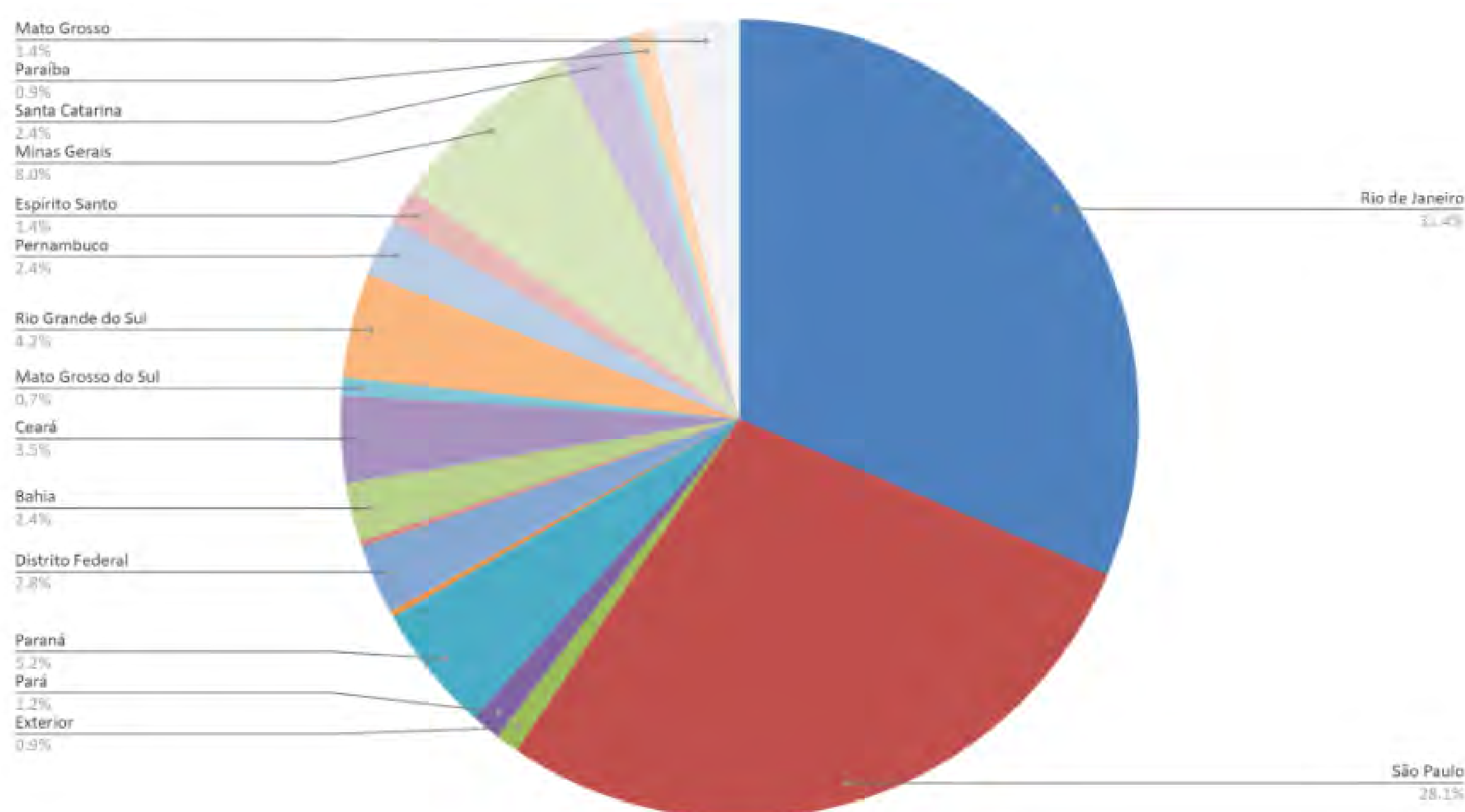
3. Les implantations géographiques des lieux d'activité

La pandémie qui a surgit en 2020 a conduit à mettre au jour les possibilités offertes par le télétravail depuis le domicile ou dans des espaces aménagés hors des entreprises au Brésil mais aussi celles qui permettent de vivre au Brésil tout en travaillant à distance pour une entreprise installée à l'étranger (les expatriés virtuels). Après l'accroissement des mobilités professionnelles spatiales pendant les deux premières décennies de ce siècle, c'est aujourd'hui celui des mobilités virtuelles qui tend à déterritorialiser un certain nombre d'activités. Même si ce mouvement ne touche encore que quelques domaines et des activités spécifiques, il a pour conséquences d'appréhender la réalité de ces activités : en séparant l'espace physique de l'entreprise, du lieu réel de l'activité; en déterritorialisant les espaces d'interlocution entre les locuteurs (personnels salariés de l'entreprise présents et distants; sous-traitants sous contrats indépendants distants; fournisseurs; clients).

Concernant les implantations géographiques, il faudra être de plus en plus prudent, le lieu de travail (au sens de la localisation de l'entreprise ou de l'établissement), ne sera plus toujours le lieu de l'activité professionnelle.

Les répondants à l'enquête déclarent se situer en majorité à Rio de Janeiro (31,4%) et São Paulo (28,1%). Ils se distribuent ensuite dans le Minas Gerais (8,0%), le Paraná (5,2%) et le Rio Grande do Sul (4,2%).

Figure 2. Répartition géographique des répondants



Source: élaboration propre

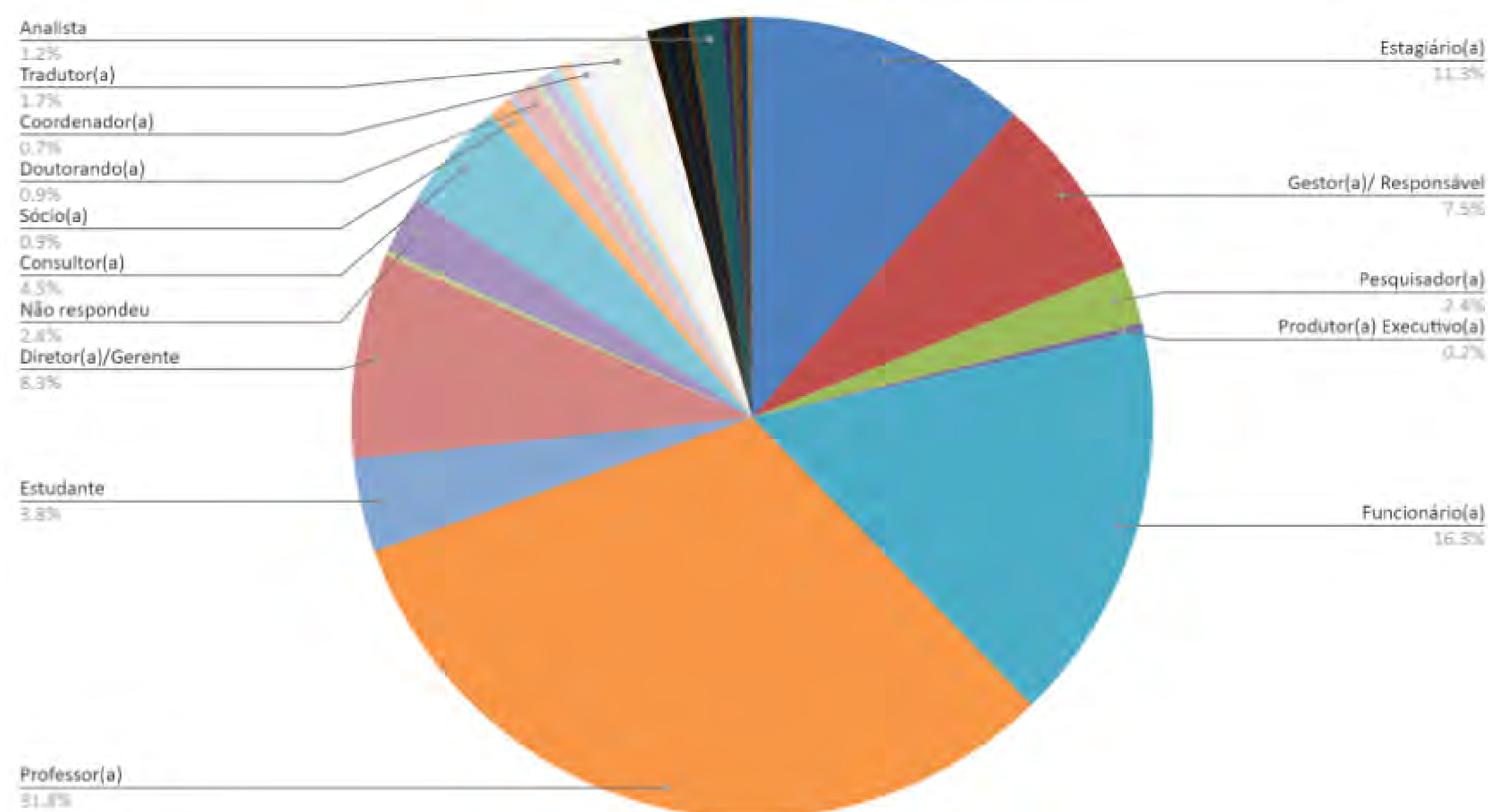
Cette distribution semble relativement conforme à la répartition des activités économiques internationalisées établies en 2014 par la Fundação Seade – Sistema Estadual de Análise de Dados. On peut donc logiquement en déduire que les pratiques professionnelles en langue française s'inscrivent bien dans l'internationalité des activités et qu'elles dépendent de leur dynamique pour ce qui est de la quantité des flux et de leurs caractéristiques pour ce qui est des facteurs de déclenchement des situations et des formes qui seront à étudier dans la suite des travaux.

4. Des fonctions impliquées dans l'internationalité

Ce que nous avons relevé précédemment concernant l'impact potentiel des mobilités virtuelles sur le recours aux langues étrangères parmi lesquelles le français est évidemment concentré dans un certain nombre de fonctions.

La majorité des personnes qui ont répondu au questionnaire occupe maintenant ou ont occupé comme dernier poste : celui d'enseignant (31,8%), d'employé en général (16,3%), de stagiaire (11,3%), de directeur / responsable (8,3%) et de manager (7,5%).

Figure 3. Les fonctions des répondants



Source: elaboração propre

Leur niveau d'études est cohérent avec l'accès à ces fonctions :

Tableau 2. Les niveaux d'études des répondants¹⁹

Troisième cycle universitaire (<i>stricto sensu</i> , niveau doctorat) - Complet	24,44%
Licence - Complète	17,15%
Master en École d'Études supérieures (<i>lato sensu</i>) - Complet	15,98%
Deuxième cycle universitaire (<i>stricto sensu</i> , niveau master) - Complet	14,80%
Licence - Incomplete	9,87%
Troisième cycle universitaire (<i>stricto sensu</i> , niveau doctorat) - Incomplet	6,34%
Deuxième cycle universitaire (<i>stricto sensu</i> , niveau master) - Incomplet	5,40%
Master en École d'Études Supérieures (<i>lato sensu</i>) - Incomplet	3,76%
Deuxième cycle universitaire (<i>stricto sensu</i> , niveau master)	0,23%
Cours Technique	0,23%
École d'Études Supérieures (<i>stricto sensu</i> , niveau postdoctoral) - Complet	0,23%
Master of Business Administration (MBA)	0,23%
Technicien Supérieur en Informatique de Gestion (BAC + 2)	0,23%
Enseignement secondaire (Complet)	0,23%
N'ont pas répondu	0,47%

Source: elaboração propre

¹⁹ Les catégories de niveaux de formation sont celles du Brésil.

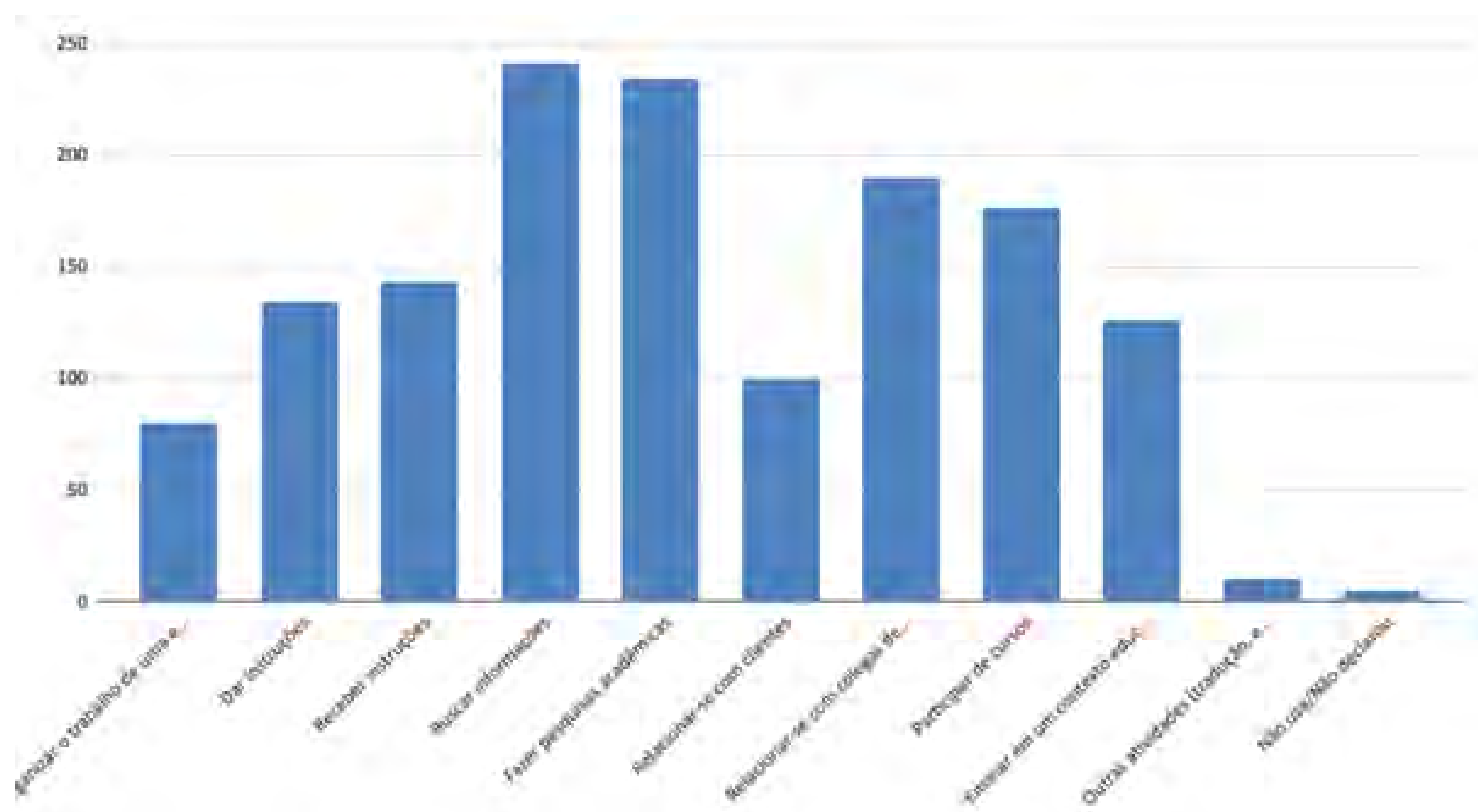
5. Quelles situations de travail déclenchent des pratiques du français ?

Pour trier les situations dans lesquelles les répondants du questionnaire déclarent utiliser ou avoir utilisé la langue française, nous avons proposé 9 catégories pré-établies et un champ ouvert : organiser le travail d'une équipe; donner des instructions; recevoir des instructions; chercher des informations; faire des recherches académiques; parler avec des clients; parler avec des collègues de travail et des collaborateurs; suivre des cours; enseigner; autres.

L'ensemble des situations de déclenchement cumule 1439 déclarations (soit une moyenne d'un peu plus de deux situations par répondant) qui se concentrent sur trois grandes catégories : rechercher de l'information qui semble être l'activité principale; faire des recherches académiques qui correspond aux activités évidentes d'une partie importante de la population de l'enquête (enseignement, recherche et études universitaires); et suivre des cours qui tend à indiquer qu'une part non négligeable de formation professionnelle intégrée aux emplois se fait en partie en français.

L'échange plus ou moins formel avec les collègues et les collaborateurs est aussi un déclencheur significatif qui est à distinguer de deux autres davantage liés à des activités immédiatement productives : donner et recevoir des instructions, tandis que l'organisation du travail en équipe est moins citée ainsi que l'échange avec des clients qui peut s'expliquer par la distribution des fonctions éloignée de la relation directe avec la clientèle. Les fonctions plus spécifiquement ergologiques de la langue française seraient apparemment plus ou moins imbriquées dans des fonctions plus relationnelles.

Figure 4. Situations de travail de déclenchement de la langue française en nombre de répondants



Source: élaboration propre

Tableau 3. Situations de travail de déclenchement de la langue française en % des répondants

Organiser le travail en équipe	56,63%
Donner des instructions	54,99%
Recevoir des instructions	44,65%
Rechercher des informations	41,36%
Faire des recherches académiques	33,60%
Échanger avec des clients	31,49%
Échanger avec des collègues de travail ou des collaborateurs	29,61%
Suivre des cours	23,5%
Enseigner dans un contexte éducatif	18,8%
Autres activités (traduction, production écrite, mobilités spatiales)	2,35%
Pas de réponse	1,17%

Source: élaboration propre

Conclusion

La caractérisation des locuteurs, la localisation des contextes et des situations professionnels dans lesquels la langue française est déclenchée, représente un volet sociologique dans le projet qui vise à mieux connaître les pratiques langagières mises en œuvre et les choix linguistiques qui sont opérés en tant que constituants de l'activité professionnelle. Le corpus des répondants issu de la base de données des inscrits à la liste des alumni Campus France Brasil et des élèves inscrits aux lettres d'informations de l'Alliance Française de Rio de Janeiro et de l'Alliance Française de São Paulo ne constitue pas un échantillon représentatif de la population des locuteurs. Il est déterminé par les conditions propres à l'inscription à ces listes (un « réseau des anciens étudiants internationaux en France » pour France Alumni, les élèves et les inscrits volontaires aux lettres d'information).

Si la répartition des implantations de la langue française à ce jour²⁰ semblent accompagner les pôles de développement économique, les infrastructures éducatives et en particulier celles qui ont bénéficié de différents programmes d'appui de coopération, on peut dire que les pratiques s'inscrivent dans des champs élargis. Tout se passe comme si on avait affaire à une spécialisation de la non spécialisation, c'est-à-dire d'une amplitude de pratiques à fonctions variables autour de fonctions ergologiques relativement limitées. La langue française ne serait

²⁰ Il est entendu ici que nous ne pouvons apporter aucun élément de variation diachronique eu égard à l'absence de données préalables et qu'il serait souhaitable de pouvoir refaire une enquête comparable après cinq ans pour aborder ce point de vue.

donc pas étroitement limitée à une certaine productivité (sans qu'on puisse dire à ce stade s'il s'agit d'une caractéristique francophone ou du statut de langue étrangère), ce que pourrait confirmer le fait que peu sont particulièrement recrutés pour leurs compétences linguistiques.

Une hypothèse à ce stade (et pour ce corpus), serait que la langue française surgirait donc dans les espaces professionnels davantage par la présence de locuteurs et en fonction de leurs rapports à cette langue (aisance dans les quatre groupes de compétences et volonté de les mettre en pratique; attachements affectifs, symboliques), que par des nécessités productives.

Il y a là un enjeu complexe qui doit être mis en relation avec d'autres données pour mieux le comprendre.

Bibliographie des références

FILONOV, A.; MACAGNO, L. M.; CARMINATTI, M.; GORDO, N. S.; REDONDER, N. El inglés como requisito laboral en la industria argentina: entre representaciones y realidades. **Revista Aula Universitaria**, v. 13, p. 11-22, 2012. Disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/273663175_El_ingles_como_requisito_laboral_en_la_industria_argentina_entre_representaciones_y_realidades (13/12/21).

FRANCK, M. Les entreprises françaises mondiales et l'usage du français... **Hermès, La Revue**, n. 40, p. 158-162, 2004. DOI: 10.4267/2042/9526. Disponible sur: <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-158.htm> (13/12/21).

GAMA TORRE (da), H. Sedes dos grandes grupos econômicos: relevância para as metrópoles brasileiras. **Análise Seade**, n. 12, 2014. Disponible sur: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/06/Primeira_Analise_n12_marco_2014.pdf (13/12/21).

GRIN, F. **Langues étrangères dans l'activité professionnelle**. Report to the Swiss National Science Foundation, National Research Programme 56. (« Multilinguisme et compétences linguistiques en Suisse »). Berne/Geneva. 2009. Disponible sur: <http://www.unige.ch/eti/recherches/groupes/elf/recherche-activite/projets-en-cours/LEAP/LEAP-RF-7logos.pdf> (13/12/21).

LOUSADA, E.; ROCHA, S. M.; HITOMI, S. A. Le français dans les pratiques professionnelles au Brésil. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET. **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado de aprendizagem e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018. p. 20-37. <https://www.lettraria.net/etat-des-apprentissages/> (13/12/21).

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

PASQUIER, C.; DOS SANTOS, I. Le français professionnel dans la diffusion du français au Portugal. **Carnets** [En ligne], Deuxième série - 8, mis en ligne le 30 novembre 2016, consulté le 02 juillet 2021. URL: <http://journals.openedition.org/carnets/1786>. DOI: <https://doi.org/10.4000/carnets.1786>

La langue française en situation professionnelle au Brésil et son rapport à d'autres langues: un début de réflexion

Simone Maria Dantas-Longhi

Aline Hitomi Sumiya

Eneida Stephanie Pereira dos S. Carvalho Costacurta de Aguiar

Introduction

Depuis quelques décennies, la prise en compte du plurilinguisme est une préoccupation majeure dans l'horizon des politiques d'intégration européenne. La préconisation d'une approche plurilingue dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001) répond à des besoins d'un monde dans lequel des langues et des cultures sont de plus en plus en contact (MATTHEY ; DE PIETRO, 1998). Si d'une part, cette approche repose sur des présupposés pédagogiques selon lesquels l'enseignement des langues doit valoriser "le capital linguistique et culturel de ses apprenants plutôt que l'ignorer" (PANDUROV ; LUJIĆ, 2019, p. 295), d'autre part elle est le reflet d'une stratégie politique: promouvoir l'enseignement de langues européennes variées afin de combattre l'hégémonie linguistique.

Dans le contexte brésilien, malgré l'existence de plus de 200 langues, entre langues des peuples indigènes ou autochtones, langues d'immigration ou allochtones et langues de signes, persiste encore une perception générale fallacieuse selon laquelle, dans le vaste territoire brésilien, on parle seulement portugais. À côté de cette méconnaissance, ou plutôt dans ses racines historiques, on retrouve des politiques « glottophobes » (BLANCHET, 2016), voire « glottocides » qui remontent à la colonisation portugaise et qui ont continué à se produire après l'indépendance renforçant l'imposition de la langue portugaise comme la seule langue légitime (OLIVEIRA, 2009²¹). Cette vision d'un Brésil monolingue contraste fortement avec les objectifs politiques et économiques de nos sociétés contemporaines (FLORES, 2013). Comme le souligne Oliveira (2009, p. 24, notre traduction²²):

L'histoire nous montre que nous aurions pu être un pays encore plus plurilingue, sans les constantes attaques de l'État contre la diversité culturelle et linguistique. Cette même Histoire nous montre cependant que nous n'étions pas seulement un pays multiculturel et plurilingue: nous sommes un pays pluriculturel et multilingue, non seulement en raison de la diversité actuelle des langues parlées dans notre territoire, mais aussi en raison de la grande diversité de la langue portugaise, obscurcie par un autre préjugé: que le portugais est une langue sans dialectes. Enfin, nous sommes aussi plurilingues car nous assistons à l'émergence de "nouveaux bilinguismes", déclenchés par les

21 Une version préalable de cet article a été publiée par l'UNESCO, en 2008, sous le titre "Plurilinguismo no Brasil".

22 Dans le texte original: "A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e linguística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não fomos apenas um país multicultural e plurilíngüe: somos um país pluricultural e multilíngüe, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos. Finalmente, ainda, somos plurilíngües porque estamos presenciando o aparecimento de "novos bilingüismos", desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Europeia e o Tlcán (Nafta). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolingüísticos e novas configurações para o chamado "bilingüismo por opção", isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras".

processus de formation de blocs régionaux de pays, dans notre cas le Mercosur, qui accompagne d'autres initiatives telles que l'Union Européenne et l'ALENA (TLCAN/NAFTA). Ces processus déclenchent de nouveaux mouvements migratoires, de nouveaux faits démolinguistiques et de nouvelles configurations pour ce qu'on appelle le « bilinguisme par choix », c'est-à-dire de nouvelles orientations pour l'apprentissage de langues étrangères.

Dans la présente contribution, nous nous intéresserons à la pluralité linguistique présente dans des situations professionnelles au Brésil et nous avons pour objectif d'apporter une brève analyse sur la présence de la langue française et son rapport avec le portugais et d'autres langues dans des contextes professionnels.

Les données présentées dans ce chapitre ont été récoltées à travers un questionnaire d'enquête adressé aux « alumnis » de la base de données de Campus France Brésil dans le cadre du projet de création d'un Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du français dans l'Amérique Latine²³ et nous avons pour objectif majeur de décrire et comprendre l'utilisation de la langue française dans les pratiques professionnelles au Brésil. Cette étude se justifie, car nous partons de la conception que pour agir, intervenir, penser aux politiques linguistiques, nous devons mieux connaître le terrain (SILVA ; MENEZES ; LOUSADA, 2016), le contexte et son histoire. Pour atteindre notre objectif, nous avons conçu un questionnaire d'enquête destiné aux Brésiliens qui utilisent ou ont déjà utilisé la langue française dans des contextes de travail divers. Les questions posées touchaient des thématiques variées, à savoir: les éléments sociologiques (qui sont les répondants, d'où viennent-ils, etc); leur apprentissage de la langue (où ils l'ont apprise, pendant combien de temps); leur rapport avec la francophonie (voyages réalisés, le type de voyage, les relations avec des francophones); les caractéristiques de leur lieu de travail; la sphère dominante de leurs pratiques de la langue (la fréquence, la compétence et les activités concrètes de son usage, si d'autres langues sont également utilisées); leurs habiletés en langue française (pratiques les plus faciles pour les répondants, les verbes les plus utilisées). Ce questionnaire fait ainsi partie d'une première description globale des répondants, à partir de laquelle il sera possible d'envisager une deuxième étape de la recherche, focalisée sur un approfondissement des hypothèses. En d'autres termes, connaissant le besoin d'informations fiables sur l'apprentissage et l'utilisation de la langue française dans des contextes professionnels, signalé par d'autres recherches en sociodidactique (RISPAIL ; BLANCHET, 2011; CUNHA ; LOUSADA ; CHARDENET, 2018), nous nous sommes d'abord concentrées sur des données plus générales pour pouvoir réfléchir aux questions plus spécifiques, ainsi qu'aux démarches méthodologiques à adopter.

23 La recherche a été réalisée en 2020 et 2021 par une équipe de chercheurs, professeurs et étudiants du 3ème et 2ème cycle de quatre universités (Université de Franche Comté, Université Fédérale de Viçosa, Université de l'État de Londrina et Université de São Paulo).

Dans un premier temps, nous définirons les concepts de multilinguisme et de plurilinguisme et nous présenterons le contexte brésilien des politiques linguistiques et la place des langues étrangères dans le système scolaire. Nous passerons ensuite à la méthodologie de la recherche et dans un troisième temps, nous présenterons l'analyse de notre échantillon avant de tirer quelques conclusions.

1. Multilinguisme et plurilinguisme: quelques définitions

Pour pouvoir analyser les langues en rapport avec la langue française, et peut-être avec la langue portugaise, vu que nos données font partie des contextes professionnels au Brésil, nous avons pris comme point de départ les notions de *plurilinguisme* et *multilinguisme* tel qu'ils sont présentés par le Conseil de L'Europe (2001) dans le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* (CECRL).

Le CECRL définit le multilinguisme comme « la connaissance d'un certain nombre de langues ou la coexistence de langues différentes dans une société donnée » et ajoute qu'il peut être atteint à travers la diversification de l'offre de langues dans les établissements scolaires et au fait d'encourager les élèves à l'apprentissage de langues étrangères (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 11). Comme le soulignent Castellotti et Moore (2011, p. 242), la promotion du multilinguisme permettrait de combattre l'hégémonie linguistique, qui se traduit, dans le contexte européen, mais aussi brésilien, par l'hypercentralité de la langue anglaise.

Selon le CECRL (2001, p. 11), le plurilinguisme, ou l'approche plurilingue

[...] met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné.

Ainsi, le concept de plurilinguisme met l'accent sur les locuteurs et la mobilisation de leur expérience langagière et culturelle dans différents contextes. C'est grâce à sa compétence plurilingue qu'un locuteur peut passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, comprendre et se faire comprendre, en se servant de ses connaissances de différentes langues. Il a également la possibilité de comprendre des textes écrits et oraux dans une langue dite « inconnue » à

partir des ces connaissances préalables (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001). Le plurilinguisme peut ainsi comporter différents degrés d'appropriation des langues et la communication peut être réalisée par de nombreuses stratégies, telles que la simplification, à l'aide de gestes et de tentatives d'expression en d'autres langues (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Ces différents degrés et compétences déséquilibrées ou asymétriques, comme le présente le CECRL, sont tout à fait normaux et peuvent se présenter de différentes manières: i) par des niveaux de maîtrise générale différents entre les langues; ii) des habiletés à des différents degrés entre les langues, comme par exemple, avoir une bonne maîtrise de l'oral dans une langue et pouvoir mieux s'exprimer à l'écrit dans une autre; iii) par le « profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue » comme par exemple, connaître la culture de la langue que l'on maîtrise peu (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 104). En plus, comme le souligne le CECR, la compétence plurilingue ne peut pas être réduite à une simple addition de compétences monolingues. Bien au contraire, elle se présente de façon plurielle par des combinaisons, des alternances, et permet des changements de code dans un même message (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, p. 105).

Pour Coste, Moore et Zarate (1997/2009), la pluralité langagière et culturelle est une caractéristique majeure de quasiment toutes les communautés contemporaines. Selon les auteurs, tout acteur socialisé est exposé au pluralisme linguistique et culturel présent dans les langues en contact ou intrinsèque à une langue, dans les situations les plus variées telles que la formation scolaire, l'éducation familiale, les contacts intergénérationnels, le voyage ou la migration, les médias, etc. En plaidant pour un enseignement qui valorise l'expérience du plurilinguisme et du pluriculturalisme, les auteurs soulignent l'importance de la conception de l'ensemble du curriculum de langues.

Dans le contexte européen, la prise en compte de ce pluralisme a donné naissance aux approches plurielles, telles que l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre les langues parentes et la didactique intégrée des langues, qui proposent des éléments théoriques et des démarches pratiques pour l'enseignement à la fois de plusieurs variétés linguistiques et culturelles (CANDELIER; DE PIETRO, 2011). Les nombreuses expériences pratiques et recherches dans ces domaines ont abouti à la publication du Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CANDELIER *et al.*, 2007), un instrument qui s'ajoute aux efforts du Conseil de l'Europe pour la propagation du multilinguisme. Cependant, malgré tous ces efforts, le plurilinguisme ne peut être décrété (CASTELLOTTI; MOORE, 2011, p. 242) et le développement de la compétence plurilingue dépend tout autant de fonctions cognitives que de facteurs sociaux liés aux représentations des sujets à propos des langues et de leurs relations (MOORE; GAJO, 2009). En termes d'enseignement-apprentissage des langues, comme expliquent Moore et Gajo, ceci implique que

[...] le bi/plurilinguisme ne suffit pas à assurer la disponibilité d'un atout plurilingue en soi, lorsque les enfants ne sont pas incités en situation scolaire à s'appuyer sur leurs différentes langues comme ressources positives, et si le plurilinguisme et la conscience linguistique ne sont pas valorisés et renforcés comme connaissances pratiques en classe²⁴. (MOORE; GAJO, 2009, p. 148).

2. La pluralité en dépit des politiques linguistiques?

Dans le contexte brésilien, les politiques linguistiques des langues étrangères (LE) ont toujours été marquées par des progrès et des reculs, ainsi que par un changement successif des langues priorisées dans le système scolaire (DAY, 2012). Sans s'étendre sur la problématique de la langue portugaise, aujourd'hui langue officielle, mais qui pourrait être considérée comme première langue étrangère imposée au territoire brésilien, on peut néanmoins mentionner quelques moments clés, ainsi que des tournants dans les politiques linguistiques et éducatives qui ont abouti à un espace de plus en plus hégémonique de l'anglais.

Selon Day (2012) et Pietraroia et Dellatorre (2012), la création de l'établissement scolaire « Colégio Pedro II », en 1837, a été un des moments phares de l'enseignement des langues étrangères, notamment du français, au Brésil. Selon Day (2012), cet établissement a mis l'accent pour la première fois sur les langues étrangères modernes, dans un contexte où les langues classiques étaient priorisées. Le programme du Colégio Pedro II, devenu un modèle au Brésil, prévoyait des cours de français, d'anglais, d'allemand et de langues classiques au lycée, enseignées à un public encore très restreint, élevé selon des valeurs conservatrices, humanistes et catholiques pour former une élite économique et culturelle.

La place de l'enseignement de langues étrangères variées dans les programmes scolaires brésiliens a trouvé son point culminant dans les années 1940, avec la réforme Capanema, qui a institué l'enseignement du latin, du français et de l'anglais dans le secondaire et du français, de l'anglais, de l'espagnol au lycée, ainsi que la possibilité de poursuivre des études de grec et de latin dans l'option classique. À l'époque, les langues modernes et classiques pouvaient occuper environ 20% de la charge totale du programme d'études (PIETRAROIA; DELLATORRE, 2012). Néanmoins, au fil du temps, de successifs changements dans les programmes scolaires ont graduellement réduit le nombre et les heures des cours de langues étrangères (DAY, 2012). Cette dévalorisation des langues étrangères a culminé avec la publication de la LDB – Loi de Directives et Bases de l'Éducation Nationale (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*),

24 Dans le texte original: "bi/plurilingualism is not enough to ensure the availability of a plurilingual asset per se, when children are not encouraged in the school situation to rely on their different languages as positive resources, and if plurilingualism and language awareness are not valued and reinforced as practical knowledge within the classroom".

en 1961, qui a supprimé l'enseignement obligatoire des langues étrangères du curriculum de l'éducation de base sous prétexte de valoriser la langue nationale. Ce ne sera qu'en 1996, après la redémocratisation du pays, que ce panorama changera à partir de la publication de la troisième version de la LDB qui reprend l'obligation des langues étrangères, mais en donnant l'autonomie à la communauté scolaire pour le choix de la langue enseignée (RODRIGUES, 2016). Ceci a permis l'enseignement scolaire de langues d'héritage, telles que le polonais, l'allemand ou l'italien dans le sud du Brésil, ou encore des langues transfrontalières telles que le français dans l'État du Pará ou l'espagnol au sud et à l'ouest (OLIVEIRA, 2016). Cependant, pour la majorité des établissements scolaires l'anglais est devenu la première et seule langue étrangère enseignée, avec une charge horaire dérisoire. Selon Rodrigues (2016, p. 37, notre traduction²⁵),

[...] cette manière de considérer le lieu des langues étrangères dans l'enseignement régulier (c'est-à-dire, dans le réseau public) a contribué à une disjonction qu'on trouve aujourd'hui entre la langue étrangère à l'école et la langue étrangère dans les cours privés, avec un total discrédit de l'enseignement public.

Après la LDB de 1996, plusieurs lois ont été approuvées, notamment la loi 10.436/2002, qui reconnaît la LIBRAS – Langue Brésilienne des Signes (*Língua Brasileira de Sinais*) comme moyen de communication et expression des sourds. Depuis 2005, la langue devient obligatoire dans les cours de licence visant à la formation de maîtres (*licenciaturas*), pédagogie et orthophonie. Malgré la faible présence de l'enseignement de la LIBRAS dans le système scolaire brésilien, la formation d'enseignants en LIBRAS a permis l'amplification de l'inclusion d'enfants sourds qui apprennent le portugais comme langue seconde à l'école (ROSSI, 2010).

Dans le contexte du traité du MERCOSUL, un programme de travail pour l'enseignement de l'espagnol et du portugais a été créé dans le but de renforcer l'intégration économique et politique en Amérique du Sud. À travers la loi 11.161, de 2005, l'offre de la langue espagnole devient obligatoire dans les écoles brésiliennes, ce qui conduit à une augmentation des programmes universitaires d'espagnol sans pour autant que la loi soit vraiment mise en pratique (DAHLET, 2009; BARROS; COSTA; GALVÃO, 2016). Comme l'explique Dahlet (2009, p. 171):

Dans les faits, et malgré les incitations spectaculaires à l'implantation de l'espagnol dans les cursus scolaires, sa place y reste modeste. Et cela non seulement par carence de professeurs et d'équipements spécifiques pour cette langue, mais aussi parce que l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, quelle qu'elle soit, apparaît encore comme une surcharge financière

25 Dans le texte original: "Esta forma de considerar o lugar das línguas estrangeiras no ensino regular (ou seja, na rede oficial) contribuiu para a disjunção que hoje encontramos entre a língua estrangeira da escola e a língua estrangeira dos cursos livres, com um total descrédito com relação à primeira".

et cognitive trop lourde dans un pays continent tel que le Brésil, confronté à la permanence de l'analphabétisme et de l'illettrisme et qui s'en inquiète. A cet égard, tout temps consacré à l'étude d'une deuxième langue étrangère est d'une certaine façon vu comme du temps retiré à l'acquisition de la compétence fondamentale de langage en portugais et de la compétence complémentaire en anglais, l'idée courante étant, ici comme ailleurs, que cette langue est parlée par tous, et en conséquence utilitairement requise de tous, dans le monde.

En effet, la « loi de l'Espagnol » n'a jamais été pleinement respectée et le projet d'implantation de la langue espagnole comme discipline scolaire obligatoire a finalement été abandonné en 2017, lors de la publication d'une nouvelle version de la LDB, la loi 13.415. Dorénavant, l'anglais est devenu langue obligatoire dans les établissements scolaires à partir du collège jusqu'au lycée, alors que les autres langues étrangères peuvent être offertes de manière optionnelle au lycée, selon la disponibilité des établissements et en donnant la préférence à l'espagnol. À contrecourant des études sur les approches plurielles, qui valorisent les expériences linguistiques et culturelles visant au développement d'une compétence plurilingue, les directives curriculaires nationales brésiliennes (*Base Nacional Comum Curricular*), instituent l'enseignement de la langue anglaise comme « lingua franca »:

Dans ce sens, en assurant son statut de lingua franca, une langue qui se matérialise dans des usages hybrides, marquée par la fluidité et qui s'ouvre vers l'invention de nouvelles formes de dire, propulsée par des locuteurs pluri/multilingues et leurs caractéristiques multiculturelles -, la langue anglaise devient un bien symbolique pour des locuteurs du monde entier. (BRASIL, 2018, p. 242, notre traduction²⁶).

Cependant, malgré la place assurée à l'anglais, le temps consacré à l'enseignement de langues étrangères dans le système scolaire brésilien – 1,8 heure par semaine, contre 2,4 heures en Argentine, 4,5 heures en France et 3,6 heures par semaine en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2020, p. 23-24) – est encore considéré insuffisant pour l'apprentissage d'une langue. En effet, de nombreuses études montrent que non seulement les élèves, mais aussi un grand nombre d'enseignants croient qu'il n'est possible d'apprendre l'anglais à l'école publique (BARCELOS, 2007). Ce panorama, qui date de décennies, a été propice à l'expansion des écoles de langues privées²⁷ et, plus récemment, des écoles bilingues, un marché en pleine expansion²⁸ qui a motivé la publication, en 2020, des Lignes Directives Nationales pour

26 Dans le texte original: "Nesse sentido, ao assumir seu *status* de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo".

27 Selon un rapport élaboré par le British Council (2014), qui a pris en compte des données officielles brésiliennes, ainsi qu'une étude quantitative avec un échantillon de 720 répondants, les cours payants proposés par les écoles des langues sont la solution cherchée par environ 87% des répondants pour supplanter le besoin d'apprentissage de l'anglais en complément à la formation scolaire.

28 Pour plus d'informations, voir: <https://exame.com/negocios/alem-do-hi-how-are-you-mais-barato-ensino-bilingue-crece-no-brasil/>

l'Éducation Plurilingue (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*). Sans négliger la participation importante de l'enseignement supérieur public pour la formation en langues étrangères, à travers des cours de langues en extension universitaire ou des programmes comme *Idiomas sem Fronteiras*, on peut considérer que l'accès à l'apprentissage des langues étrangères au Brésil est encore très limité à une partie de la population ayant les ressources économiques nécessaires et valorisant ce capital langagier et culturel (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997/2009).

3. Méthodologie et données de recherche

Comme nous l'avons souligné dans notre introduction, ce projet a pour objectif général de décrire les pratiques professionnelles de la langue française au Brésil. Ainsi, à partir de la plateforme *Limesurvey*, nous avons mené un questionnaire d'enquête en langue portugaise auprès des 10.000 Alumnis de la base France Alumni Brasil de l'agence Campus France au Brésil. Cette banque de données est composée d'étudiants ayant réalisé une partie de leur cursus dans l'enseignement supérieur français et d'élèves du réseau des Alliances Françaises au Brésil.

Le questionnaire, écrit en portugais, était destiné à ceux qui utilisent ou ont utilisé la langue française (en ou sans alternance avec d'autres langues) en contexte professionnel. Le questionnaire a reçu 655 réponses, dont 372 étaient complètes et 280 incomplètes. Outre les réponses complètes, nous avons pris en compte ceux qui ont répondu à 75% de l'enquête (52). Ainsi, l'échantillon a été composé d'un total de 425 réponses considérées valides.

Les données récoltées ont été traitées à l'aide de la plateforme Power BI, logiciel qui permet de croiser les informations des différentes questions et qui nous a fourni les graphiques présentés dans la prochaine section de ce chapitre. Notre objectif majeur a été de comprendre les contextes professionnels où la langue française est utilisée en vérifiant son rapport à d'autres langues. Ainsi, pour ce chapitre, nous avons considéré surtout les questions de la section « F: Sphère dominante d'usage de la langue française » où nous avons des questions sur le contexte d'utilisation de la langue française et des autres langues dans le milieu de travail:

	Question	Type de question
1	Y a-t-il/ Y avait-il des activités où, au-delà du français, autres langues sont/étaient utilisées? <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Non²⁹ 	Question fermée

²⁹ Há/Havia atividades durante as quais, além do francês, outras línguas são/eram usadas? Sim/Não.

2	Quelles sont/ étaient les autres langues? <ul style="list-style-type: none"> • Portugais • Anglais • Espagnol • Allemand • Italien • Japonais • Chinois • Arabe • Autres: _____³⁰ 	<ul style="list-style-type: none"> - Obligatoire à ceux qui ont répondu oui à la question précédente. - Choix multiple avec plusieurs réponses possibles - Possibilité de réponse ouverte dans la section “autres”:
3	Dans les situations où plus d'une langue est/était utilisée... <ul style="list-style-type: none"> • chacun parle dans sa langue et tous se comprennent • chacun parle une langue de son choix et tous se comprennent • les interlocuteurs choisissent une langue pour la communication³¹ 	Question alternative

Outre les réponses à ces questions, quelques informations des autres sections ont été considérées pour une meilleure interprétation. Ainsi, nous avons croisé ces réponses avec trois autres indicateurs du questionnaire – la tranche d'âge des répondants (18 à 25 ans; 26 à 35 ans; 36 à 45 ans; 46 à 60 ans; plus de 60 ans); la ville où ils habitent (capitale d'État; région métropolitaine; province) et le domaine de travail (sciences humaines; sciences de la vie; sciences exactes technologiques et multidisciplinaires) – afin d'analyser s'il y avait des différences dans les réponses en fonction du profil de quelques groupes spécifiques de répondants. En outre, par la lecture globale des données, nous avons constaté que la plupart des répondants possèdent un diplôme de niveau supérieur et font ou ont déjà fait des études de troisième cycle (master et doctorat *stricto sensu*), habitent dans des grands centres urbains, ont déjà voyagé à l'étranger, déclarent parler d'autres langues étrangères et ont appris le français dans des écoles de langue, en immersion ou dans des cours particuliers³². On peut inférer qu'il s'agit d'un public hautement scolarisé, avec une expérience culturelle internationale et probablement une connaissance des langues étrangères qui est encore très minoritaire dans le panorama de la population brésilienne.

4. Analyse des données

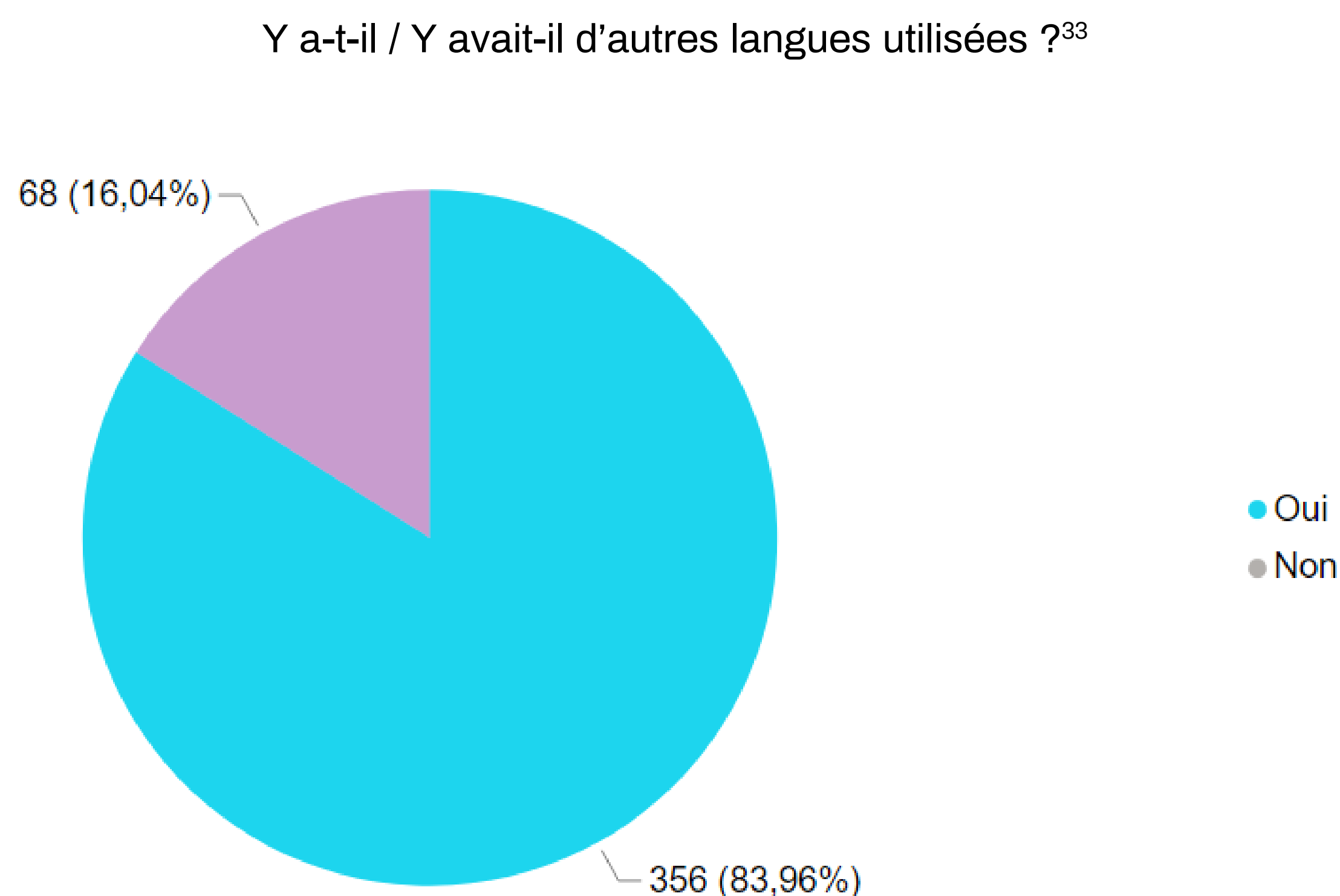
La première question analysée porte sur les autres langues, outre le français, utilisées par les répondants dans leur travail. Comme nous pouvons le constater sur le graphique ci-après, la grande majorité des répondants, soit près de 84%, affirme qu'ils utilisent ou ont utilisé d'autres langues dans leur contexte de travail, alors que 16,04% disent que le français est la seule langue utilisée.

³⁰ Quais são/eram as outras línguas? Português/Inglês/Espanhol/Alemão/Italiano/Japonês/Chinês/Árabe/ Outros:

³¹ Nas situações em que mais de uma língua é/era usada... i) cada um fala sua língua materna e todos se compreendem. ii) cada um fala uma língua a sua escolha e todos se compreendem. iii) os interlocutores escolhem apenas uma língua para a comunicação.

³² Pour un profil plus complet des répondants, voir le chapitre « Qui utilise le français au Brésil en contexte professionnel ? » de cette publication.

Figure 1. L'usage du français et d'autres langues en contexte de travail



Source: élaboration propre

Parmi ceux qui ont affirmé ne pas utiliser d'autres langues que le français dans leur situation de travail, 21 répondants étaient des enseignants en activité ou à la retraite, dont 7 ont déclaré être des enseignants de français. On peut supposer que ces enseignants n'utilisent que le français comme langue de travail ou encore qu'ils ne considèrent pas les moments d'utilisation d'autres langues, comme le portugais, comme des moments de travail. Une autre hypothèse pour expliquer ces réponses concerne le statut de la langue portugaise pour les répondants et le fait que la question posée ne mentionne pas leur langue maternelle. Parmi les répondants qui affirment n'utiliser que la langue française dans leur travail, nous trouvons, par exemple, quatre traducteurs. On peut donc considérer que certains d'entre-eux ont sans doute présumé portait sur d'autres langues étrangères utilisées en situation de travail, excluant ainsi le portugais de leur réponse.

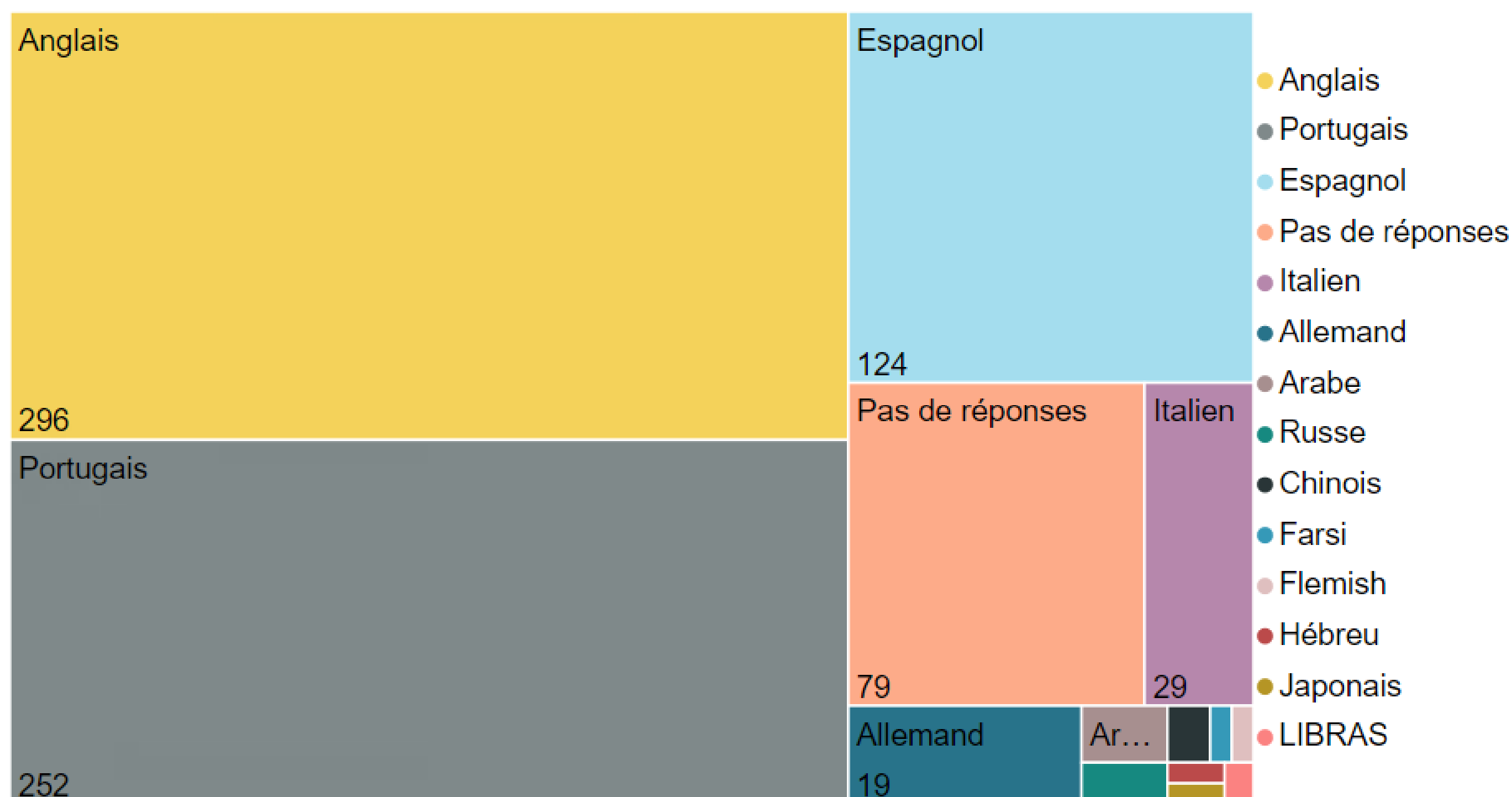
Les 356 personnes ayant répondu « oui » à la question sur la présence de langues autres que le français ont été dirigés vers une deuxième question qui leur permettait de cocher dans une liste, les autres langues utilisées dans les situations de travail. Plusieurs langues pouvait être sélectionnées et d'autres pouvait être ajoutées.

Trois langues ont eu un pourcentage assez élevé : l'anglais avec 296 réponses (83,14%), le portugais 252 (70%) et l'espagnol 124 (34%); d'autres langues ont été mentionnées: 29 fois l'italien (8,14%), 19 fois l'allemand (5,33), 4 fois l'arabe (1,12%), 3 fois le russe (0,84%) et 5

³³ Dans l'original « Há/havia outras línguas usadas? ».

langues ont été mentionnées une seule fois: le Persan (*Farsi*), le Flamand (*Flemish*), l'Hebreu, le Japonais, la LIBRAS (Langue de signes brésilienne).

Figure 2. D'autres langues parlées que le français dans le contexte professionnel

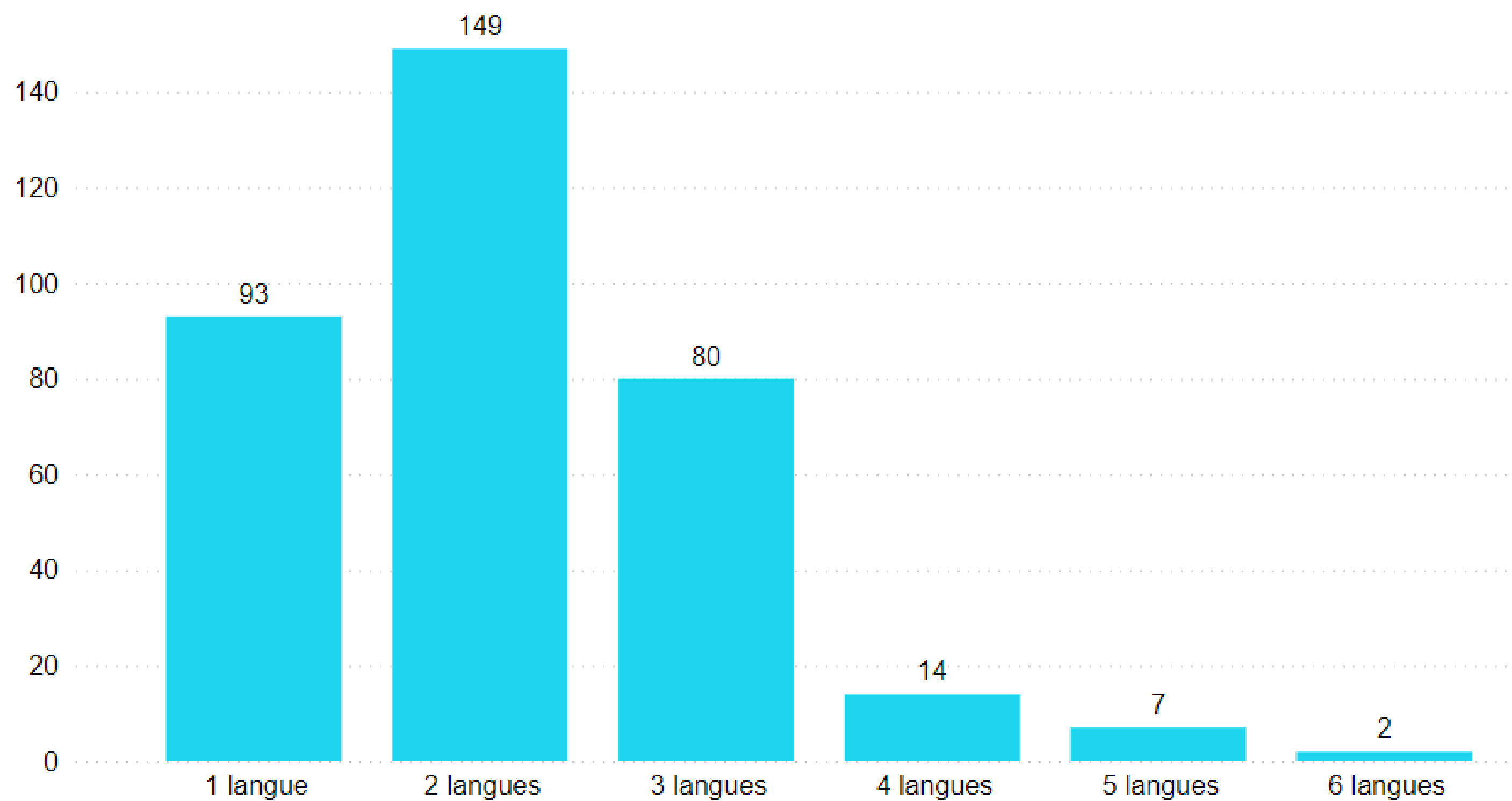


Source: élaboration propre

Ces résultats confirment une tendance générale concernant la prééminence de l'anglais et ses liens étroits entre les activités économiques, les choix politiques et éducatifs qui conduisent à une hégémonie, comme nous l'avons évoqué dans notre cadre théorique. Il est pourtant possible de constater, par le nombre élevé de langues mentionnées, que la majorité des répondants semble travailler dans des contextes multilingues, où trois langues ou plus sont parlées, y compris le français.

Comme il était possible de cocher plusieurs réponses à la question, nous avons pu calculer le nombre de langues parlées en situation de travail mentionnées par répondant, illustré par le schéma ci-après.

Figure 3. Nombre de langues parlées en contexte de travail par répondant

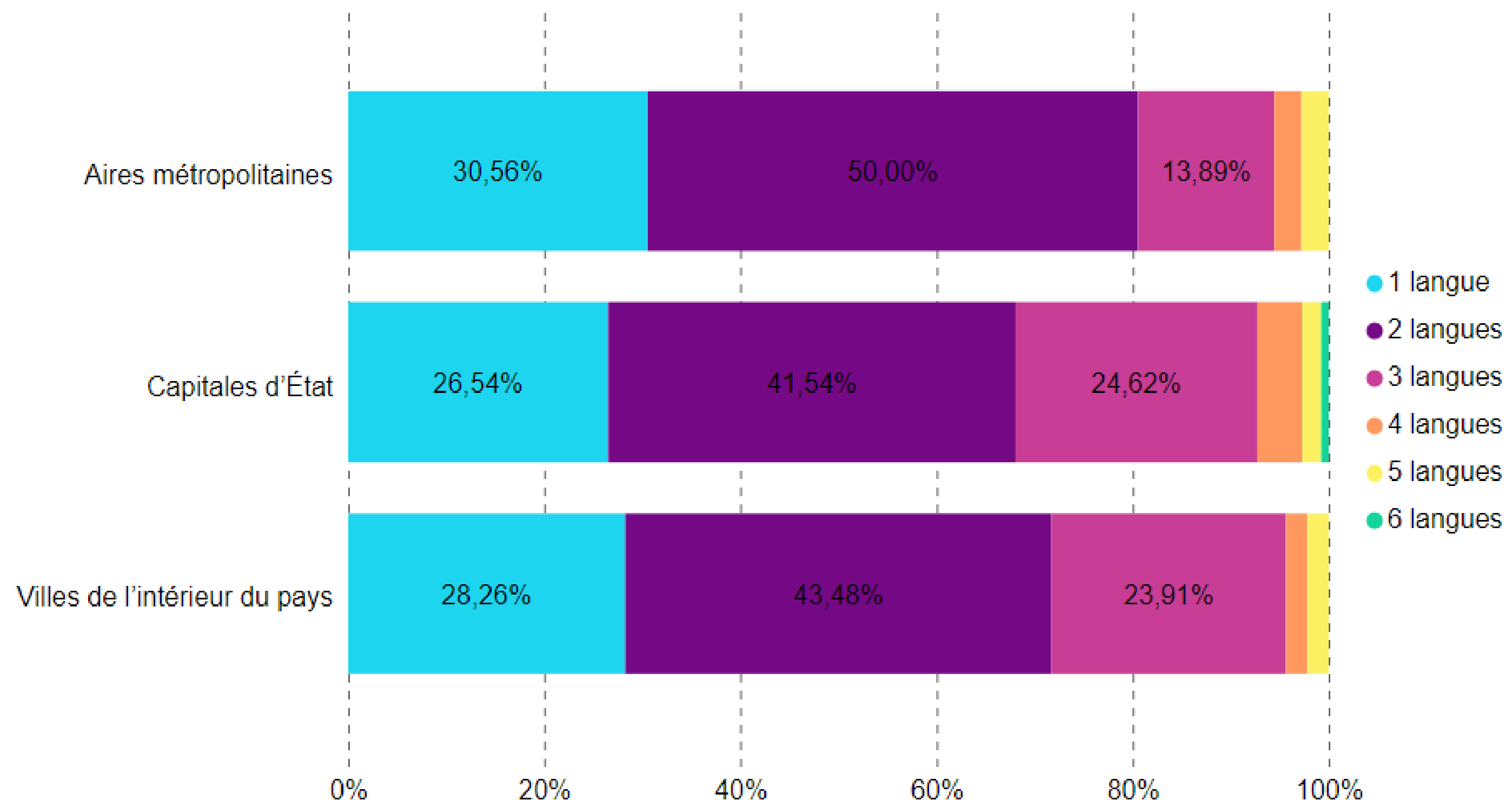


Source: élaboration propre

Parmi les 93 répondants qui ont reconnu la présence d'une langue en plus du français, 52 affirment que cette deuxième langue est l'anglais, contre 40 qui indiquent le portugais et une personne qui indique l'espagnol. Dans les contextes où trois ou plus de langues sont parlées, l'anglais est la langue la plus mentionnée, suivie du portugais, de l'espagnol, de l'italien et de l'allemand.

Afin d'observer s'il y avait des différences entre les pratiques langagières dans les grands centres et en province, nous avons croisé le nombre de langues mentionnées par chaque répondant et les informations concernant la ville d'origine, en les classant en trois catégories: capitales d'État, aires métropolitaines et villes de l'intérieur du pays. Outre le nombre plus élevé de répondants affirmant constater des pratiques de quatre langues ou plus dans leur situation de travail dans les grandes villes, il n'y a pas de différences significatives dans le nombre de langues parlées en contexte professionnel en fonction du lieu de résidence, comme nous pouvons le voir dans le graphique ci-après:

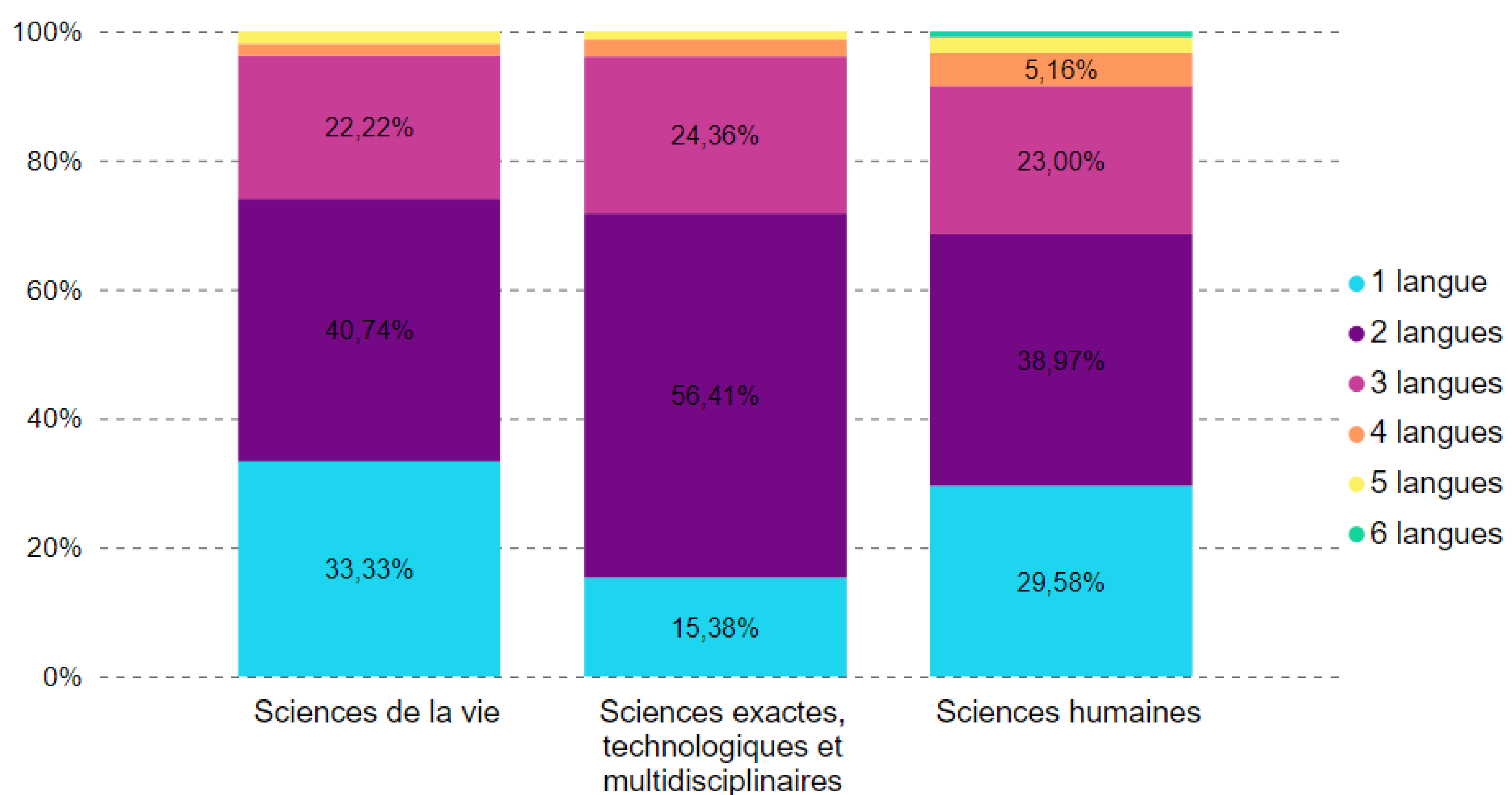
Figure 4. Nombre de langues parlées en contexte de travail et types de villes



Source: élaboration propre

En ce qui concerne le domaine d'études, il est possible d'observer quelques différences par rapport au nombre de langues parlées en contexte de travail. Les répondants ayant fait leurs études dans le domaine des sciences exactes sont plus nombreux à déclarer avoir plus de trois langues parlées dans leurs situations de travail (environ 84,5%, contre 70% des sciences humaines ou 67% des sciences de la vie), ce qui interroge l'habituel consensus qui voudrait que les étudiants en sciences exactes n'ont pas besoin d'autres langues que l'anglais.

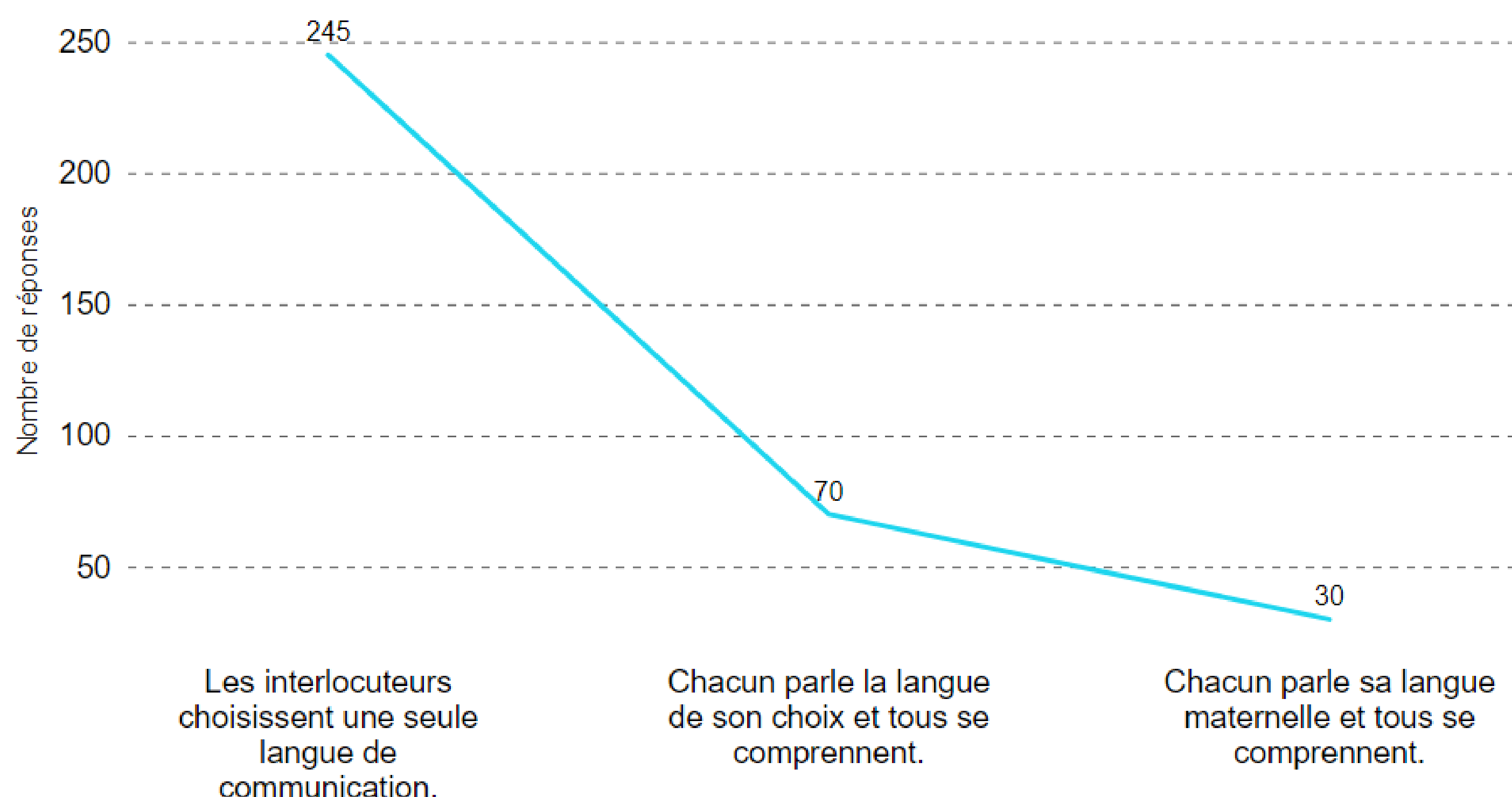
Figure 5. Nombre de langues parlées en contexte de travail selon le domaine d'études



Source: élaboration propre

En observant les réponses à la dernière question, présentées ci-dessous qui portait sur les choix des langues pour la communication dans des situations multilingues, on voit que: de ces 356 répondants qui affirment utiliser ou qui ont utilisé d'autres langues, 245 (68,8%) disent que les interlocuteurs choisissent une seule langue pour la communication; 70 (19,6%) ont répondu que chacun choisit une langue de son choix et ils se comprennent et 30 (8,42%) ont répondu que chacun parle sa langue maternelle et ils se comprennent. On voit alors que malgré la prédominance de répertoires multilingues chez la plupart des répondants, dominant cependant les pratiques d'une seule langue qui s'impose malgré tout. Cela pose une question sur les facteurs déclencheurs de la sélection des langues entre habitus, consensus et imposition institutionnelle (CONSEIL DE L'EUROPE, 2001).

Figure 6. Le choix des langues pour la communication



Source: élaboration propre

Ces résultats semblent indiquer la prééminence d'une vision monolingue de la gestion des langues dans laquelle, face à la pluralité linguistique, les locuteurs choisissent une *lingua franca* pour communiquer. Nos données actuelles ne nous permettent pas d'expliquer les raisons de ce choix, ni de déterminer précisément quelle serait la langue élue pour la communication dans telle ou telle situation spécifique, des aspects qui pourraient être explorés lors de recherches complémentaires. Cependant, les deux autres réponses possibles – « chacun parle une langue de son choix et tous se comprennent » (19,6%) et « chacun parle sa langue maternelle et tous se comprennent » (8,42%) – comptent ensemble environ 30% et pointent vers des pratiques langagières plurielles, voire des contextes qui demandent une plus grande maîtrise de la compétence plurilingue dans la gestion de situations de communication dans lesquelles plusieurs langues à la fois sont utilisées.

En analysant ces réponses, nous les avons croisées avec deux autres variables: la tranche d'âge des répondants et leur domaine d'études. Ainsi, nous avons constaté une plus grande tendance à l'utilisation d'une *lingua franca* dans les groupes de 36 à 45 ans et de 26 à 35 ans, dans lesquels le taux de répondants qui utilisent une seule langue de communication dans des situations multilingues s'élève à 83% et 79% respectivement, contre 73%, pour les moins de 25 ans et 65% pour les individus entre 46 et 60 ans. De même, nous avons constaté que les pratiques davantage plurilingues – celles où en présence de locuteurs de plusieurs langues, chacun parle dans sa langue maternelle ou une autre langue de son choix – ont été plus nombreuses avec des répondants formés dans le domaine des humanités (26%), suivi des sciences de la vie (21%) et des sciences exactes, technologiques et multidisciplinaires (18,9%).

Cet aspect nous semble intéressant car comme nous l'avons présenté auparavant (Figure 5), malgré la variété de langues les répondants des sciences exactes, technologies et multidisciplinaires sont plus nombreux à affirmer qu'ils choisissent une seule langue pour la communication. En d'autres termes, ils affirment avoir plus de langues dans leurs contextes de travail, mais sont plus nombreux à se servir de pratiques monolingues.

Conclusion

Comme nous l'avons mentionné, cette étude s'insère dans le cadre d'un projet d'observatoire où nous avons l'objectif majeur de décrire les pratiques professionnelles de la langue française au Brésil. Le questionnaire a donc été adressé à des répondants qui utilisent ou ont utilisé cette langue en situation professionnelle. Ainsi, pour analyser les pratiques plurilingues, une des langues en contact a été nécessairement le français. Par conséquent, il ne s'agit pas d'une étude globale sur la place du français et des pratiques plurilingues dans l'ensemble des contextes de travail au Brésil. Cette analyse nous permet néanmoins de constater une certaine ambivalence entre des contextes de travail multilingues et des pratiques monolingues, car si un grand nombre de langues sont potentiellement présentes dans les situations professionnelles (différents types d'activités), le choix d'une seule langue pour la communication est prépondérant.

Cette constatation nous semble être le reflet du peu de place fait aux langues étrangères dans le système scolaire brésilien, une lacune que les répondants semblent être au moins partiellement capables de combler du fait de leur haut niveau de scolarisation, un apprentissage des langues étrangères par des cours privés, des expériences internationales et en particulier des immersions en pays francophones qui favorisent l'accumulation d'un capital linguistique. On peut ainsi conclure qu'ils sont multilingues malgré la faiblesse des politiques linguistiques éducatives au Brésil et grâce au privilège d'accès à de meilleures conditions d'études dans un pays où les inégalités sociales et scolaires sont flagrantes.

Cependant, à ce stade nos données ne nous permettent pas encore de déterminer avec précision le fonctionnement de cette gestion des langues dans la variété des différentes situations professionnelles et les rôles des acteurs selon leurs positionnements hiérarchiques. Que ce soit par une culture ancrée dans des pratiques monolingues, à cause de pressions liées à un contexte d'hégémonie linguistique, ou par des soucis d'efficacité dans la communication, les comportements linguistiques (la sélection des langues) et langagiers (les formes concrètes) sont dignes d'attention, car ils peuvent contribuer à renforcer ou minorer des effets (de pouvoir, d'efficacité voire d'affectivité) dans les relations de travail entre les interlocuteurs. Étant donné que des compétences dans plusieurs langues n'impliquent par forcément le développement d'une compétence plurilingue (MOORE; GAJO, 2009), nous soulignons le rôle et l'importance de stratégies éducatives et de formation qui valorisent non seulement l'accès à un choix varié de langues, mais aussi la valorisation de la pluralité linguistique dans les pratiques académiques et professionnelles.

Bibliographie des références

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007. Disponible sur: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt> (13/12/21).

BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. **Dez anos da Lei do Espanhol (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. Disponible sur: <https://bit.ly/3I7M7Kb> (13/12/21).

BLANCHET, P. **Discriminations** : combattre la glottophobie. Paris: Éd. Textuel, coll. Petite Encyclopédie critique, 2016.

BLANCHET, P.; CHARDENET, P. Préface: Les orientations et les pratiques éducatives comme politiques linguistiques effectives: propositions pour une analyse glottopolitique des transpositions didactiques de la pluralité linguistique dans les Universités d'Amérique du sud. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E. G. (Orgs.). **Pluralidade Linguístico-cultural em universidades sul-americanas**: práticas de ensino e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-22.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilingue**. Ministério da Educação. Educação Plurilingue. Ministério da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: CNE/CEB nº 2/2020. 2020. Disponible sur: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> (13/12/21).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponible sur: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (13/12/21).

BRITISH COUNCIL. **Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil**. Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. Disponible sur: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf (13/12/21).

CANDELIER, M.; CAMILLERI-GRIMA, A.; CASTELLOTTI, V.; DE PIETRO, J.-F.; LÖRINCZ, I.; MEISSNER, F.-J.; SCHRÖDER-SURA, A.; NOGUEROL, A. **Carap - Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures**. Graz : CELV – Conseil de l'Europe, 2007. Disponible sur: http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf (13/12/21).

CANDELIER, M.; DE PIETRO, J.-F. Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles. *In*: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**: approches contextualisées. Editor: Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. *In*: BLANCHET, P.; CHARDENET, P. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures** : approches contextualisées. Editor: Éditions des Archives Contemporaines, 2011.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes**. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Version révisée. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 2009.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre Européen Commun de Référence pour les langues**. Paris: Les Éditions Didier, 2001. Disponible sur: <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (13/12/21).

DAHLET, P. Le Brésil entre ses langues : relances du français. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 169-175, 2009. Disponible sur: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/dahlet.pdf> (13/12/21).

DAY, K. Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e obrigatoriedade voluntária. **Revista Escrita**, Gávea, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-13, 2012. Disponible sur: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF> (13/12/21).

FLORES, N. The Unexamined Relationship Between Neoliberalism and Plurilingualism: A Cautionary Tale. **Tesol Quarterly**, v. 47, n. 3, sep. 2013. Disponible sur: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.114> (13/12/21).

MATTHEY, M.; DE PIETRO, J.-F. Langues en contact : conflits ou enrichissement. **Intervalles**: revue culturelle du Jura bernois et de Bienne, v. 51, p. 13-25, 1998.

MOORE, D.; GAJO, L. Introduction – French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. **International Journal of Multilingualism**, v. 6:2, p. 137-153, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790710902846707> (13/12/21).

OLIVEIRA, G. M. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Representação da UNESCO no Brasil / IPOL, 2008. Disponible sur: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161167por.pdf> (13/12/21).

OLIVEIRA, G. M. de. Línguas de Fronteira, Fronteiras de Línguas: do Multilinguismo ao Plurilinguismo nas Fronteiras do Brasil.. **Revista GeoPantanal**, Corumbá, v. 11, n. 21, 2016. Disponible sur: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573> (13/12/21).

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponible sur: <http://gerflint.fr/Base/Bresil7/bresil7.html> (13/12/21).

PANDUROV, P.; LUJIĆ, R. L'Approche plurilingue dans les enseignements des troisièmes langues: un outil ou un obstacle ? **Antipodes** – Études de langue française en terres non francophones, São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil: Universidade Federal da Bahia, v. 2, n. 1, p. 293-306, jan./juin 2019. Rubrique Didactique. Disponible sur: <https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes> (13/12/21).

PIETRAROIA; C.; DELLATORRE, S. O ensino do francês no Brasil. **Odisseia**, Natal, n. 09, p. 97-124, jul./dez. 2012. Disponible sur: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/10971/7747> (13/12/21).

RODRIGUES, F. C. Lei Nº 11.161/2005. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2016. p. 29-30.

RODRIGUES, F. C. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da lei nº 11.161/2005. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). **Dez anos da “lei do espanhol” (2005-2015)**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2016. p. 31-46.

ROSSI, R. A. Libras como disciplina no ensino superior. **Revista de Educação**, v. 13, n. 15, p. 71-85, 2010. Disponível sur: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/educ/article/view/1867> (13/12/2021).

SILVA, E. C.; MENEZES, M.; LOUSADA, E. G. Um estudo sobre as políticas linguísticas que regem a pluralidade linguística e cultural em dois contextos de ensino de francês na Universidade de São Paulo. *In*: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E. (Dir.). **Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas**. Campinas: Editora Pontes, 2016. p. 167-200.

Escutar, escrever, falar e ler em francês: percepções sobre práticas orais e escritas em contexto profissional

Simone Maria Dantas-Longhi

Jaci Brasil Tonelli

Aline Diaz Reato

Introdução

Neste capítulo, daremos sequência à análise das respostas fornecidas por meio do questionário destinado a profissionais brasileiros egressos da base de dados *Campus France*.

Assim como nos demais capítulos deste livro, os dados que apresentaremos se inscrevem em um projeto de criação de um Observatório das Práticas e das Aprendizagens do Francês na América Latina. O objetivo primeiro da obtenção desses dados é informar aqueles que trabalham com a língua francesa no Brasil: estabelecimentos de ensino, professores, sistemas educativos, organismos de cooperação francófonos, assim como os pesquisadores em políticas linguísticas e em didática.

Mais especificamente, neste capítulo discutiremos sobre as percepções de nossos respondentes a respeito de suas habilidades orais e escritas em francês, nas situações em que usam a língua em seu trabalho. Ao examinarmos dentre escrever, escutar, falar e ler qual prática é considerada mais fácil pelos respondentes e por quê, forneceremos informações que poderão ser úteis na elaboração de programas de ensino e na formação de professores de francês.

Primeiramente, revisitaremos algumas noções acerca das habilidades de compreensão e produção oral e escrita e de seu ensino, no intuito de levantarmos hipóteses interpretativas sobre a visão de fala e escrita encontrada em nosso *corpus* de análise. Em seguida, explicaremos os métodos empregados na coleta e no tratamento dos dados. Os resultados da pesquisa serão expostos nas três seções seguintes: depois de apresentarmos um panorama geral dos resultados encontrados, abordaremos as duas justificativas mais frequentes apresentadas nas respostas ao questionário e as demais justificativas encontradas, na tentativa de compreender como os respondentes definem as habilidades relacionadas à fala e à escrita e os fatores que influenciam a percepção que eles têm de seu desempenho em compreensão e expressão na língua francesa. Finalmente, nossas conclusões trazem um balanço e algumas hipóteses interpretativas sobre os resultados encontrados nesta pesquisa.

1. Fala e escrita

Quando interrogamos nossos respondentes sobre quatro práticas de linguagem – ler, escrever, falar e escutar –, fazemos referência a uma tradição arraigada no ensino de línguas estrangeiras e compartilhada também pelos aprendizes, a de que existiriam quatro competências³⁴ a serem exploradas no ensino-aprendizagem de línguas. Essa visão se apoia, em grande medida, na literatura sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para falantes de outras línguas, que descreve essas *four language skills* como habilidades mobilizadas continuamente e que, durante qualquer comunicação significativa, são mobilizadas em conjunto (HINKEL, 2006).

Como apontam diversos autores (PUREN, 1988; NUNAN, 1991; GERMAIN, 1993), entretanto, durante a maior parte de sua história, o ensino de línguas estrangeiras teve como foco principal o ensino da leitura e da escrita. Embora seja amplamente reconhecida a contribuição do método direto em um ensino de línguas vivas mais voltado para a oralidade e, assim, distinto das abordagens tradicionais de ensino de línguas mortas, é apenas com o surgimento dos gravadores em fita e a evolução dos estudos sobre a linguagem baseados em *corpora* orais que o ensino de línguas estrangeiras passou a focalizar de modo mais rigoroso o ensino de habilidades orais (NUNAN, 1991).

De mesmo modo, o ensino da oralidade e da escrita em língua estrangeira também sofreu grandes transformações. De acordo com Nunan (1991), até por volta da década de 80, o ensino da compreensão oral e escrita era calcado em estratégias ascendentes (*bottom-up*) de processamento da linguagem, ou seja, por meio da compreensão de unidades dos textos orais e escritos, como fonemas, grafemas, palavras e estruturas gramaticais. Em contrapartida, em uma estratégia descendente de processamento da linguagem, o leitor e auditor é levado a se apoiar em seu conhecimento prévio sobre as situações de comunicação e os modos de organização da linguagem para fazer inferências sobre o conteúdo de um texto na tentativa de reconstruir seu sentido e os objetivos de seu produtor. Atualmente, diversos autores defendem os benefícios de uma abordagem interativa para a compreensão de textos orais e escritos, que parta de estratégias descendentes, nas quais os aprendizes são estimulados a participar de atividades comunicativas, mas integre também estratégias ascendentes, que levem à aprendizagem de elementos morfosintáticos e lexicais por meio do ensino explícito dos aspectos formais da língua (NUNAN, 1991; HINKEL, 2006). Passou-se, assim, a considerar que a aprendizagem

34 Como explicaremos mais adiante, Rosen (2005) e Beacco (2007), entre outros autores, destacam que o termo “quatro competências”, muito usado para se referir à expressão oral e escrita e à compreensão oral e escrita, decorre de um erro de tradução do inglês. Para se referir às “*four language skills*”, Rosen (2005) sugere que se use “*quatre aptitudes*”, “*savoir-faire*”, “*capacités*” ou “*habiletés*” e Beacco (2007, p. 79), “*quatre savoir-faire*”. Em nosso questionário, usamos a palavra “práticas” para nos referirmos a “ler, escrever, falar ou escutar” de forma mais genérica, termo que usaremos quando tratarmos do *corpus* da pesquisa. Entretanto, para discutirmos sobre as “*skills*”, optamos pelo termo “habilidades”.

de uma língua deveria promover a superação de estratégias lineares de processamento da linguagem, “palavra por palavra” ou “frase por frase”, bem como o estudo integrado da gramática a partir de textos autênticos, ou próximos das situações reais de comunicação, no sentido de uma compreensão mais ampla da língua em uso nas práticas de linguagem mais diversas.

De acordo com Rosen (2005), a partir do final da década de 70, com a ascensão da abordagem comunicativa, popularizou-se a ideia de que o ensino de línguas estrangeiras deveria proporcionar o desenvolvimento de quatro competências, ou seja, a compreensão oral, a compreensão escrita, a expressão oral e a expressão escrita. Para a autora, essa ideia, decorrente de um problema de tradução da palavra inglesa “*skill*”, criou um mal-entendido quanto aos objetivos de ensino, levando muitos professores a desconsiderarem a língua primeira dos aprendizes e a acreditarem que as ditas “quatro competências” se desenvolvem igualmente à medida que avança a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Rosen (2005), ao distinguir “competências gerais individuais” e a “competência para comunicar por meio da linguagem”³⁵, o *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*³⁶ (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001) traz importantes esclarecimentos terminológicos e conceituais.

No CECRL, as “competências gerais individuais” são caracterizadas como próprias aos indivíduos, portanto não específicas da língua, e são compostas por um conhecimento declarativo (*savoir*), uma gama de habilidades³⁷ (*savoir-faire*), um conjunto de disposições individuais e traços de personalidade³⁸ (*savoir-être*) e uma disposição para a descoberta do outro (*savoir-apprendre*) que combina elementos dos demais saberes (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001). Como explica Rosen (2005), trata-se de competências adquiridas previamente pelos indivíduos que, embora não se reduzam ao âmbito da linguagem, contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência para comunicar por meio da linguagem (*compétence à communiquer langagièrément*). Esta, por sua vez, se divide em três componentes: um componente linguístico, ligado aos saberes e habilidades relativos ao sistema da língua; um componente sociolinguístico, que se refere aos parâmetros socioculturais de uso da língua; e um componente pragmático, ligado ao “uso funcional dos recursos da língua” (Conseil de l’Europe, 2001, p. 18). Para Rosen (2005), o tratamento dado às competências no CECRL se situa em continuidade em relação às propostas da abordagem comunicativa. Dessa forma, não há qualquer menção no CECRL às chamadas “quatro competências”, mas as práticas de recepção e produção oral e escrita encontram-se descritas em uma seção à parte, intitulada “atividades de linguagem” (*activités langagières*), ao lado das atividades de interação e de mediação.

35 Em francês, “*compétence à communiquer langagièrément*”. Na versão portuguesa do documento, consta o termo “competência comunicativa em língua”. Neste capítulo, optamos por “competência para comunicar por meio da linguagem” como tradução da versão francesa.

36 De agora em diante, CECRL.

37 Na versão portuguesa, para referir-se ao “*savoir-faire*”, fala-se em “competência de realização”, termo que não aparece na versão francesa.

38 Na versão portuguesa, “competência existencial”.

No volume complementar ao CECRL, publicado em 2018, são apresentados os descritores dos níveis, conteúdo que pode ser usado pelos professores para ajudá-los na harmonização entre currículo, ensino e avaliação, levando em consideração seu contexto específico (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, p. 43). Nesse documento, que retoma a perspectiva adotada pelo CECRL, as atividades e as estratégias linguageiras e comunicativas são divididas em recepção, produção, interação e mediação, sendo que há subdivisões em cada uma delas totalizando 44³⁹ atividades. A recepção é dividida em compreensão oral, composta de subitens como, por exemplo, compreender uma conversa entre outras pessoas e compreender programas de rádio; compreensão escrita composta de subitens como ler para se orientar e ler por lazer; e recepção de conteúdos audiovisuais, como filmes. Já a produção é separada em produção oral, composta de 5 cinco subitens, dentre eles, o monólogo que descreve uma experiência; e produção escrita (escrita criativa e escrita de relatórios e ensaios). A interação é dividida em interação oral, interação escrita e interação *on-line* e, por fim, a mediação é separada em mediação de textos, de conceitos e da comunicação.

Ao detalhar as diversas possibilidades de uso da língua, o documento descreve o que é esperado a cada nível (A1, A2, B1 etc.) dos alunos para cada um dos subitens. O documento descreve, ainda, as competências linguageiras comunicativas, dividindo-as em linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018), que são declinadas em 13 subitens, como correção gramatical e coerência, sendo elas, em sua maioria, transversais à recepção, produção, interação e mediação.

Na imagem abaixo, vemos um dos descritores para o subitem “explicar informações”, que está dentro da categoria mediação. Esse subitem se divide em dois: a explicação oral e a explicação escrita de um diagrama, de uma figura ou de outros elementos visuais, podendo ter como base uma apresentação em *PowerPoint* ou pictogramas, por exemplo, de previsão meteorológica (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, p. 112).

39 As atividades de recepção contam com 10 subitens, as de produção com 7 subitens, as de interação com 13 subitens e as de mediação com 14 subitens.

Figura 1. Descritores referentes a Explicar informações oralmente

EXPLIQUER DES DONNÉES A L'ORAL (graphiques, diagrammes, tableaux etc.)	
C2	Peut interpréter et décrire clairement et de façon fiable (en langue B) différents types de données empiriques et d'informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) issues d'études conceptuellement complexes sur des thèmes académiques ou professionnels.
C1	Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable (en langue B) les points essentiels et les détails présentés dans des diagrammes complexes, des graphiques et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets complexes, académiques ou professionnels.
B2	Peut interpréter et décrire de façon fiable (en langue B) des informations détaillées présentes dans des diagrammes complexes, des tableaux et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets liés à son domaine d'intérêt.
B1	Peut interpréter et décrire (en langue B) des informations détaillées données dans des diagrammes liés à ses centres d'intérêt, (avec le texte en langue A) même si des lacunes lexicales peuvent donner lieu à des hésitations et des formulations imprécises.
	Peut interpréter et décrire (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par exemple des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation.
A2	Peut interpréter et décrire (en langue B) des visuels simples portant sur des sujets familiers (par ex. une carte météo, un organigramme de base) (avec le texte en langue A), même si des pauses, de faux départs et des reformulations sont évidents dans son discours.
	<i>Pas de descripteur disponible</i>
A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Fonte: Conseil de l'Europe (2018, p. 113⁴⁰)

A partir do exemplo acima, é possível perceber que o documento orienta avaliadores e professores, fornecendo precisões importantes e afastando-se da divisão em quatro habilidades. Entretanto, podemos nos interrogar quanto à percepção dos candidatos aos exames oficiais que se submetem a essas mesmas avaliações. Em uma leitura rápida de exemplos de provas do DELF (*Diplôme d'Études en Langue Française*) e do DALF (*Diplôme approfondi de Langue Française*), diplomas de proficiência em língua francesa emitidos pelo *Ministère de l'Éducation Nationale* da França, é possível notar que quase todos os testes se organizam em quatro etapas – *compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite e production orale* – exceto para o nível C2 do DALF, em que a prova se divide em apenas duas etapas, em que as habilidades de recepção e produção são avaliadas de modo integrado, sendo a primeira etapa para a compreensão oral e a produção oral, e a segunda para a compreensão escrita e a produção escrita⁴¹. Tendo em vista que essa partição das habilidades orais e escritas em práticas de recepção e produção faz parte do vocabulário comum no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é justificável que tenhamos optado por incluí-la em nosso questionário. Resta-nos esclarecer o que nossos respondentes querem dizer quando se referem a escrever, escutar, falar e ler.

40 Na imagem aparecem as expressões “*langue A*” e “*langue B*”. Segundo o documento, “elas podem ser duas línguas diferentes, duas variedades da mesma língua, dois registros da mesma variedade ou uma combinação dos itens anteriormente citados. Mas elas também podem ser idênticas” (CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, p. 113, tradução nossa)

41 Exemplos de provas disponíveis no site www.delfdalf.fr.

Nesse sentido, os estudos de Marcuschi (1997) e seus colaboradores (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007) trazem uma contribuição significativa para a reflexão sobre a fala e a escrita. O autor distingue oralidade e letramento, enquanto práticas sociais, e fala e escrita como modalidades de uso da língua e propõe observar “a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral” (MARCUSCHI, 1997, p. 120). Salientando a indiscutível precedência da oralidade nas atividades humanas, atestada pela tradição oral que todos os povos têm ou já tiveram, Marcuschi (1997) entende o letramento como um processo histórico e social em que a aprendizagem da leitura e da escrita acontecem em contextos informais e para usos utilitários.

Ainda de acordo com Marcuschi (1997), os estudos sobre as relações entre a língua falada e a língua escrita podem ser agrupados em quatro grandes tendências. A primeira delas, à qual o autor chama uma *visão imanentista*, situa os fenômenos da fala e da escrita em uma perspectiva dicotômica, em que a fala é tida, por exemplo, como contextualizada, não-planejada, não normatizada, ao passo que a escrita é vista como descontextualizada, planejada, normatizada. A *visão culturalista*, que deriva das ciências sociais e da psicologia, não se concentra nas relações linguísticas, mas propõe uma análise mais ampla das transformações sociais decorrentes do surgimento da escrita, que relaciona cultura oral a características como pensamento concreto, atividade artesanal e ritualismo, ao passo que a cultura letrada estaria associada ao pensamento abstrato, à atividade tecnológica e à analiticidade, por exemplo. A *perspectiva variacionista* preocupa-se com a relação entre língua padrão e variedades não-padrão nos contextos de educação formal, deixando de lado as dicotomias estanques e assumindo que as variações no uso da língua perpassam a escrita e a fala. Por fim, a *visão interacionista*, à qual Marcuschi adere, entende a fala e a escrita como modalidades de uso da língua, observadas em atividades de formulação textual-discursiva. Nela, as dicotomias estanques também são recusadas e as relações fala e escrita são, ao contrário, vistas como parte de um *continuum* textual dinâmico. Assumindo que “todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantêm alto grau de implicitude e heterogeneidade” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 25), tanto a fala quanto a escrita são compreendidas como modos de produção textual-discursiva, atividades complexas que variam em graus de formalidade, planejamento, abstração, precisão etc., de acordo com as situações de comunicação e com os gêneros textuais mobilizados para realizá-las.

Embora nosso *corpus* de pesquisa não nos permita observar as práticas efetivas de fala e escrita no meio profissional, o arcabouço teórico desta seção nos possibilitará discutir as justificativas fornecidas pelos respondentes para as práticas que consideram mais fáceis e as representações que se constroem sobre fala e escrita em suas respostas.

2. Metodologia de pesquisa

Os dados analisados aqui advêm das respostas ao questionário intitulado *Estudo sobre as práticas profissionais de francês no Brasil*. Esse questionário foi elaborado pela equipe brasileira do Observatório das Práticas e das Aprendizagens do Francês na América Latina e aplicado por meio da plataforma *Lime Survey*.

O *link* para o questionário foi enviado por *e-mail* para os 10 mil egressos da base de dados *France Alumni Brasil (Campus France)* no segundo semestre de 2020. O questionário era composto de 6 sessões: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elementos sociológicos, relação com a língua francesa, relação com a francofonia, características dos locais de trabalho, esfera dominante de uso da língua francesa e desempenho/competência no uso da língua francesa, que continham questões fechadas de múltipla escolha, de caixas de seleção e algumas questões abertas.

O questionário recebeu 652 respostas, sendo que 372 foram completas e 280 incompletas. Para a análise aqui apresentada, foram computadas as respostas completas e as respostas incompletas daqueles que responderam ao menos 75% das questões, o que totaliza 424 respostas válidas. Ao responderem ao questionário, cada respondente recebeu um número de identificação; esse será o número usado para identificar as respostas às questões abertas quando trouxermos os excertos do *corpus*. Usaremos como forma de identificação a sigla R# seguida do número de identificação. Após a coleta, os dados foram inseridos na Plataforma *Power BI*, para o cruzamento de informações contidas em perguntas e seções diferentes do questionário.

Neste capítulo, exploraremos a percepção dos respondentes sobre a prática que julgam mais fácil em sua atividade profissional, cruzando essa informação com outras que nos são fornecidas pelo questionário para que possamos responder às seguintes questões:

- Entre falar, ler, escutar e escrever, qual prática é considerada mais fácil?
- Qual relação pode ser estabelecida entre o nível de proficiência em língua francesa declarado pelos respondentes e as práticas consideradas mais fáceis?
- Quais representações sobre a fala e a escrita podem ser identificadas nas justificativas?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre as atividades realizadas pelos respondentes em situação de trabalho e as práticas que consideram mais fáceis?
- Quais relações podem ser estabelecidas entre as experiências anteriores dos respondentes em países francófonos e as práticas consideradas mais fáceis?

Para tanto, usaremos como dado principal as respostas dadas às seguintes perguntas do questionário:

Quadro 1. Questões analisadas

Profissionalmente, dentre as práticas listadas abaixo, quais você acredita ser mais fácil para você? Respostas possíveis: Ler, Escrever, Falar ou Escutar
Justifique a resposta anterior:

Fonte: Elaboração própria

E para aprofundar as discussões, usaremos como dados secundários as respostas às questões abaixo:

Quadro 2. Questões para dados complementares

Qual nível [de francês] você estima ter atualmente? Respostas possíveis: A1, A2, B1, B2, C1 ou C2.
Quantas viagens a países francófonos você já fez? Respostas possíveis: 1, 2 a 3, 4 a 6, 7 a 9, 10 ou Nunca visitei um país francófono.
Qual é o seu contato mais frequente com a língua francesa? Respostas possíveis: Sites da internet, Música, Cinema, Livros, Mídias, Outro ou Não tenho contato com a língua francesa atualmente.
Em quais situações de trabalho você precisa/precisou usar a língua francesa? Respostas possíveis: Buscar informações, Fazer pesquisas acadêmicas, Relacionar-se com colegas de trabalho ou colaboradores, Participar de cursos, Receber instruções, Dar instruções, Ensinar em um contexto educacional (ensino regular, universitário, curso livre etc.), Relacionar-se com clientes, Organizar o trabalho de uma equipe ou Outro.
Durante quais atividades concretas? Respostas possíveis: Ler/escrever <i>e-mails</i> , Navegar em sites em língua francesa, Ler textos/documentos técnicos, Conversar sobre assuntos profissionais, Participar de reuniões, Redigir documentos (sínteses, relatórios, circulares, notas etc.), Traduzir documentos, palestras etc., Telefonar, Apresentar projetos, Elaborar projetos, Dar aulas, Presidir reuniões ou Outro.

Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos que o questionário não conta com a pergunta sobre qual prática os respondentes consideram mais difícil, no entanto é possível deduzir ou fazer algumas hipóteses de quais são as práticas mais difíceis a partir de dois aspectos: a resposta dada à questão fechada sobre qual prática acreditam ser mais fácil e algumas justificativas dadas. A prática menos apontada como fácil pode ser considerada como a mais difícil e algumas das justificativas apontam para informações sobre a prática mais difícil, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Quadro 3. Inferências sobre as práticas consideradas mais difíceis a partir das justificativas

Prática mais fácil e Justificativa do respondente	Inferência de qual prática é a mais difícil
Ler - “Competências passivas (escutar e ler) são sempre mais fáceis. Escrita não há a dificuldade do sotaque.” ⁴² (R#164)	A partir dessa justificativa, inferimos que falar é a prática mais difícil para essa pessoa.
Ler - “Dificuldade em empregar os verbos de forma correta, dificuldades em pensar em francês.” (R#654)	O verbo “empregar” indica que as práticas de produção (oral ou escrita) são consideradas mais difíceis para essa pessoa.
Falar - “acho muito difícil escrever em francês com proficiência.” (R#555)	A justificativa aponta para a prática considerada como mais difícil, no caso, a produção escrita.
Ler - “Fico nervosa na hora de me comunicar.” (R#506)	Essa pessoa aponta sua dificuldade, o nervosismo, na hora de se comunicar, ou seja, nas atividades de produção (oral ou escrita).

Fonte: Elaboração própria

Para a pergunta em que os respondentes justificam sua escolha da prática considerada como mais fácil, foi criada uma classificação para as respostas abertas a fim de tabular esses dados. A partir da leitura das justificativas, identificamos a recorrência de certas respostas, o que nos permitiu classificá-las em categorias, sendo que cada resposta poderia ser incluída em mais de uma categoria. Descrevemos abaixo cada uma delas:

- **Aleatório:** aqueles que justificaram dizendo que tudo era fácil ou tudo era difícil foram classificados nessa categoria.
- **Experiência com língua:** quando o respondente justifica a escolha informando que o francês é sua língua materna ou que fez um período de estudos em país francófono. Exemplo: “Falo com muita naturalidade, pois morei na França” (R#538).
- **Frequência de uso (profissional ou não):** quando em sua justificativa o respondente enfoca a frequência de uso da prática. Exemplo: “Faço curso regular de conversação” (R#676).
- **Similaridade com o português ou com outra língua latina:** aqueles que justificaram a escolha com base em semelhanças com português ou outra língua latina. Exemplo: “**Francês é uma língua latina, o que torna sua compreensão muito mais fácil pela leitura para nativos da língua portuguesa.** Tenho facilidade para falar e ouvir também, e alguma dificuldade em escrever.” (R#492, grifos nossos).

⁴² Com vistas a tornar a leitura desse capítulo mais fluida, fizemos correções ortográficas nas respostas dadas pelos respondentes, no entanto, não corrigimos erros de morfologia ou sintaxe.

- **Específico da língua:** quando a justificativa está ligada a aspectos específicos da língua (sotaques, vocabulário, gramática etc.). Exemplos: um respondente assinalou que ler é a prática mais fácil e justificou dizendo que “Não há interferência de sotaques e ruídos de som” e outro afirmou que “CO [compreensão oral] depende do sotaque do falante e escrever demanda usar gramática corretamente” (R#227).
- **Personalidade:** quando a justificativa tem como base aspectos da personalidade do respondente ou de suas preferências pessoais. Exemplo: “Bem mais fácil falar, pois sou uma pessoa muito extrovertida.” (R#142)
- **Tempo e/ou esforço:** quando o respondente menciona o tempo ou o esforço necessário para realizar a prática, seja para considerá-la mais fácil, seja para dizer que as outras práticas são mais difíceis. Exemplo: “As práticas de produção (oral e escrita) demandam, ainda que para um profissional de letras-francês, **um esforço cognitivo maior**, em especial para a escrita do francês.” (R#232, grifos nossos).
- **Estratégias e tipos de aprendizagem:** quando o respondente justifica sua escolha por meio de estratégias e tipo de aprendizagem. Exemplo: “Como algumas palavras e a gramática são próximas do português, com um pouco de conhecimento é possível ler e entender textos (mesmos que seja apenas pelo contexto)” (R#270).
- **Difusão da língua francesa:** quando a justificativa menciona aspectos relacionados à difusão da língua francesa. Exemplo: “Bem mais fácil ler devido a **grande difusão do francês** em sites francófonos” (R#655, grifos nossos).
- **Incoerente:** quando a justificativa foi incoerente com a prática escolhida na questão anterior. Exemplo: O respondente disse que falar era a prática mais fácil e justificou dizendo que “A expressão escrita me permite melhor interação com falantes do Francês” (R#33).
- **Não respondeu:** quando não houve justificativa.

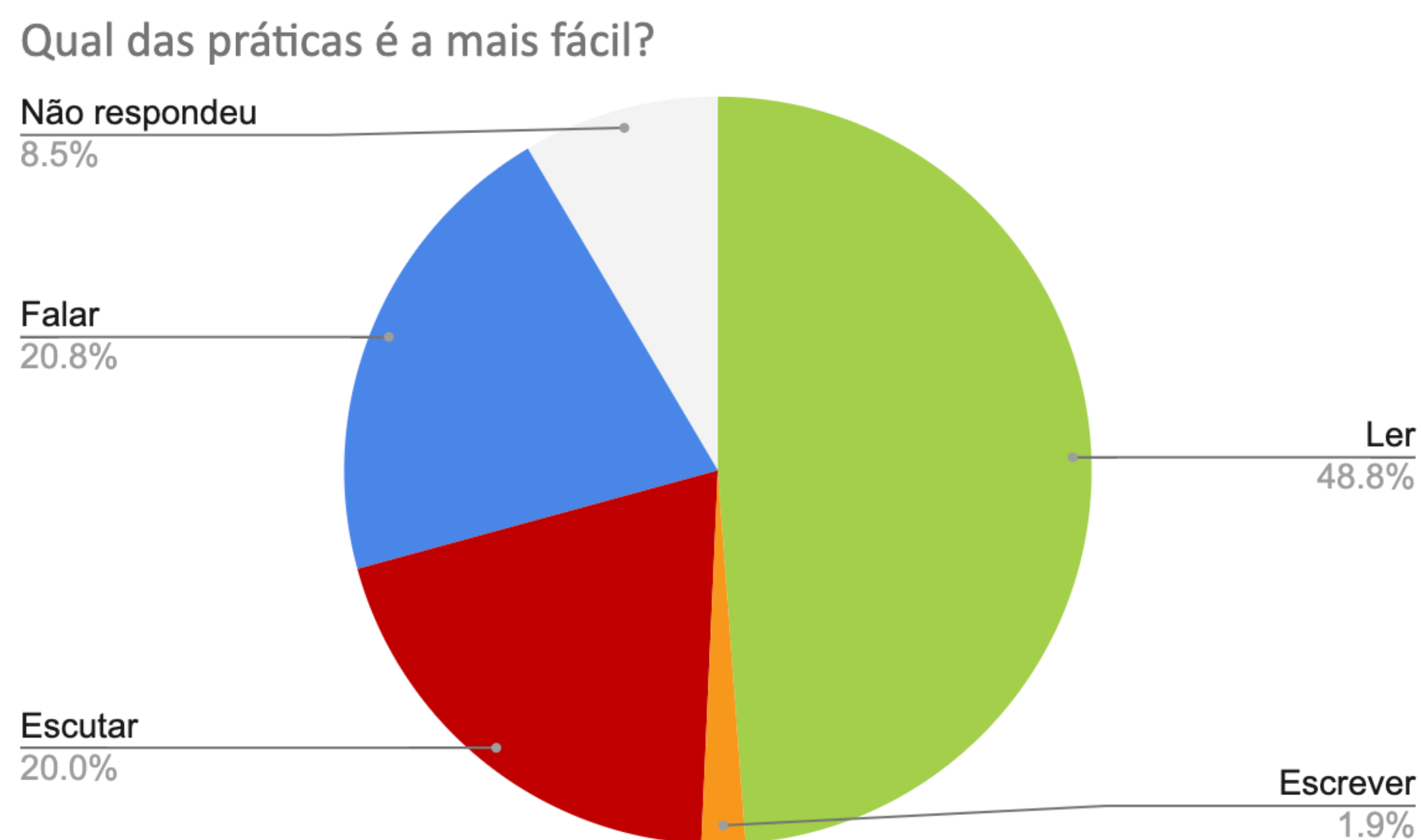
Se tomarmos como pressuposto que a linguagem é uma forma de agir e que toda atividade linguageira produz “objetos de sentido” (BRONCKART, 2008), ou uma interpretação sobre a realidade, não tomaremos as respostas a este questionário como um retrato das habilidades dos respondentes, mas sim como construções de sentido que eles produzem no contexto da resposta a um questionário de pesquisa. Essas respostas, entretanto, nos trazem indícios sobre a percepção dos respondentes acerca de suas habilidades orais e escritas, sobre seu percurso de aprendizagem da língua francesa, sobre as atividades que realizam em francês em situação de trabalho e sobre a interpretação que fazem acerca da própria natureza das práticas orais e escritas.

3. Visão global dos dados

Para iniciar a síntese das análises dos dados obtidos por meio do questionário, analisamos as respostas dadas à questão “Profissionalmente, dentre as práticas listadas abaixo, quais você acredita ser mais fácil para você?”.

O gráfico abaixo mostra que quase metade dos respondentes (48,8%) respondeu que ler é a prática que consideram ser a mais fácil, enquanto falar e escutar foram consideradas como práticas mais fáceis por um quinto dos respondentes. Escrever, por outro lado, foi a prática considerada mais fácil por apenas 1,9% dos respondentes, o que significa que apenas 8 pessoas indicaram que escrever é fácil para elas.

Figura 2. Prática considerada como mais fácil pelos respondentes



Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista que a questão focava no aspecto do uso profissional da língua francesa, podemos inferir que, no contexto profissional, os respondentes consideram mais fácil ler do que falar e escutar. Diversas hipóteses poderiam ser consideradas na explicação desses resultados:

1. Podemos supor que os respondentes se sentem mais confiantes e seguros ao ler em francês porque as práticas de compreensão são mais passivas do que as de expressão e não requerem planejamento. Por outro lado, a leitura pode parecer mais simples pelo fato de os textos escritos serem mais perenes, ao passo que a fala é mais volátil. Pode-se reler um texto quantas vezes for necessário para sua compreensão, mas o mesmo não se pode dizer para a escuta de grande parte dos textos orais.

2. Também podemos relacionar esse grande número de respostas a um aspecto do ensino de línguas estrangeiras: a tradição do ensino da leitura em língua estrangeira e a semelhança de algumas palavras do francês com a língua portuguesa em sua forma escrita.

3. Finalmente, também pode-se supor que a habilidade de leitura seja mais mobilizada nas práticas de linguagem em situação de trabalho em contexto brasileiro do que as demais habilidades.

Essas hipóteses serão exploradas mais adiante, quando examinarmos as justificativas para essa questão. Note-se, ainda, que embora haja uma grande disparidade entre a percepção do grau de dificuldade entre as práticas de recepção e produção escrita, o mesmo não se pode afirmar sobre as práticas de compreensão e produção oral.

No intuito de avaliarmos se o nível de proficiência é um fator relevante na escolha da prática considerada mais fácil, cruzamos os dados referentes ao nível de francês atual declarado pelos respondentes e a prática que eles declaram ser a mais fácil para eles. Reproduzimos esses dados no quadro abaixo:

Quadro 4. Nível de francês declarado e prática considerada mais fácil.

Nível declarado	Prática mais fácil		
C2	Escrever	2	TOTAL 90
	Escutar	17	
	Falar	38	
	Ler	27	
	NR	6	
C1	Escrever	2	TOTAL 110
	Escutar	15	
	Falar	21	
	Ler	61	
	NR	11	
B2	Escrever	2	TOTAL 92
	Escutar	30	
	Falar	5	
	Ler	47	
	NR	8	

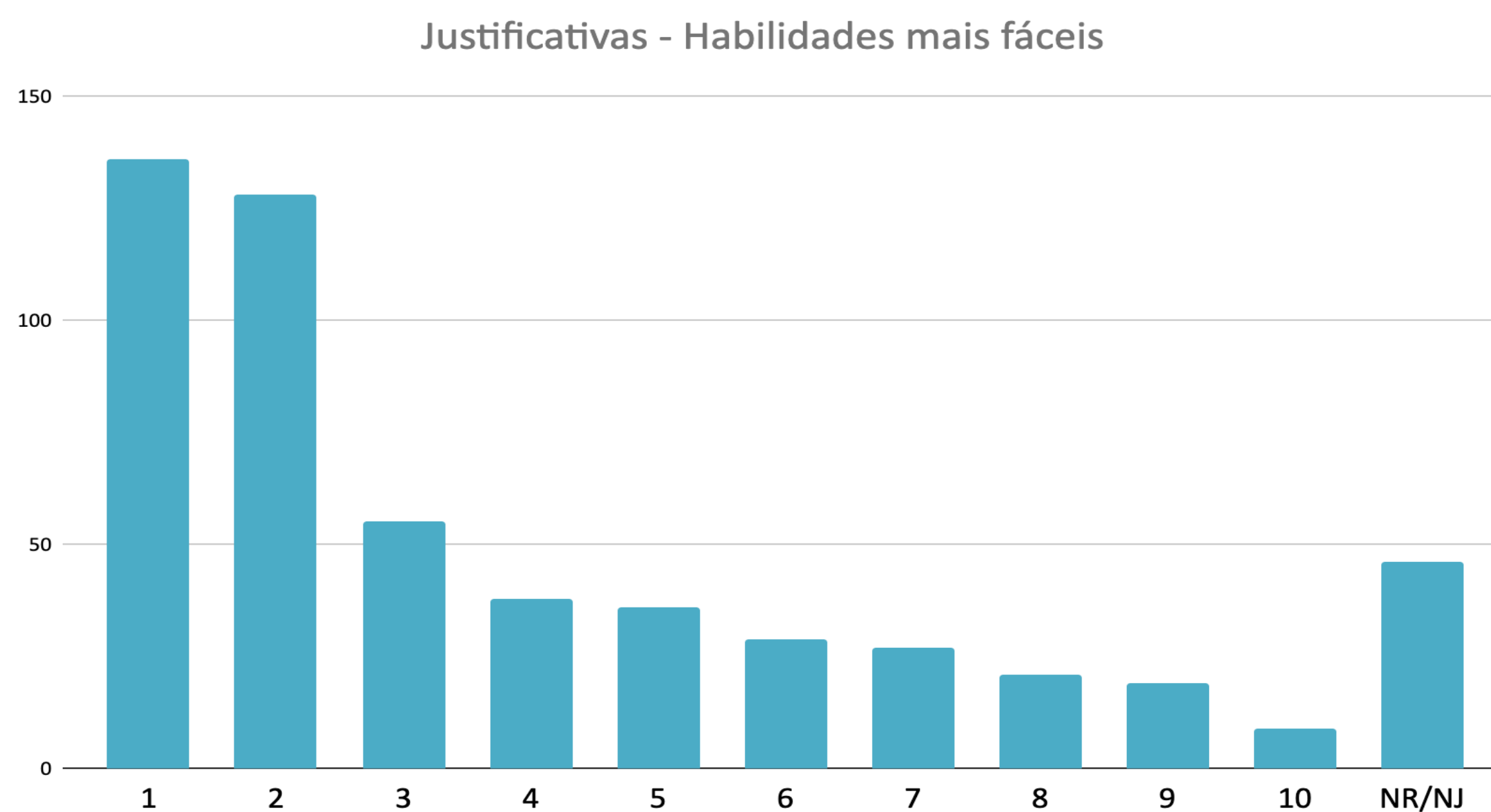
B1	Escrever	1	TOTAL 65
	Escutar	12	
	Falar	11	
	Ler	34	
	NR	7	
A2	Escrever	1	TOTAL 44
	Escutar	8	
	Falar	5	
	Ler	27	
	NR	3	
A1	Escrever	0	TOTAL 23
	Escutar	3	
	Falar	8	
	Ler	11	
	NR	1	

Fonte: Elaboração própria

Pela leitura do quadro, constatamos que **escrever** é a prática menos apontada como “fácil” por nossos respondentes, independentemente do nível de proficiência declarado, e **ler** é a prática apontada como mais fácil pelos respondentes que consideram ter os níveis A1 a C1 do quadro comum europeu. Entre **falar** e **escutar**, observamos uma grande oscilação nas respostas: no nível A1, falar é mais mencionada; nos níveis A2 a B2, escutar, com uma grande preferência por “escutar” no nível B2 em relação a “falar”; a partir do nível C1, essa posição se inverte e os respondentes que consideram ter maior proficiência em língua francesa também apontam que falar é mais fácil do que escutar em francês. Observamos, ainda, que apenas dentre os respondentes que declaram ter nível C2, que é equivalente ao domínio da língua francesa, houve um maior número de respostas para **falar** como a prática mais fácil, dentre as quatro opções.

Quando analisamos as justificativas dadas pelos respondentes para a prática que consideram mais fácil, vemos que a ampla maioria delas pode ser classificada em duas das categorias: frequência de uso e tempo e/ou esforço, como pode ser visto no gráfico 2.

Figura 3. Justificativa dada para a prática mais fácil



- (1) Tempo e/ou esforço
- (2) Frequência de uso
- (3) Específico da língua
- (4) Aleatório
- (5) Estratégias e tipos de aprendizagem
- (6) Personalidade
- (7) Experiência com a língua
- (8) Similaridade com português ou outra língua latina
- (9) Difusão da língua francesa
- (10) Respostas incoerentes

Fonte: Elaboração própria

Das 424 respostas analisadas, 136 mencionam tempo e esforço, na maioria dos casos e 128 a frequência de uso da língua francesa, seja para fins profissionais, seja para fins pessoais. Somadas, todas as demais justificativas não alcançam os números encontrados para as duas primeiras, motivo pelo qual examinaremos essas justificativas mais detidamente na próxima seção.

Ao relacionarmos o(s) tipo(s) de justificativa dada e com a prática considerada como mais fácil, constatamos que, na maioria dos grupos de justificativas, ler é a prática mais escolhida pelos respondentes como mais fácil, conforme vemos no quadro a seguir:

Quadro 5. Tipos de justificativas dadas e prática considerada mais fácil

Justificativa dada ⁴³	Prática mais fácil		Justificativa dada	Prática mais fácil	
Experiência com a língua (Total: 27 respondentes)	Escrever	0	Frequência de uso (Total: 128 respondentes)	Escrever	1
	Escutar	6		Escutar	19
	Falar	17		Falar	23
	Ler	4		Ler	108
Similaridade com o português/línguas latinas (Total: 21 respondentes)	Escrever	1	Específico da língua (Total: 55 respondentes)	Escrever	1
	Escutar	1		Escutar	10
	Falar	0		Falar	14
	Ler	19		Ler	30
Personalidade (Total: 29 respondentes)	Escrever	3	Tempo/esforço (Total: 136 respondentes)	Escrever	2
	Escutar	7		Escutar	36
	Falar	10		Falar	26
	Ler	9		Ler	72
Estratégias e tipos de aprendizagem (Total: 36 respondentes)	Escrever	1	Difusão da língua francesa (Total: 19 respondentes)	Escrever	0
	Escutar	8		Escutar	9
	Falar	1		Falar	0
	Ler	26		Ler	10

Fonte: Elaboração própria

Em dois dos grupos de justificativas, porém, falar é considerada uma prática mais fácil: “personalidade” e “experiência com a língua”. Em “personalidade”, notamos como os respondentes associam a prática de falar ao desejo de socializar ou a uma personalidade extrovertida:

Quadro 6. Exemplos de justificativas da categoria “personalidade” para a resposta “falar”

<p>R#120. Falar. Bem mais fácil falar, pois sou uma pessoa muito extrovertida. R#18. Falar. Sou uma pessoa que gosta de se comunicar e interagir com os demais.</p>

Fonte: Elaboração própria

⁴³ Algumas das justificativas dadas foram classificadas em mais de uma categoria.

Em outras palavras, podemos supor que, na percepção dos nossos respondentes, a fala, mais do que as demais habilidades, requer um “*savoir-être*” (CONSEIL DE L’EUROPE, 2001) específico, uma abertura para a interação com o outro e a superação da timidez.

Em “experiência com a língua”, aparecem respostas como os exemplos abaixo, em que os respondentes justificam que falar é mais fácil, porque viveram em países francófonos, são bilíngues ou passaram por anos de educação formal em francês:

Quadro 7. Exemplos de justificativas da categoria “experiência com a língua” para a resposta “falar”

<p>R#102. Falar. Eu fiz a faculdade na França e embora eu não pratique tanto o francês, falar e compreender uma conversa em francês é bem fácil para mim. A leitura também, talvez o escrever esteja um pouco enferrujada</p> <p>R#626. Falar. Pois fiz Maternal e a escola Primária na França.</p>

Fonte: Elaboração própria

É importante mencionar que, entre as 27 respostas que apresentaram justificativas baseadas na experiência com a língua francesa para a escolha da prática mais fácil, 11 afirmam terem estudado em países francófonos (escola primária, cursos profissionais, intercâmbio, cursos de graduação e/ou pós-graduação) e associam à facilidade a este fato. Retomamos aqui outra informação obtida com o questionário: no conjunto dos 424 respondentes que forneceram nosso *corpus* de pesquisa, apenas 35 pessoas nunca foram a um país francófono (8% dos respondentes) e 23% dos respondentes (100 pessoas) afirmaram ter feito mais de 10 viagens a países francófonos. Compreendemos assim que 92% dos respondentes tiveram, em algum momento, a oportunidade de usar a língua francesa em contexto francófono, mesmo que apenas 6% deles usem esse tipo de atividade como justificativa para a escolha da prática mais fácil.

Nosso questionário permitia a escolha de apenas uma habilidade considerada mais fácil. Entretanto, em suas justificativas, 17 respondentes afirmaram ter facilidade com diversas práticas, como vemos nos exemplos a seguir:

Quadro 8. Justificativas para falar como prática mais fácil que mencionam facilidade com as outras práticas

R#515. Falar. A resposta anterior é inexata. Sou nativa, a resposta é falar/escutar/escrever/ler
R#51. Falar. Escolha aleatória pois falo, escuto, leio etc.
R#68. Falar. Hoje sou bilingue português/francês: lido, escrito, ouvido e falado.
R#434. Falar. Na verdade as quatro competências acima citadas são igualmente fáceis para mim. Comecei a estudar francês em 1989. São mais de trinta anos de contato com a língua francesa em diversas situações.
R#198. Falar. Na verdade, tenho e uso igualmente as 4 competências.

Fonte: Elaboração própria

Essas justificativas nos levam a compreender que, dentre os respondentes, há aqueles que assinalaram uma das práticas como mais fácil, mas ao se verem questionados para justificar a escolha, percebem que se fosse possível teriam respondido ter facilidade com as quatro práticas, em geral por se considerarem bilíngues ou falantes nativos do francês. Em todos os casos, das quatro alternativas disponíveis no questionário, os respondentes escolheram ser mais fácil falar.

No conjunto das 424 respostas analisadas, apenas 8 apontaram “escrever” como a prática mais fácil. Notamos a singularidade dessa resposta em todas as justificativas apresentadas que, em geral, mencionam a escrita como uma predileção pessoal, ou ressaltam o tempo que se pode dedicar a escrever. Em uma leitura global dos dados, “escrever” pode ser considerada a prática mais difícil, não apenas por ser a menos apontada como fácil nas respostas, mas também porque é frequentemente mencionada nas justificativas como exigindo maior esforço em comparação com as demais.

Dentre os 8 respondentes que indicaram escrever, a outra prática ligada à produção textual, como a prática mais fácil, nenhum menciona a facilidade com todas as práticas. Com base nas justificativas dadas por esses 8 indivíduos, levantamos a hipótese de que aqueles que consideram escrever como mais fácil têm, provavelmente, uma predileção por escrever, por afinidade pessoal ou pela possibilidade de ter mais tempo para se elaborar um texto escrito.

4. Tempo, esforço e frequência de uso: fatores determinantes na escolha da prática mais fácil

Ao observarmos mais detalhadamente as justificativas dadas, dentre os respondentes que definem as práticas mais fáceis tendo como base a categoria “tempo e esforço” (136 respondentes), apenas 2 afirmam ser mais fácil escrever, explicando que se pode investir mais na elaboração dos textos. A maioria, 72 respondentes, afirma ser mais fácil ler e pauta-se em fatores como o tempo que se pode dedicar à leitura e em oposição ao esforço necessário para realizar as demais práticas. O quadro abaixo traz alguns exemplos dessas justificativas.

Quadro 9. Justificativas para ler como prática mais fácil baseadas em tempo e esforço

R#458. Ler. Apesar de necessitar tanta concentração quanto as outras, o tempo para leitura pode ser regulado mais facilmente e o retorno ao que foi lido anteriormente também.
R#43. Ler. Lendo tem-se o tempo de refletir caso alguma palavra não seja imediatamente compreendida.
R#479. Ler. O tempo da leitura permite compreender melhor as formulações e contextos.
R#29. Ler. As práticas de produção (oral e escrita) demandam, ainda que para um profissional de letras-francês, um esforço cognitivo maior, em especial para a escrita do francês.

Fonte: Elaboração própria

Mais ou menos implicitamente, nessas respostas, percebe-se que os respondentes entendem as práticas de recepção como sendo mais fáceis do que as práticas de produção e, entre elas, a leitura demanda menor esforço, pois na fala o ritmo da compreensão é ditado pelo ritmo da produção. À contrapartida, a leitura pode ser interrompida e retomada quantas vezes for necessário para reflexão e compreensão. Além disso, em algumas das justificativas, os respondentes afirmam ter dificuldades na compreensão oral, mencionando a velocidade de fala e a dificuldade para compreender o(s) sotaque(s) ou a(s) pronúncia(s) de nativos, ou então fazem alusão à possibilidade de reler ou poder dispor de mais tempo para compreender um texto escrito do que uma fala, como nos exemplos a seguir:

Quadro 10. Justificativas para ler como prática mais fácil em oposição a escutar

R#362. Ler. A facilidade de compreender as palavras escritas é maior porque não tem impressão de sotaque ou velocidade da fala, o que varia de acordo [com] o interlocutor.
R#472. Ler. A leitura permite uma repetição caso não compreendeu bem o sentido da frase.

Fonte: Elaboração própria

Em respostas como essas, notamos que se constrói uma dicotomia que reproduz uma visão imanentista das relações entre fala e escrita (MARCUSCHI, 1997). A escrita é percebida como mais estável, menos fugaz do que a fala e menos marcada por variações dialetais ou outras interferências à compreensão, como o timbre de voz ou a velocidade da fala. A mesma visão dicotômica entre fala e escrita também se reproduz nas respostas que consideram falar como uma prática mais fácil. No grupo de justificativas “tempo e esforço”, 26 respondentes afirmam ser mais fácil falar, com base na ideia de que a correção gramatical ou ortográfica é menos necessária na fala, que os erros relacionados a ela são menos evidentes e que, ao falar, é possível controlar a entonação, ritmo e outros aspectos ligados a essa prática a fim de transmitir uma mensagem, ainda que haja falta de vocabulário. Por outro lado, entre os 36 respondentes que afirmam ser mais fácil escutar e trazem uma justificativa baseada em tempo e esforço, o argumento principal é o de que é necessário maior esforço para falar do que para escutar, desenhando assim uma nova oposição: entre recepção e produção.

No segundo maior grupo de justificativas, que conta 128 respostas, os respondentes associaram sua escolha da prática mais fácil à frequência com a qual a realizavam. Dentre eles, apenas 1 afirma ser mais fácil escrever e 19 afirmam ser mais fácil escutar, por vezes citando meios de difusão da língua e cultura francesa e dizendo consumir conteúdo de emissoras de televisão e rádio, *podcasts*, filmes etc.

Por outro lado, os 23 respondentes que afirmam ser mais fácil falar, associam a frequência de uso sobretudo à profissão. Além de algumas menções do uso do francês no contato com

familiares e amigos e em atividades cotidianas, eles também afirmam participar de reuniões, dar aulas e usar o francês para constante comunicação no ambiente de trabalho, como vemos nos exemplos a seguir:

Quadro 11. Justificativas para falar como habilidade mais fácil pela frequência no uso da língua

R#148. Falar. No trabalho sou obrigado a falar o tempo todo. R#39. Falar. As atividades eram preponderantemente troca de informações em área tecnológica, o que exigia perguntas/respostas para rápido desenvolvimento do projeto. R#396. Falar. Como convivo cotidianamente com a comunidade francófona no Rio de Janeiro, tenho o hábito de falar em francês, mesmo além dos períodos de trabalho.

Fonte: Elaboração própria

Finalmente, a grande maioria dos respondentes, 108, afirma ser mais fácil ler. Em algumas respostas, os respondentes justificaram que tinham maior contato com materiais escritos em francês, seja com objetivos de estudo, trabalho ou lazer. Em grande parte das respostas, porém, justificavam que ler era mais fácil, pois faltavam-lhes interlocutores francófonos e situações de interação social para realizar as demais práticas. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 12. Exemplos de justificativas para ler como prática mais fácil pela falta de interlocutores em francês

R#210 – Utilizo bibliografia em Francês frequentemente. A leitura reque [sic] apenas o reconhecimento do significado da palavra, sendo, portanto, uma atividade passiva. Tenho poucas oportunidades de falar, escutar ou escrever.
R#123 – Em razão da falta de contato atual com o francês, acredito que ler seja a atividade mais fácil, seguida por escutar.
R#178 – As demais pessoas com as quais trabalho não falam Francês
R#141 – Atualmente não tenho interlocutores
R#3 – Devido a dificuldade de encontrar pessoas que falem a língua francesa, ou não ter tanta necessidade de escrever, percebo que leio muito bem.

Fonte: Elaboração própria

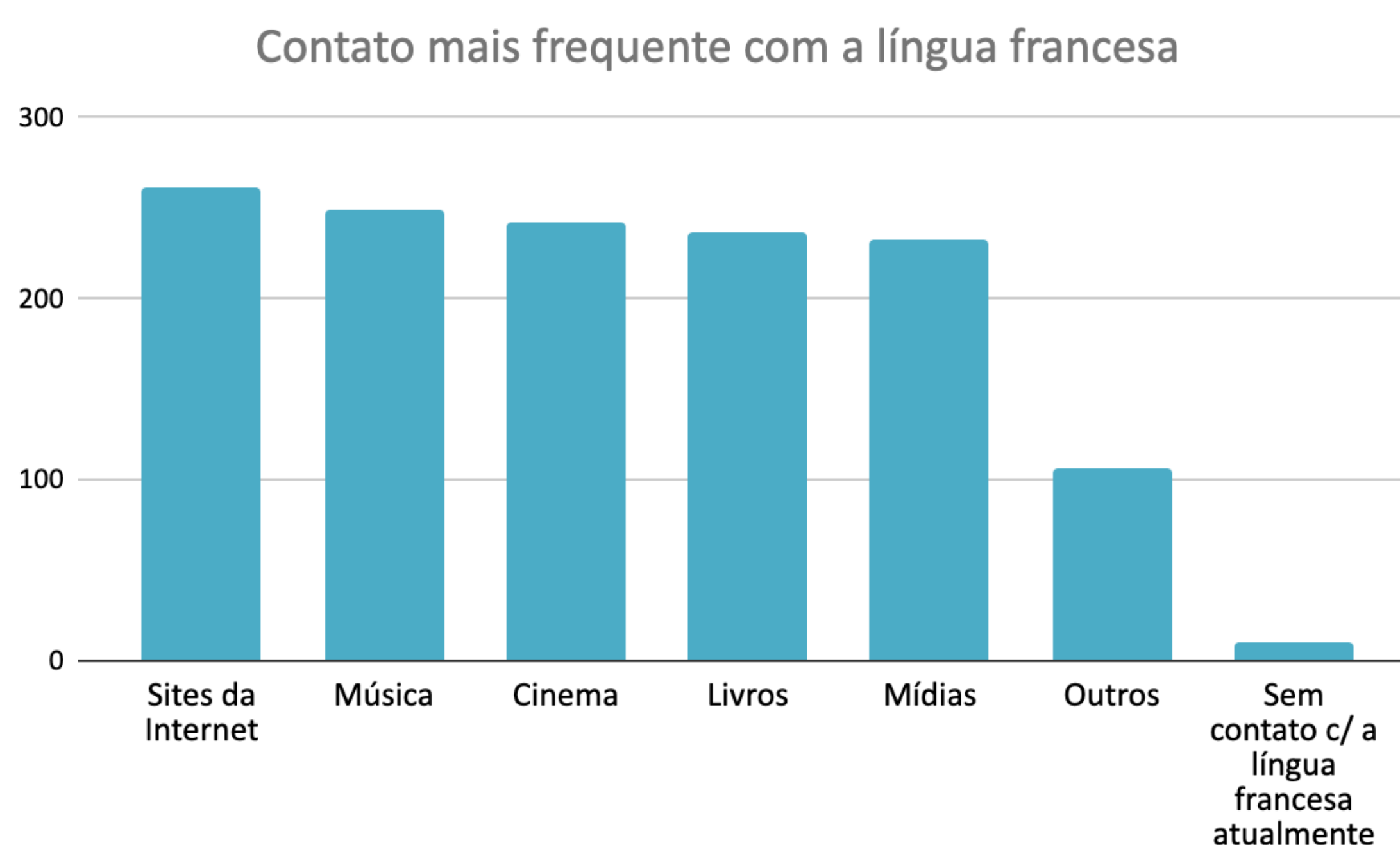
Essas justificativas evidenciam o aspecto de recepção da leitura, atividade que pode ser feita com poucos recursos e mantida mesmo sem que haja a possibilidade de interlocução com francófonos⁴⁴. Os conteúdos lidos em francês podem ser usados pelos respondentes para a elaboração de textos, orais ou escritos, em outra língua. Por exemplo, podem falar ou escrever sobre um livro ou uma reportagem que leram em francês na língua em que usam mais frequentemente, ou seja, a pessoa lê uma reportagem no *Le monde* e reporta e comenta o conteúdo em português para amigos e/ou colegas de trabalho. Há, potencialmente, uso desse

⁴⁴ O capítulo “*La langue française en situation professionnelle au Brésil et son rapport à d’autres langues*” deste livro aborda de forma mais detida a presença da língua francesa em contato com outras línguas nas práticas profissionais.

conteúdo lido em francês para atividades de interação ou mediação, mas ele se dará em outra língua, língua na qual os respondentes possuem interlocutores.

Se observamos quais são as maneiras mais frequentes de contato com a língua francesa dos respondentes, *sites* e livros são citados por 261 e 237 dos respondentes, respectivamente, indicando um contato por meio da leitura, enquanto música, cinema e mídias são citados por 249, 242 e 232 dos respondentes, indicando um contato por meio da escuta. Essa era uma pergunta em formato de caixa de seleção, que permitia aos respondentes escolher mais de uma opção. O gráfico abaixo detalha todas as respostas obtidas.

Figura 4. Forma de contato mais frequente com a língua francesa



Fonte: Elaboração própria

Ao analisar as respostas da categoria “Outros”, foram mencionadas as seguintes atividades:

Quadro 13. Outras formas frequentes de contato com a língua francesa

Família e/ou amigos	40
Profissional	35
Âmbito acadêmico	12
Aulas de francês	10

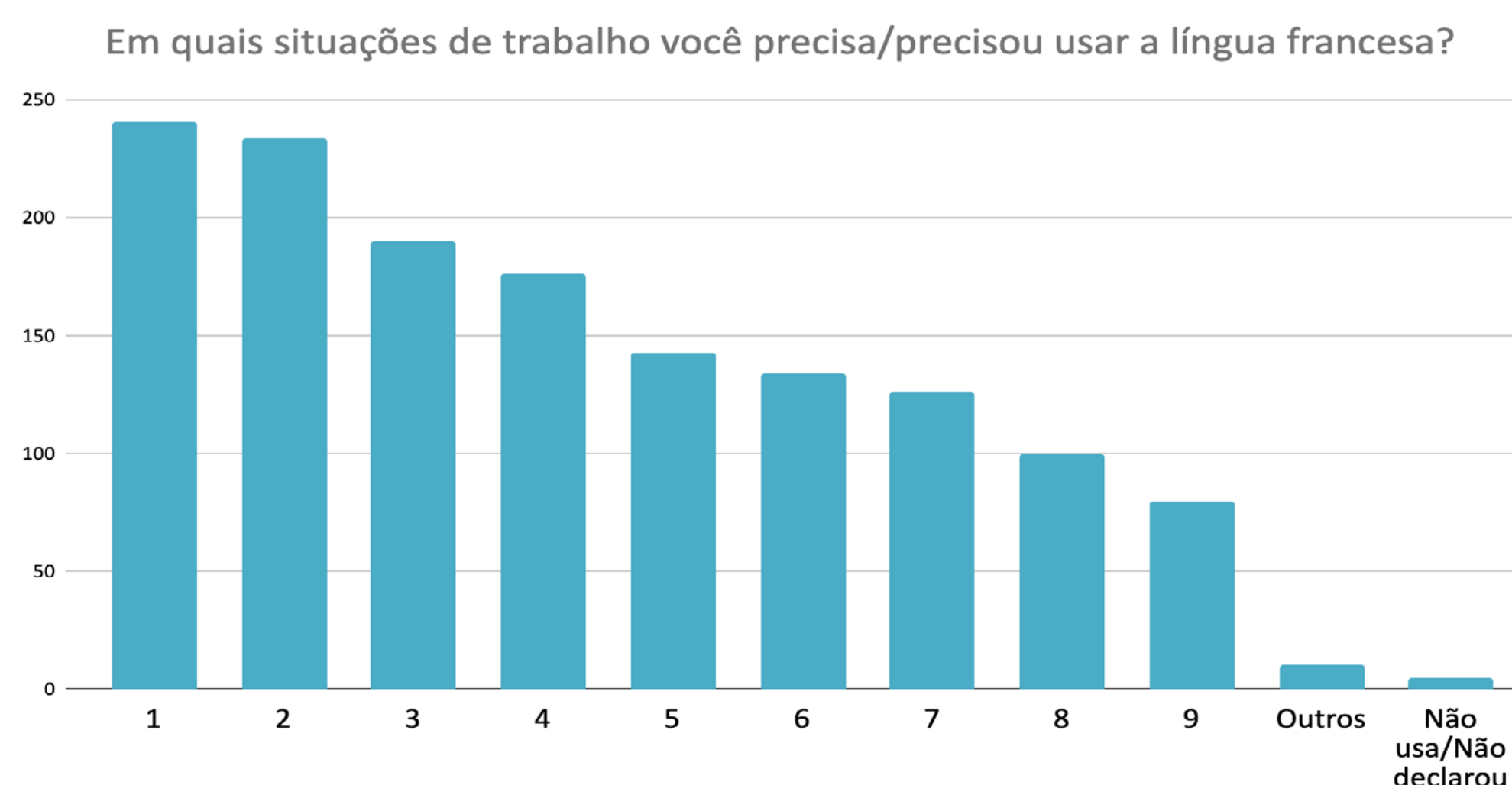
Fonte: Elaboração própria

Com base nessas respostas, constatamos que as opções de resposta dadas pelo questionário se concentravam em atividades de recepção, como o contato com a língua francesa por meio do cinema, e não havia dentre as opções de resposta atividades de produção, como, por exemplo,

conversar com colegas de trabalho francófonos ou enviar *e-mails* em francês. Foram apenas os respondentes que decidiram inserir atividades em “outros” que nos informaram suas formas de contato com a língua em situações de produção e interação e não apenas de recepção. Levantamos a hipótese de que se houvesse dentre as respostas opções de atividades de produção, orais ou escritas, ou de interação, os números poderiam ser diferentes.

No gráfico abaixo, estão expostas as respostas dadas à questão “Em quais situações de trabalho você precisa/precisou usar a língua francesa?”, em que era possível escolher mais de uma resposta⁴⁵. Vemos que as duas situações de trabalho em que os respondentes mais usam/usaram a língua francesa são buscar informações e fazer pesquisas acadêmicas (com 241 e 234 respostas respectivamente) e as duas situações menos frequentes são: relacionar-se com clientes (100 respostas) e organizar o trabalho de uma equipe (80 respostas).

Figura 5. Situações de trabalho em que a língua francesa é/foi usada



- (1) Buscar informações
- (2) Fazer pesquisas acadêmicas
- (3) Relacionar-se com colegas de trabalho ou colaboradores
- (4) Participar de cursos
- (5) Receber instruções
- (6) Dar instruções
- (7) Ensinar em um contexto educacional (ensino regular, universitário, curso livre etc.)
- (8) Relacionar-se com clientes
- (9) Organizar o trabalho de uma equipe

Fonte : Elaboração própria

Se nos basearmos nas definições do Volume Complementar ao CECR (2018), dentre as situações escolhidas por nossos respondentes, veremos que as duas primeiras são situações que demandam habilidades de compreensão, sobretudo a leitura. As demais são situações

⁴⁵ As respostas a essa questão são analisadas de modo mais detido no capítulo “*La langue française en situation professionnelle au Brésil et son rapport à d'autres langues: un début de réflexion*” desta mesma publicação, sobre práticas e usos do francês no contexto profissional.

que podem demandar a interação ou a produção oral ou escrita, mas em graus variáveis: “participar de cursos” e “receber instruções”, parecem ser situações em que a produção é menos mobilizada do que “ensinar em um contexto educacional” ou “organizar o trabalho de uma equipe”.

No quadro a seguir, relacionamos essas respostas com a prática considerada mais fácil pelos respondentes:

Quadro 14. Situações de trabalho em que a língua francesa é/foi usada e prática considerada mais fácil

Em quais situações de trabalho você precisa/ precisou usar a língua francesa?⁴⁶	Prática considerada mais fácil	Quantidade
Organizar o trabalho de uma equipe* Total: 80	Escrever	1
	Escutar	16
	Falar	32
	Ler	26
	N/R	5
Dar instruções* Total: 134	Escrever	5
	Escutar	29
	Falar	32
	Ler	61
	N/R	7
Receber instruções* Total: 143	Escrever	4
	Escutar	36
	Falar	35
	Ler	61
	N/R	7
Buscar informações Total: 241	Escrever	2
	Escutar	54
	Falar	50
	Ler	122
	N/R	13

⁴⁶ Para essa questão, os respondentes podiam marcar mais de uma opção.

Fazer pesquisas acadêmicas Total: 234	Escrever	4
	Escutar	41
	Falar	46
	Ler	131
	N/R	12
Relacionar-se com clientes* Total: 100	Escrever	1
	Escutar	29
	Falar	28
	Ler	37
	N/R	5
Relacionar-se com colegas de trabalho ou colaboradores* Total: 190	Escrever	3
	Escutar	44
	Falar	45
	Ler	90
	N/R	8
Participar de cursos* Total: 176	Escrever	3
	Escutar	36
	Falar	33
	Ler	96
	N/R	8
Ensinar em um contexto educacional (ensino regular, universitário, curso livre etc.)* Total: 126	Escrever	3
	Escutar	18
	Falar	39
	Ler	59
	N/R	7

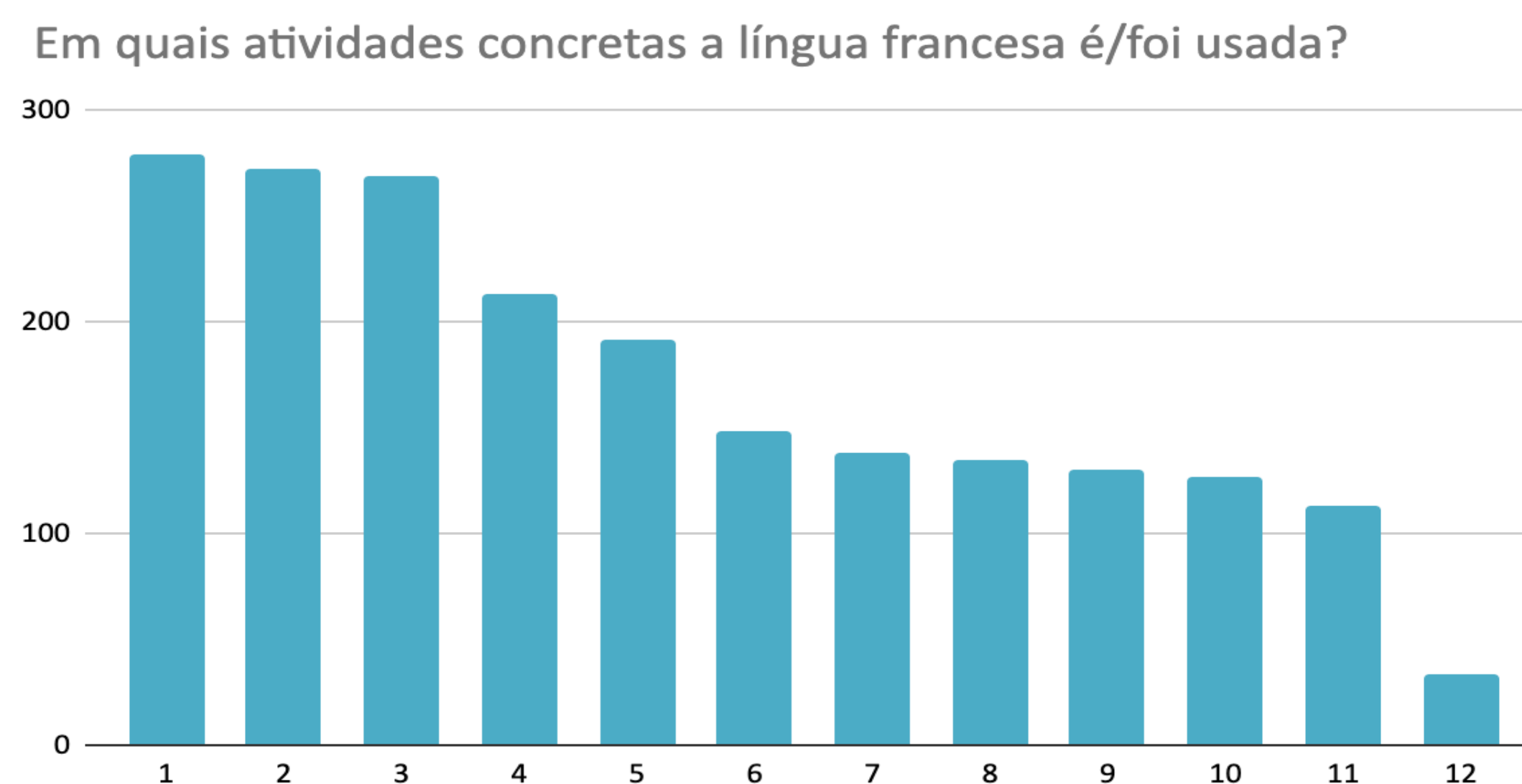
Fonte: Elaboração própria

Como se pode notar, apenas dentre aqueles que disseram usar o francês para organizar o trabalho de uma equipe, a prática considerada mais fácil é falar, ou seja, 32 respondentes consideram falar mais fácil e organizam o trabalho de uma equipe em língua francesa, o que equivale a 2/5 dos respondentes que afirmam usar o francês para organizar uma equipe. Para os respondentes que usam o francês em todas as outras situações, mais frequentemente, a prática considerada mais fácil é ler. Geralmente ler obteve o dobro de respostas da segunda prática considerada mais fácil, mantendo dessa forma a proporcionalidade percebida ao analisarmos apenas a resposta dada à questão “Profissionalmente, dentre as práticas listadas abaixo, quais você acredita ser mais fácil para você?”.

Destacamos uma outra situação em que essa proporcionalidade não se mantém. Dentre aqueles que disseram usar o francês para se relacionar com clientes: 37 deles afirmam ser mais fácil ler, enquanto 29 consideram mais fácil escutar e 28 falar. Isso indica que aqueles que usam o francês para organizar o trabalho de uma equipe ou se relacionar com clientes tendem a considerar falar com uma prática mais fácil. Levantamos a hipótese de que essas duas situações demandam atividades de produção, interação e mediação e não apenas recepção, levando assim os respondentes a praticar frequentemente outra atividade que não a leitura, deixando-os mais dispostos a indicar outra prática como mais fácil. De modo geral, os dados parecem apontar uma correlação entre as situações de trabalho em que o francês é mais frequentemente usado e as habilidades consideradas mais fáceis.

O gráfico abaixo traz as atividades concretas em que os respondentes afirmam usar ou ter usado a língua francesa e para essa questão era possível marcar mais de uma opção. As três atividades mais citadas pelos respondentes foram ler/escrever *e-mails*, navegar em *sites* em língua francesa e ler textos/documentos técnicos, sendo essas atividades que podem ser facilmente associadas à leitura, prática considerada mais fácil pela maior parte dos respondentes.

Figura 6. Atividades concretas em que os respondentes usam/usaram a língua francesa



- (1) Ler/escrever *e-mails*
- (2) Navegar em *sites* em língua francesa
- (3) Ler textos/documentos técnicos
- (4) Conversar sobre assuntos profissionais
- (5) Participar de reuniões
- (6) Redigir documentos (sínteses, relatórios, circulares, notas etc.)
- (7) Traduzir documentos, palestras etc.
- (8) Telefonar
- (9) Apresentar projetos
- (10) Elaborar projetos
- (11) Dar aulas
- (12) Presidir reuniões

Fonte: Elaboração própria

Atividades que demandam produção, oral ou escrita, como conversar sobre assuntos profissionais, redigir documentos, são relativamente frequentes, já que 213 (50,2%) dos respondentes afirmaram conversar sobre assuntos profissionais e 191 (45%) dos respondentes participaram ou participam de reuniões em francês. Ou seja, dentre os respondentes há aqueles que usam a língua francesa sobretudo para a leitura, o que tem correlação direta com a escolha de ler como a prática considerada mais fácil por quase metade deles, mas o percentual daqueles que produzem textos, orais ou escritos, em língua francesa é importante mesmo que não considerem falar ou escrever como a prática mais fácil.

5. A fala e a escrita em língua francesa em outras justificativas sobre a prática considerada mais fácil

As justificativas dadas pelos respondentes que se enquadram nas outras categorias nos informam a respeito de sua trajetória de aprendizagem da língua ou de suas formas de contato com o francês, e constroem representações sobre as habilidades mobilizadas nas atividades de recepção e produção.

Dentre os 55 respondentes que destacaram características específicas da língua a fim de justificar suas respostas, a maioria (30 pessoas) afirmou ser mais fácil ler. Em algumas das respostas, destaca-se a ausência de empecilhos para a compreensão escrita, em comparação com a compreensão oral. De acordo com os respondentes, além da ausência de sotaques, a língua se mostra mais nítida na forma escrita, dado que, em francês, nem todas as letras são pronunciadas. Nessas respostas, é curioso notar a percepção do falante não-nativo do francês, para o qual a ausência de correspondência entre grafia e pronúncia gera um problema de compreensão da fala e não da escrita. Assim, a habilidade de compreensão escrita parece preceder à de compreensão oral, o que pode ser um indicativo da forma como se deu seu processo de aprendizagem da língua.

Quatorze respondentes afirmaram ser mais fácil falar devido a características específicas da língua com base na falta de necessidade de corrigir a ortografia e/ou outros aspectos morfosintáticos quando se fala. Trazemos abaixo alguns exemplos dessas justificativas.

Quadro 15. Justificativas que mencionam características específicas da língua

R#555 – Falar. Acho muito difícil escrever em francês com proficiência.
R#571 – Falar. Tenho mais facilidade de falar do que escrever por conta de ortografia, regras, etc. Escutar às vezes é difícil dependendo da velocidade do interlocutor ao falar. Ler depende do assunto e do vocabulário. No geral falar é mais natural para mim.
R#529 – Falar. A fala permite imprecisões e correções imediatas. A interação facilita a comunicação.
R#525 – Falar. Acredito que no contexto profissional, falar é mais tranquilo que escutar, pois pode haver termos técnicos nunca ouvidos antes. A mesma justificativa se dá para “Ler”. E escrever é fácil também, mas tenho mais facilidade em falar, devido a ortografia.
R#71 – Falar. Não há necessidade de corrigir a grafia.
R#146 – Falar. Falar e escutar... as duas consigo dominar bem. Ler também. Escrever ainda cometo erros de ortografia às vezes.

Fonte: Elaboração própria

Nesses exemplos, é possível encontrar novamente uma oposição entre fala e escrita, em que a interação face a face e a possibilidade de se corrigir diante de um interlocutor facilitam a fala, enquanto a escrita aparece como mais regrada, mais controlada, uma habilidade em que a proficiência é mais difícil de ser alcançada. Além disso, ao falar sobre as dificuldades de um texto escrito, os respondentes frequentemente fazem alusão à ortografia e a regras gramaticais. Quando fazem alusão a dificuldades específicas da língua, os respondentes não relatam ser difícil organizar um texto em francês, construir uma argumentação ou compreender nuances de sentido ou o humor de um texto; de modo geral, eles fazem referência à ortografia, à conjugação verbal, ao vocabulário. Isso nos revela uma atenção mais focada em unidades mínimas da língua, mais comum nas estratégias ascendentes de processamento da linguagem (NUNAN, 1991; HINKEL, 2006), que podem ser reflexo de suas trajetórias de aprendizagem do francês.

Mais especificamente, algumas respostas mencionam de forma explícita estratégias e tipos de aprendizagem da língua. Nesse grupo de justificativas, em que foram enquadradas 36 respostas, 26 apontam a leitura como prática mais fácil e mencionam motivos como memória visual, repetição, compreensão do contexto e tradução. As outras 8 são voltadas para a facilidade que se tem para escutar e as justificativas estão ligadas à memória auditiva e à prática de atividades que exercitam as habilidades de compreensão oral, seja em sala de aula, seja em atividades autônomas. Alguns exemplos desse grupo de justificativas:

Quadro 16. Justificativas baseadas em estratégias de aprendizagem

R#339 – Escutar. A prática constante da escuta é a mais fácil dentre todas e pode ser realizada por diversos meios e de forma autônoma. Por esse motivo, o desenvolvimento nessa competência foi o que mais avançou, em meu caso.
R#183 – Escutar. No processo de aprendizagem de um idioma novo sempre é mais fácil escutar do que falar
R#572 – Ler. Não estou fazendo curso no momento. Os cursos de língua francesa são muito caros no Brasil. Estou estudando sozinha, por conta própria. Faço pesquisas em <i>sites</i> , me habilito em jornais e revistas que possam me dar o mínimo de condições de leitura.
R#508 – Ler. O modo como aprendi francês privilegiava a leitura e a escrita. Terminei meu curso de francês em 1972. Nem sei se respondi certo sobre a certificação, pois quando estudei na Aliança Francesa, fiz os três exames de Nancy. Eu sou de muito tempo atrás.
R#662 – Ler. Tenho mais facilidade para ler, pois consigo determinar o meu ritmo de compreensão das frases e palavras. Dessa forma também consigo buscar o significado de palavras que não conheço o significado.

Fonte: Elaboração própria

Todas as respostas deste grupo de justificativas apontaram práticas de recepção como mais fáceis. Em algumas, são ressaltadas as práticas de ensino a que foram submetidos, sobretudo nas respostas focadas na leitura. Em outras, há a comparação entre escutar e falar ou entre ler e escrever, na qual as práticas de recepção aparecem como mais simples no processo de aprendizagem ou mais acessíveis de forma autônoma, fora da sala de aula.

Nesse sentido, segundo nossos respondentes, a similaridade entre o francês e o português ou outras línguas latinas parece ser um fator que auxilia sobretudo a leitura. Das vinte e uma respostas classificadas como justificativas ligadas à similaridade com o português/línguas latinas, 19 são relacionadas a ler como prática mais fácil. Desta forma, pode-se supor que, para os respondentes, há mais transparência entre as línguas e possibilidades de intercompreensão quando se trata de um texto escrito. De mesmo modo, a difusão da língua francesa nas mídias é mencionada como justificativa para a facilidade das práticas de recepção. Dentre as respostas que se relacionam à difusão da língua francesa (19 respondentes), 8 afirmam ser mais fácil escutar, dado que têm contato com filmes, séries, músicas e emissoras de rádio e televisão francófonas, e 11 respondentes afirmam ser mais fácil ler, pois têm fácil acesso a livros, artigos, notícias e *sites* escritos em francês.

Finalmente, um outro grupo de respostas associa a facilidade com uma das práticas a um traço de personalidade ou a um gosto pessoal. Das 29 justificativas enquadradas nessa categoria, 3 afirmam ser mais fácil escrever, explicando ter um gosto especial pela escrita; 10 afirmam ser mais fácil falar, por serem extrovertidas e comunicativas; 7 afirmam ser mais

fácil escutar, por serem muito tímidas para falar; e 9 afirmam ser mais fácil ler, por gostarem da leitura, se sentirem confortáveis com essa prática ou por se sentirem inseguras em relação à sua expressão em francês. Assim, quando se trata de escrever e falar, a personalidade é usada como uma justificativa positiva, algo que auxilia na expressão, mas quando se trata de justificar a facilidade nas práticas de recepção, traços de personalidade, como a timidez, são vistos como empecilhos.

Conclusão

Neste capítulo, exploramos um dos aspectos contemplados pelo questionário aplicado ao grupo de profissionais e estudantes que fazem parte da lista de *e-mails* do *Campus France*. Mais especificamente, este capítulo foi dedicado às percepções dos respondentes sobre a prática que lhes parece mais fácil em língua francesa no contexto profissional.

Nas mais de 400 respostas analisadas, “ler” figura como a prática mais fácil para quase metade dos respondentes. Não há diferença relevante no grau de dificuldade de “falar” ou “escutar” em francês, que foram apontadas como práticas mais fáceis para cerca de 20% dos respondentes cada uma. Escrever, em contrapartida, parece ser uma prática que demanda maior esforço para a maioria dos respondentes.

As justificativas fornecidas para as respostas foram bastante variadas e recobrem fatores como a frequência de uso da língua francesa; traços de personalidade, ou seja, em suas respostas, os mais tímidos julgam mais fáceis as práticas de recepção, os mais extrovertidos escolhem falar; características específicas da língua francesa, entre elas a proximidade com o português; o esforço cognitivo exigido por certas práticas; ou, ainda, estratégias de processamento dos textos que nos revelam um “*savoir apprendre*” moldado pelas suas trajetórias de aprendizagem da língua, seja em contexto de imersão, seja pela educação formal. Com frequência, essas respostas reforçam uma visão dicotômica e imanentista, em que a fala é representada como fugaz, menos organizada, mais interativa, marcada pela variação, ao passo que a escrita aparece como mais estável, menos interativa e mais regrada, marcada por uma normatização que gera uma preocupação com os eventuais erros.

Dentre as respostas sobre as práticas que seriam mais fáceis, sobressaem dois grupos de justificativas: as que se pautam no tempo e no esforço necessário para realizar práticas orais e escritas, e as que relacionam a facilidade com uma das práticas à frequência no contato com a língua francesa.

No primeiro grupo de respostas, em contraposição à escrita, que é considerada difícil, a leitura aparece como uma prática fácil, que pode ser desenvolvida de forma autônoma e,

no ritmo do leitor, pode ser interrompida e retomada quantas vezes forem necessárias. Do mesmo modo, os respondentes que afirmam ser mais fácil escutar o fazem em contraposição a falar, uma prática para a qual seria necessário maior esforço. Assim, vemos surgir uma outra oposição, desta vez entre as práticas de recepção e as práticas de produção.

As respostas que associaram o contato com a língua e a facilidade com determinadas práticas corroboram com uma visão interacionista, em que os contextos de fala e escrita, ou a falta deles, influenciam o desenvolvimento das habilidades. Nelas, os respondentes com menor contato com falantes do francês apontam a leitura como mais fácil; os que afirmam ter mais interlocutores escolhem a fala; e quanto maior a exposição a produtos culturais como a televisão, o cinema e a música, mais fácil se torna a prática de compreensão oral. Vemos, assim, o potencial do desenvolvimento e da manutenção das habilidades em francês por interações sociais que não se restringem ao espaço de trabalho.

Concluimos, portanto, que essa análise nos fornece algumas pistas sobre a(s) imagem(ns) que os respondentes possuem acerca dessas quatro práticas e como se relacionam com elas. Com base nesses dados, ações podem ser imaginadas, por empresas, instituições de ensino e organismos de divulgação da língua francesa e das culturas francófonas para o aperfeiçoamento do ensino, a promoção do francês e a ampliação de sua presença em contexto profissional.

Referências

BEACCO, J.-C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Didier, 2007.

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

Conseil de l'Europe. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues**. Paris: Didier, 2001.

Conseil de l'Europe. **Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer**. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris: Dider, 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GERMAIN, C. **Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire**. Clé International, 1993.

HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. **Tesol Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 109-131, 2006. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.4293&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 119-146, 2009. DOI: 10.5216/sig.v9i1.7396. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

NUNAN, D. **Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher**. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1991.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes**. Paris: Nathan-CLE international, 1988.

ROSEN, E. La mort annoncée des « quatre compétences » - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE. **Glottopol**, Université de Rouen, Laboratoire Dylis, n. 6, p. 120-133, 2005.

Compreender a “parte linguageira”
do trabalho de francófonos no Brasil:
um estudo a partir dos verbos mais
utilizados em situações profissionais

Suélen Maria Rocha
Eliane Gouvêa Lousada
Felipe da Silva Barros

Introdução

As relações entre linguagem e trabalho têm sido bastante exploradas desde o final do século XX. O grupo de pesquisa Linguagem e Trabalho, coordenado por Josiane Boutet, foi um dos precursores desse tipo de estudo, que procurava aliar linguistas e outros pesquisadores (analistas do discurso, lexicólogos, linguistas, sociolinguistas etc.) no intuito de estudar o que ela chamou de “parte languageira do trabalho” (BOUTET, 2016, p. 90). A autora acabou consolidando esse conceito, partindo do princípio de que a linguagem é parte integrante do trabalho, ainda que, em alguns momentos sócio-históricos, como na época do taylorismo, tenham sido realizados amplos esforços para eliminá-la. O grupo de pesquisa fundado por ela interessa-se, portanto, pelas produções languageiras produzidas em situação de trabalho e procura pensar “as relações entre a linguagem, as línguas e o trabalho” (BOUTET, 2016, p. 91).

Pela perspectiva do grupo Linguagem e Trabalho, o trabalho não pode ser analisado de forma desconectada das situações em que ocorre, pois não se trata de *corpus* autônomo. As condições de ancoragem nas condições materiais de sua enunciação e de seu contexto de produção são preponderantes. Assim, segundo Boutet (2016), sua interpretação e sua análise têm que levar em conta o quadro material de sua produção, como um componente central dessa atividade de linguagem. Trata-se de considerar a linguagem como um processo histórico, dependente das relações e modos de produção das situações de trabalho, com inspiração em vários autores, dentre eles Vygotski (1997/1934) no que diz respeito à relação entre pensamento, linguagem e desenvolvimento.

Preocupando-se com a mesma questão e ancorando-se nas bases epistemológicas vygotskianas, pesquisadores da Clínica da Atividade também assumem a importância da linguagem produzida em situações de trabalho, no intuito de transformá-las (CLOT, 1999, 2001). Para Kostulski (2015), a dimensão dessa parte languageira difere de um trabalho para outro e, no caso do trabalho docente, ela é preponderante. Para ela, trata-se, ao lado de outras profissões como a advocacia, a psicologia etc., de um ofício “simbólico” por natureza.

No Grupo ALTER-AGE-CNPq, temos sobretudo procurado estudar a linguagem produzida em situações de trabalho de ensino de línguas. Mais especificamente, temos utilizado métodos como a autoconfrontação e a instrução ao sócia para criar verbalizações sobre as situações de trabalho de professores iniciantes e em formação, de forma a contribuir para a aprendizagem do *métier* de ensinar e para o desenvolvimento de professores.

Ao lado dessas pesquisas, temos realizado outros estudos relacionados à língua francesa no trabalho, buscando compreender seus usos e como é ensinada. Em pesquisa financiada pela

Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), interessamo-nos pelas práticas profissionais em que se usa o francês no Brasil e pelas formas de aprendê-lo (CUNHA; LOUSADA; CHARDENET, 2018). Nesse estudo, observamos que as práticas profissionais ligadas ao francês no Brasil são bastante desconhecidas de pesquisadores, dirigentes e responsáveis por políticas linguísticas. Dele, surgiu a intenção de aprofundarmos a pesquisa, investigando, a partir da base de alunos do organismo *Campus France*⁴⁷ do Brasil, como o francês é usado em sua prática profissional. Nosso objetivo com o projeto intitulado “Identificação e análise de práticas profissionais da língua francesa no Brasil” é, portanto, revelar e divulgar as práticas profissionais ligadas ao uso da língua francesa por trabalhadores que estudaram na França por algum período e que usam ou usaram o francês em suas situações de trabalho. Para tanto, constituímos uma equipe Interinstitucional (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Viçosa e Université de Franche-Comté) que formou o que chamamos de “*Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du Français*” (OPAF Brasil). O projeto, com financiamento da AUF e da Embaixada da França no Brasil (São Paulo), permitiu a elaboração de um questionário aplicado a ex-alunos recenseados na base do *Campus France*.

Neste capítulo, propomo-nos a tratar uma questão importante do ponto de vista da linguagem no trabalho: quais dos verbos frequentes da língua francesa são usados em suas situações de trabalho e quais outros verbos não mencionados nessa lista são usados. O objetivo é descobrir mais indícios que nos permitam compreender as relações entre língua francesa e seu uso em situações de trabalho, de forma a poder pensar, posteriormente, em políticas linguísticas e estratégias de ensino dessa língua. Para chegar a tais conclusões, inserimos duas questões no questionário aplicado por nós e já descrito em outros capítulos: primeiramente, solicitamos aos participantes que informassem quais eram os verbos que usam mais frequentemente a partir de uma lista composta de 95 verbos e, após essa pergunta, pedimos que indicassem cinco verbos que eles utilizam além dos apontados na pergunta anterior. Acreditamos que as respostas a essas perguntas nos ajudarão a compreender melhor a linguagem usada no trabalho. Para chegar a conclusões quanto a isso, apoiamo-nos, primeiramente, no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, que apresentamos a seguir, bem como em outras teorias que exploram de forma mais específica os processos verbais, por exemplo, a Linguística Sistêmico-Funcional. É para conceitos dessas vertentes teóricas que se volta a próxima seção.

47 Trata-se de uma Agência oficial do governo francês responsável pela promoção do ensino superior na França. Através da base dessa agência, pode-se ter contato com profissionais que estudaram por um certo período na França <https://www.brasil.campusfrance.org/>

1. Quadro teórico

Como base teórico-metodológica principal deste capítulo, seguimos a linha do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como proposto por Bronckart (1997, 2006, 2007, 2008), que visa a estudar o papel preponderante da linguagem no desenvolvimento humano, a partir de seu uso em contextos reais de comunicação. Para atingir esse objetivo, no quadro das pesquisas em Didática das Línguas, o ISD propôs um modelo de análise textual para fins didáticos. Porém, para Bronckart (1999), antes de qualquer análise textual, é pertinente indagar-se sobre o contexto em que os textos foram produzidos, ou seja, seu contexto de produção. O contexto de produção pode ser apreendido a partir de dois eixos: o contexto físico e o sociossubjetivo. O primeiro procura compreender a situação de produção de linguagem do ponto de vista dos produtores e receptores da ação de linguagem. Dessa forma, procura-se identificar o emissor, o receptor, o local físico da ação de linguagem e o momento. Porém, esse eixo não é suficiente para compreender o contexto em que os textos são produzidos, pois ignora justamente as práticas sociais e o estatuto dos participantes da ação de linguagem. Portanto, Bronckart (1999) propõe considerar o contexto sociossubjetivo da ação linguageira, constituído de: enunciador (ou seja, a posição social do emissor), destinatário (ou seja, a posição social do receptor), o local social e o objetivo da interação. O modelo de análise textual se compõe de três níveis, começando pela infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Não descreveremos esses níveis neste capítulo, pois servimo-nos apenas do contexto de produção para compreender o contexto que deu origem aos dados coletados e, por outro lado, apoiamo-nos em outro quadro teórico para analisar duas das questões do questionário, como veremos a seguir.

Partindo de uma perspectiva que estuda a linguagem dentro de seu contexto de produção, o que dialoga com o ISD, procuramos completar nossas análises a partir da linha teórico-metodológica da linguística sistêmico-funcional (LSF), para a análise dos verbos encontrados e expostos neste capítulo. Proposta pelo linguista Michael Alexander Kirkwood Halliday, a LSF teoriza a linguagem como uma prática social e fornece ferramentas teóricas para a descrição e a análise minuciosa de padrões linguísticos. Dessa forma, é possível compreender e classificar as escolhas lexicais presentes em um determinado discurso a partir de seu contexto de produção. Os verbos, objeto deste artigo, são caracterizados como processos pelos quais construímos nossa experiência linguisticamente, o que é chamado de função ideacional. Esses processos podem ser classificados em seis categorias, classificação que utilizamos no presente trabalho. São elas: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial (HEBERLE, 2018). Os processos materiais fazem referência à experiência do mundo externo, enquanto os processos

mentais se relacionam com a experiência interior do falante. Os processos relacionais têm a função de identificar e classificar aspectos de nossas experiências. Os processos comportamentais se relacionam com comportamentos psicológicos e fisiológicos. Os processos existenciais denotam a existência e os verbais se encontram entre os processos mentais e relacionais (HEBERLE, 2018), sendo representados por verbos do dizer.

Vejamos, a seguir, a metodologia que orientou nosso estudo e a maneira pela qual esses dois quadros teóricos foram articulados para analisar nossos dados.

2. Metodologia

Como dissemos, os dados que trazemos neste capítulo provêm da aplicação de um questionário elaborado no primeiro semestre de 2020 e respondido no segundo semestre de 2020. A partir da base de dados do *Campus France* Brasil, ele foi enviado, via formulário *LimeSurvey*, eletronicamente, a um grande grupo de *alumni* dessa agência que faz o intermédio entre os estudantes e as universidades francesas.

O questionário foi desenvolvido por uma equipe Interinstitucional (Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Viçosa e Université de Franche-Comté), como já apontamos. A elaboração do questionário, o tratamento dos dados, a organização de seus resultados, as apresentações em eventos e as publicações foram possíveis com a participação de três professores doutores, três doutorandas, uma mestra e quatro graduandos⁴⁸ que constituem o *Observatoire des Pratiques et des Apprentissages du Français* (OPAF Brasil).

O questionário foi composto por sete seções com questões do tipo múltipla escolha, caixa de seleção e questões abertas. No total, tivemos 652 respondentes, representando 372 respostas completas e 280 incompletas. Das respostas incompletas, consideramos que os que responderam a 70% das questões poderiam ser incluídos no total de respostas, totalizando, assim, 424 respostas válidas.

As partes do questionário tinham a seguinte ordem: i) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ii) questões acerca de elementos sociológicos (gênero, faixa etária, local, profissão, nível de estudos, etc.); iii) relação do participante com a língua francesa (maneira como aprendeu a língua, nível de certificação) iv) relação com a francofonia (países visitados, tipo de viagem, frequência de contato com a língua, relações com falantes da língua francesa); v) características do local de trabalho (uso da língua no trabalho, setor do trabalho, cargo ocupado etc.); vi) questões sobre a esfera dominante de uso da língua (contextos profissionais e pessoais,

48 Prof. Dr. Patrick Chardenet, Profas. Dras. Eliane G. Lousada e Simone Dantas-Longhi, Doutorandas: Suélen Maria Rocha, Jaci Brasil Tonelli e Aline Hitomi Sumiya, Ms. Ana Paula Silva Dias e graduandos Felipe Barros, Aline Diaz Reato, Eneida Aguiar e Elisa Camargo.

frequência de uso da língua no trabalho, frequência de uso das habilidades, situações de uso da língua, línguas de contato no trabalho) e vii) questões sobre o desempenho/competência no uso da língua francesa. É nesta última seção que se encontram algumas das perguntas cujas análises apresentaremos neste capítulo.

Mais precisamente, a seção VII (Seção G) era composta por quatro perguntas:

Tabela 1. Seção G do questionário: desempenho/competência no uso da língua francesa

Questões	Modalidade de resposta
1. Profissionalmente, dentre as práticas listadas abaixo, quais você acredita ser mais fácil para você?	Múltipla escolha Ler, escutar, falar, escrever Obrigatória
2. Justificar a resposta anterior	Aberta Obrigatória
3. Na sua opinião, quais são/eram os quinze verbos, da lista abaixo, mais utilizados em seu contexto profissional?	Caixa de seleção com limite para 15 verbos Obrigatória
4. Indique, se for o caso, entre 1 e 5 verbos, diferentes dos da lista acima, que você utiliza/utilizou frequentemente em seu contexto profissional.	Aberta, com possibilidade de escrever até 5 verbos Não-obrigatória

Fonte: Elaboração própria

Para este capítulo, abordaremos as respostas dadas às duas últimas questões, ou seja, aquelas relacionadas diretamente aos verbos mais frequentes utilizados nas situações de trabalho dos respondentes.

A lista de verbos foi composta com base nos trabalhos da linguista Nina Catach, que publicou, em 1984, a lista de verbos mais frequentes da língua francesa (CATACH, 1984). A intenção de investigar o uso desses verbos era a de verificar, em um primeiro momento, quais dos verbos da lista de Catach (1984) eram mais frequentes nas situações de trabalho dos respondentes. Em segundo lugar, ao propormos uma pergunta aberta sobre outros verbos utilizados, tínhamos a intenção de verificar se verbos não presentes na lista anterior eram frequentes na situação de trabalho dos respondentes.

Na lista da pergunta 3, tínhamos 95 verbos no infinitivo, dentre os quais o participante poderia fazer sua escolha de maneira livre, com o limite de 15 seleções. Na próxima pergunta, ele poderia adicionar de 1 a 5 outros verbos, diferentes da lista anterior. Como veremos mais a frente, alguns respondentes inseriram, neste segundo momento, verbos contidos na primeira lista, o que nos obrigou a fazer previamente um tratamento dos dados originais para não haver duplicidade de verbos.

A partir dessas duas listas, aplicamos as categorias da linguística sistêmico-funcional para a análise de verbos, conforme apresentamos no nosso quadro teórico. Porém, antes disso, servimo-nos da proposta de análise do ISD para tecer considerações sobre o contexto de produção dos dados coletados.

Classificamos os tipos de processos conforme exemplificado abaixo:

Quadro 1. Classificação de verbos e processos

Tipos de processos	Existencial	Comportamental	Relacional	Verbal	Mental	Material
Alguns exemplos de nosso <i>corpus</i>	Ser Ficar Crescer Comportar-se	Beber Cantar Dormir Andar Sorrir	Pertencer Ter Ficar Parecer Transformar	Afirmar Explicar Criticar Falar Contar	Gostar Saber Escolher Esquecer Pensar	Comprar Escrever Preencher Trabalhar Viajar

Fonte: Elaboração própria

Vale pontuar que, por se tratar de verbos não inseridos em frases, como é o caso, geralmente, dos *corpora* de análise da linguística sistêmico-funcional, alguns verbos analisados encaixavam-se em dois tipos de processos. Para que pudéssemos tomar uma decisão mais acertada entre um ou outro processo, necessitaríamos ter o contexto em que os dados foram produzidos e/ou os textos em que foram utilizados, dentro de uma estrutura minimamente gramatical, o que não é nosso caso. Ainda assim, para a maioria dos verbos foi possível uma classificação, ou seja, dos 257 verbos que tivemos como resultado, apenas 16 (6%) deles nos pareceu admitir duas possibilidades, como foi o caso, por exemplo, do verbo *arriver* (chegar ou conseguir) que tanto pode significar “chegar a algum lugar”, sendo, portanto, classificado como processo material, quanto “conseguir”, o que, nesse caso, seria mais ligado a um processo mental. Nesse caso, nossa metodologia foi escolher um dos processos, procurando equilibrar os resultados.

Todo o tratamento dos dados para a geração dos gráficos contidos neste capítulo foi realizado com o apoio de uma Ferramenta da *Microsoft*, chamada *Power BI*. O objetivo desse *software* é fornecer visualizações interativas a partir de uma fonte de dados (no nosso caso, uma planilha *Excel*), organizada e tratada previamente. Inicialmente, esse aplicativo foi concebido para o mundo das Finanças, da Engenharia, das Tecnologias de informação e do Marketing, mas já está sendo amplamente utilizado na área da Saúde, a exemplo dos dados da pandemia de Covid-19, a cujos relatórios podemos ter acesso com uma interface simples para os usuários finais. Como dispúnhamos de um volume grande de dados e diversas relações a serem estabelecidas entre as respostas, a *Power BI* se mostrou eficaz para nos evidenciar os mais diversos cruzamentos entre os dados. Isso significa que pesquisas em ciências humanas, de cunho quantitativo,

poderão beneficiar-se dessa ferramenta, que não ficaria restrita apenas às áreas de exatas, para as quais ela foi concebida inicialmente.

Depois de classificar os verbos, colocamos em gráficos a frequência de aparecimento dos diferentes verbos, tanto da lista definida, quanto dos verbos adicionais. Em um primeiro momento, analisamos o conjunto dos 424 respondentes, sem distinção. Depois propusemos um cruzamento dos verbos mais frequentes com os seis cargos que mais apareceram nas respostas dos participantes. Por fim, relacionamos os tipos de processos (material, mental, verbal, relacional, comportamental e existencial) com as profissões mais presentes no nosso conjunto de dados, dando destaque para alguns verbos que nos permitiram interpretar a atividade de trabalho dos respondentes.

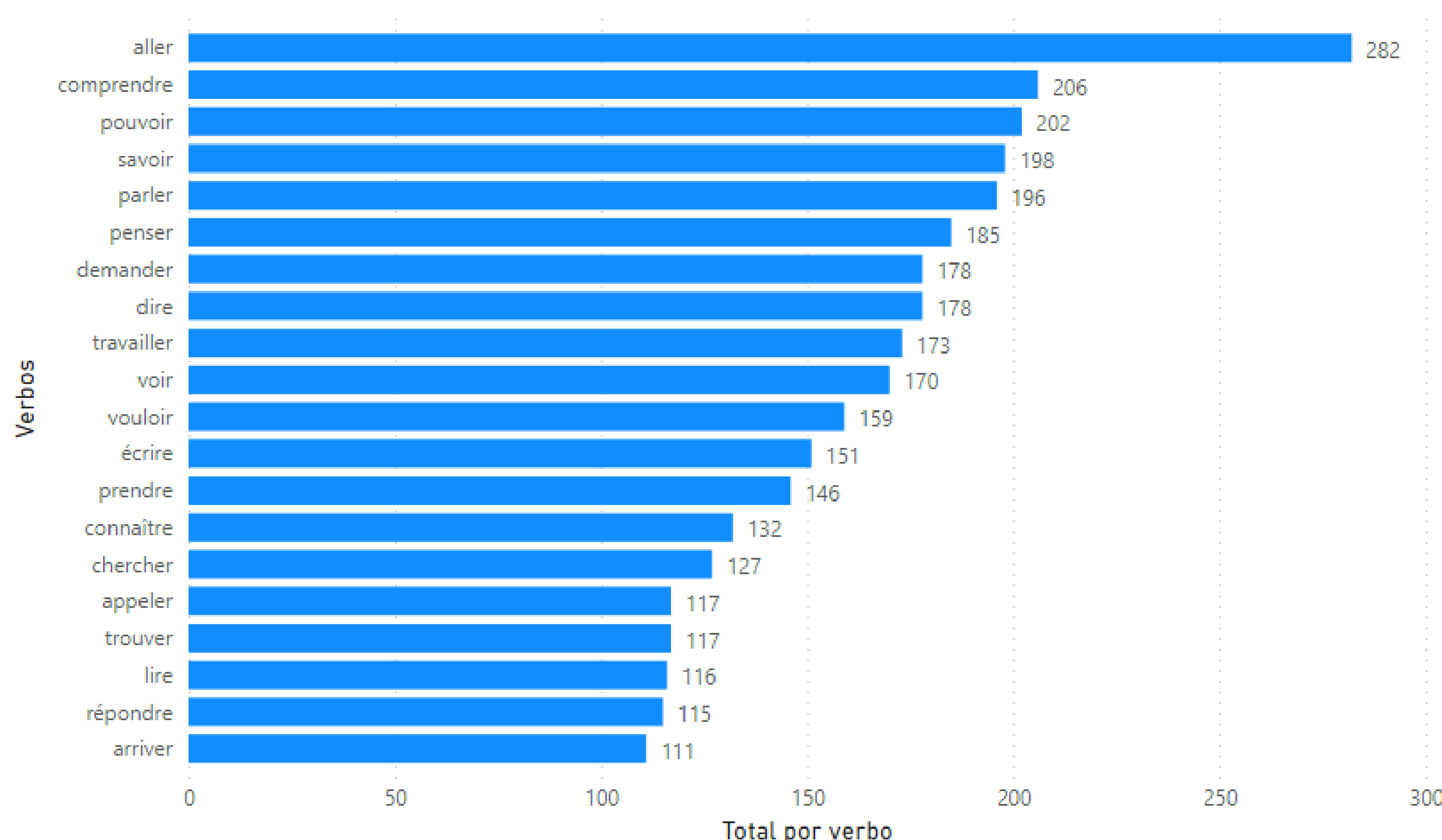
3. Análise dos dados

Antes de passar para a análise dos verbos mencionados pelos respondentes, faremos uma discussão sobre o contexto de produção do questionário, com base no ISD. Os participantes da pesquisa, ou seja, os enunciadores, eram ex-alunos que receberam o questionário por *e-mail* enviado pela agência *Campus France*, ou seja, pessoas que se beneficiaram, de alguma forma, dos serviços dessa agência para seus estudos na França. Sendo assim, os que responderam, uma pequena parte do número total da base *Campus France*, tinham uma boa relação com a agência que, de alguma forma, os ajudou a estudar na França, fator que deve ter tido influência no índice de respostas ao questionário. Além disso, no *e-mail* e no questionário, a equipe responsável se identificou como representante de três universidades e declarou ter apoio financeiro da AUF e da Embaixada da França, além do apoio institucional de *Campus France*. O objetivo do questionário também foi declarado no *e-mail* de convite para as respostas, o que nos faz compreender que os que responderam ao questionário sentiam-se, de alguma forma, envolvidos com a agência e queriam ajudar os projetos ligados a ela. Os respondentes também leram, no TCLE e no *e-mail*, que o estudo estava sendo conduzido por duas importantes universidades brasileiras (USP e UFV) e por uma universidade francesa (Université de Franche-Comté). Sendo assim, inferimos que os participantes tiveram a intenção de contribuir para as análises do estudo, respondendo, de forma fidedigna, às questões. Também podemos inferir que, pela seriedade do questionário (com professores da USP, UFV, UFC e verba de dois organismos), os ex-alunos que responderam procuraram passar uma imagem positiva de si e de sua experiência profissional ligada à língua francesa.

Com isso em mente, vejamos a análise das questões. Começamos pela questão 3, que propunha que os respondentes escolhessem quinze verbos mais frequentes em suas situações de trabalho, dentre os 95 possíveis. Ao observarmos os resultados referentes à pergunta

“Na sua opinião, quais são/eram os quinze verbos, da lista abaixo, mais utilizados em seu contexto profissional?”, obtivemos uma frequência de 6351 verbos apontados no total. Porém, por questões de espaço, neste capítulo, propomos a visualização, em gráfico, dos verbos selecionados mais frequentemente, ou seja, mais de 100 vezes:

Gráfico 1. Verbos mais frequentes da lista



Fonte: Elaboração própria

O verbo *aller* (ir), o mais frequente de todos (282 vezes), corresponde, provavelmente, à situação de se deslocar fisicamente para trabalhar e, mesmo dentro do ambiente de trabalho, como, por exemplo, ir de uma sala para outra, ir ao restaurante ou ir tomar um café, por exemplo. Lembremos, também, que o futuro próximo em francês utiliza o verbo *aller* (ir), o que também pode explicar a grande frequência desse verbo.

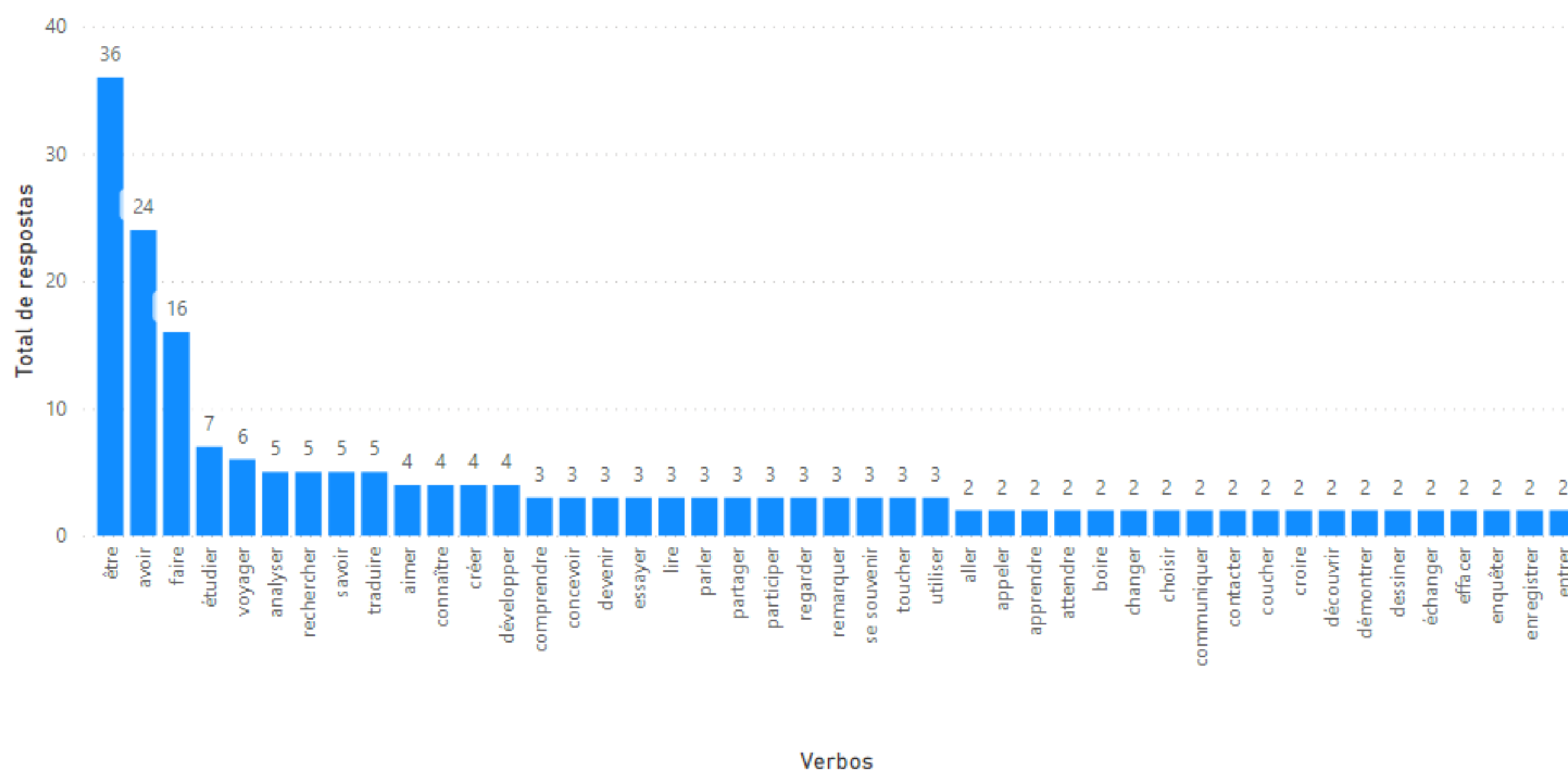
Em seguida, com uma frequência de escolha entre 206 até 170, temos, na seguinte ordem, os verbos: *comprendre* (compreender), *pouvoir* (poder), *parler* (falar), *savoir* (saber), *penser* (pensar), *demander* (perguntar/pedir), *dire* (dizer), *travailler* (trabalhar) e *voir* (ver), cuja metade consiste em verbos de processos mentais e três deles pertencem a processos verbais. Dentre os verbos dessa lista, podemos observar que há um verbo modal (*pouvoir*), que pode se articular a outros verbos. Observemos, também, vários verbos ligados ao saber/conhecer (*comprendre*, *savoir*, *penser*) e três verbos ligados a processos verbais: *demander*, *parler*, *dire*, o que mostra a importância da linguagem nas situações de trabalho.

Em um intervalo de frequência entre 159 e 110, temos os verbos *vouloir* (querer), *écrire* (escrever), *prendre* (pegar), *connaître* (conhecer), *chercher* (procurar), *appeler* (ligar), *trouver* (encontrar), *lire* (ler), *répondre* (responder), *arriver* (conseguir/chegar). Dentre esses, merecem

destaque um verbo modal (*vouloir*), três verbos ligados à linguagem em situação de trabalho (*lire, écrire, répondre*) e mais um verbo ligado ao saber/conhecer (*connaître*).

Já com relação às respostas à pergunta “Indique, se for o caso, entre 1 e 5 verbos, diferentes dos da lista acima, que você utiliza/utilizou frequentemente em seu contexto profissional”, em que os respondentes poderiam acrescentar os verbos não selecionados na lista anterior, temos 396 respostas dentre os verbos a seguir, na seguinte distribuição:

Gráfico 2. Verbos adicionais mais frequentes



Fonte: Elaboração própria

Como podemos notar, optamos por considerar os verbos também contidos na lista sugerida anteriormente, pois, por alguma razão, o respondente não conseguiu visualizá-los, inserindo-os novamente no campo de livre escolha. Isso ocorreu com os verbos *savoir* (saber), *aimer* (gostar, amar), *connaître* (conhecer) etc. Acreditamos que isso possa ter ocorrido, pois a lista era extensa e os respondentes não tiveram necessariamente acesso à toda a lista ao responder à pergunta seguinte. Além disso, esses verbos eram importantes para os respondentes, pois estavam presentes em seu contexto de trabalho. Portanto, no decorrer das análises, mostraremos os resultados a partir da mesclagem das duas respostas, o que nos permitirá visualizar os tipos de processos de uma maneira mais ampliada.

Vejamos os resultados excluindo os verbos da lista da primeira pergunta. Identificamos 162 verbos diferentes daqueles da lista. Como esperado, os verbos *être* (ser/estar) e o *avoir* (ter) foram muito frequentes, tendo sido listados 36 e 24 vezes, respectivamente. Lembremos que esses dois verbos são importantes não apenas por seu valor semântico, mas porque são verbos presentes nos tempos compostos em francês, o que explica sua enorme frequência. O verbo *faire* (fazer) fica em terceiro lugar, aparecendo 16 vezes, o que pode ser explicado

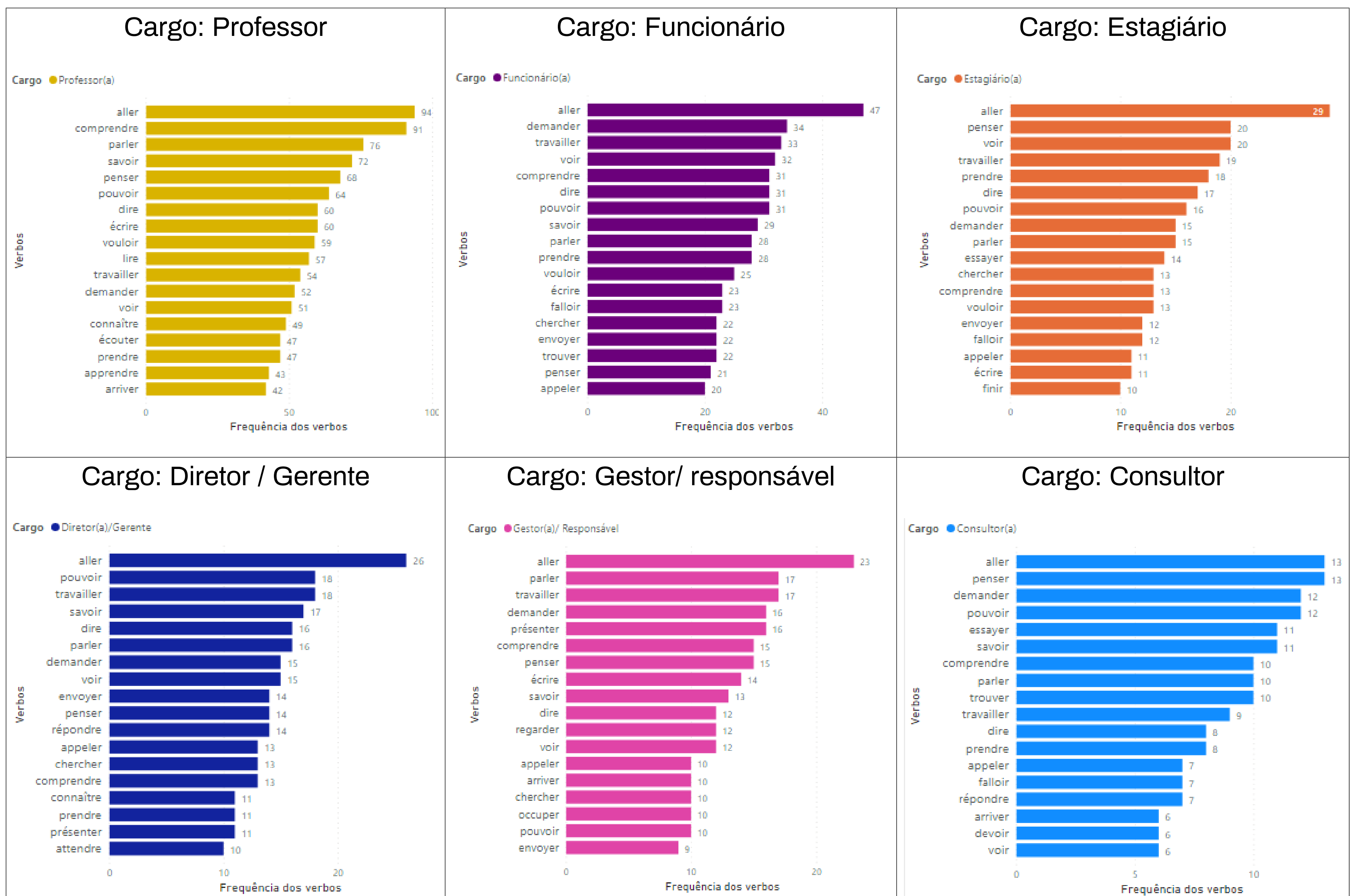
pelo fato de que se trata de um verbo que pode substituir muitos outros, ao ser usado com um complemento.

Tendo apresentado os resultados mais gerais para as duas perguntas em destaque neste artigo, passemos para a análise da relação entre os verbos mais frequentes e o cargo dos respondentes, mesclando os dados obtidos das duas perguntas mencionadas acima.

4. Relação entre verbos e cargos

Para melhor visualizar os verbos mais frequentes de acordo com cada cargo ocupado, separamos os dados em seis blocos de respostas, que correspondem aos seis cargos mais numerosos em nosso conjunto de dados, como vemos a seguir:

Gráfico 3. Verbos mais frequentes e cargos



Fonte: Elaboração própria

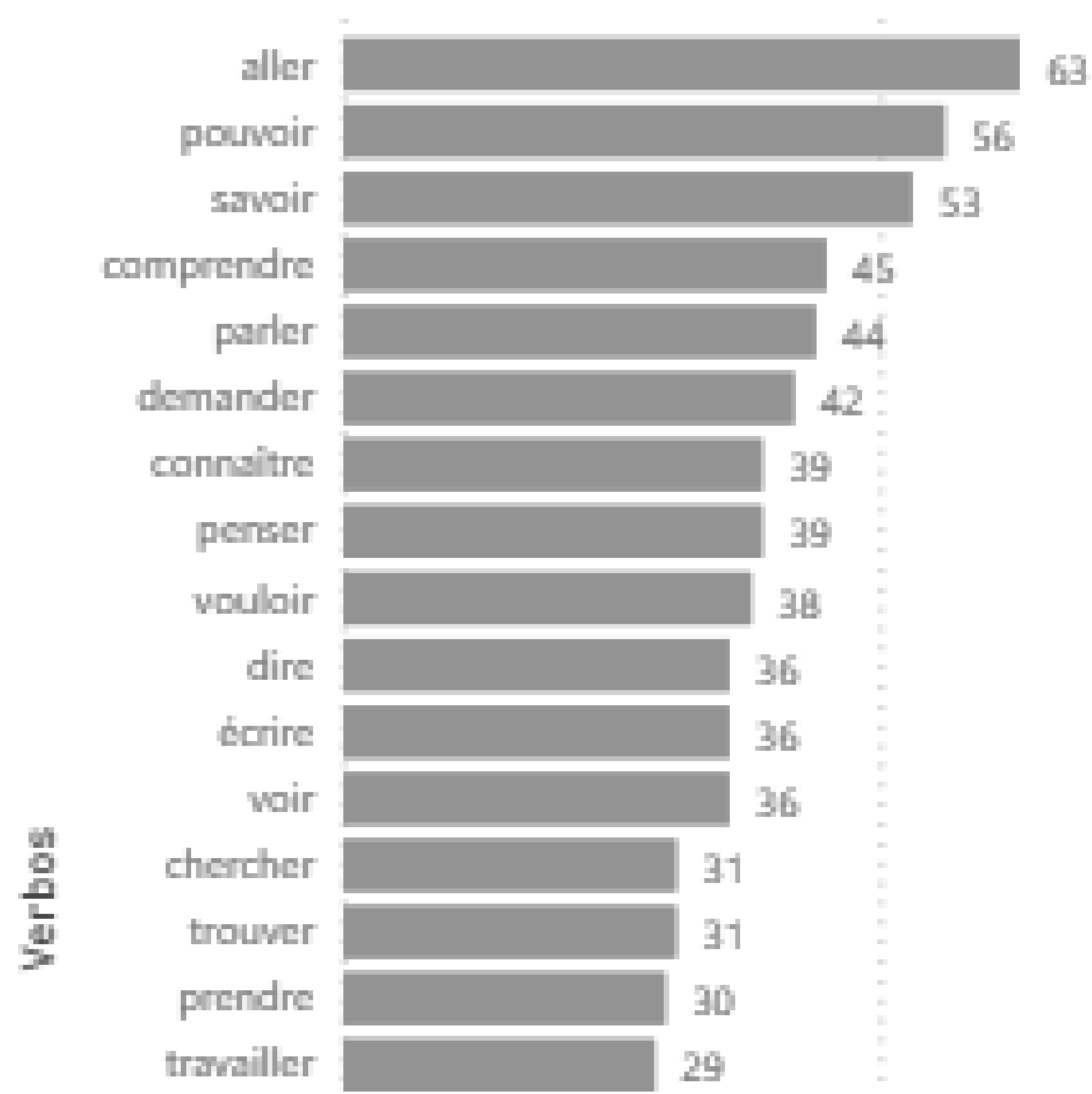
Se analisarmos o primeiro verbo de cada cargo, podemos perceber que todos consideraram o verbo *aller* (ir) como essencial para seu contexto de trabalho. O verbo *penser* (pensar) aparece para todos nos dez primeiros verbos, com exceção para o cargo de funcionário, o que

também tem uma interpretação significativa, já que os outros cargos envolvem mais instâncias decisórias. O verbo *demander* (pedir, perguntar) aparece com uma frequência importante para todos os cargos, porém nos chama a atenção que, para os cargos de funcionário e consultor, ele aparece em segundo e terceiro lugar, respectivamente. O verbo *pouvoir* (poder), um verbo modal, é frequente para todos os cargos, mas é interessante notar que, para o cargo de gestor/responsável, ele aparece mais atrás. O verbo *savoir* (saber) é frequente também para todos, exceto para o cargo de estagiário, em que só aparece bem depois, ficando fora do gráfico, o que é significativo, pois é o único caso em que temos alguém que está se formando, ou seja, aprendendo. O verbo *comprendre* (compreender) está em destaque, sobretudo para o cargo de docência, pois é o único cargo em que ele aparece já em segundo lugar no gráfico. Quanto ao verbo *travailler* (trabalhar), ele aparece com um grau de maior frequência (entre terceira e quarta posição) nos cargos de diretor, estágio, funcionário e gestor, o que é bastante diferente do caso de professor e consultor, em que aparece na décima e décima primeira posição, respectivamente. Os verbos *parler* (falar) e *dire* (dizer) apresentam uma frequência igualmente importante para todos os cargos, porém parece-nos pertinente ressaltar que, para os cargos de gestor/responsável, diretor/gerente e professor, eles aparecem bem mais a frente se compararmos com os demais cargos, o que demonstra o caráter imprescindível do uso da comunicação verbal para o desempenho das funções nesses cargos, caracterizando-se, se levarmos em conta o que propõe Kostulski (2015), como ofícios simbólicos.

Por fim, observemos os verbos que aparecem em destaque em apenas um ou dois cargos, como, por exemplo, os verbos *voir* (ver) e *prendre* (pegar) bastante relevantes para estagiários e funcionários, o que nos permitiria talvez compreender sua importância se considerarmos que a atividade realizada por essas pessoas seria caracterizada mais pela observação e pela execução. Já o verbo *présenter* (apresentar) aparece somente em destaque para o cargo de gestor, revelando o papel desempenhado em seu trabalho, que é, frequentemente, responsável por apresentar projetos, implementações e relatórios, por exemplo. Chama-nos a atenção o fato de que o verbo *essayer* (tentar) é frequente para o cargo de consultor, o que não ocorre para os outros cargos. A importância desse último verbo para o cargo de consultor pode nos revelar um traço importante de sua atividade: propor soluções/ações para cumprir o objetivo almejado, sem, no entanto, garantir/alcançar os resultados esperados. Também são frequentes, para o consultor, *falloir* e *devoir*, dois verbos injuntivos, da ordem do “dever”, que expressam a obrigação. Isso pode revelar o fato de que o consultor frequentemente diz aos que solicitaram a consultoria o que eles “devem” fazer.

Se nos ativermos agora aos outros cargos, ou seja, todos aqueles que não estão contemplados nos gráficos acima, temos a seguinte distribuição dos verbos:

Gráfico 4. Verbos mais frequentes e outros cargos



Fonte: Elaboração própria

Para efeito de visualização, destacamos apenas os mais frequentes, no intervalo entre 70 e 30 na escala de frequência dos verbos. O verbo *aller* (ir) continua sendo o mais frequente, depois temos *pouvoir* (poder), *savoir* (saber), *comprendre* (compreender), *parler* (falar), *demander* (pedir), *connaître* (conhecer), *penser* (pensar), *vouloir* (querer), *dire* (dizer), *écrire* (escrever). Os verbos ligados a processos mentais são predominantes nos primeiros lugares, seguido de processos mais verbais (falar e dizer), o que não difere dos outros seis gráficos apresentados anteriormente, permitindo afirmar que existe uma certa tendência dessa distribuição para os cargos em geral.

A seguir, mostraremos os resultados encontrados ao aplicarmos as categorias de tipos de processos, já descritas no quadro teórico deste capítulo.

5. Os tipos de processos e os verbos

Como vimos anteriormente, os tipos de processos da linguística sistêmico funcional são cinco: material, mental, verbal, relacional, existencial e comportamental (HEBERLE, 2018).

A classificação dos diferentes verbos resultou em 257 tipos, distribuídos da seguinte forma, ao aplicarmos as categorias da LSF, em uma ordem crescente:

Tabela 2. Quantidade de verbos por tipos de processos

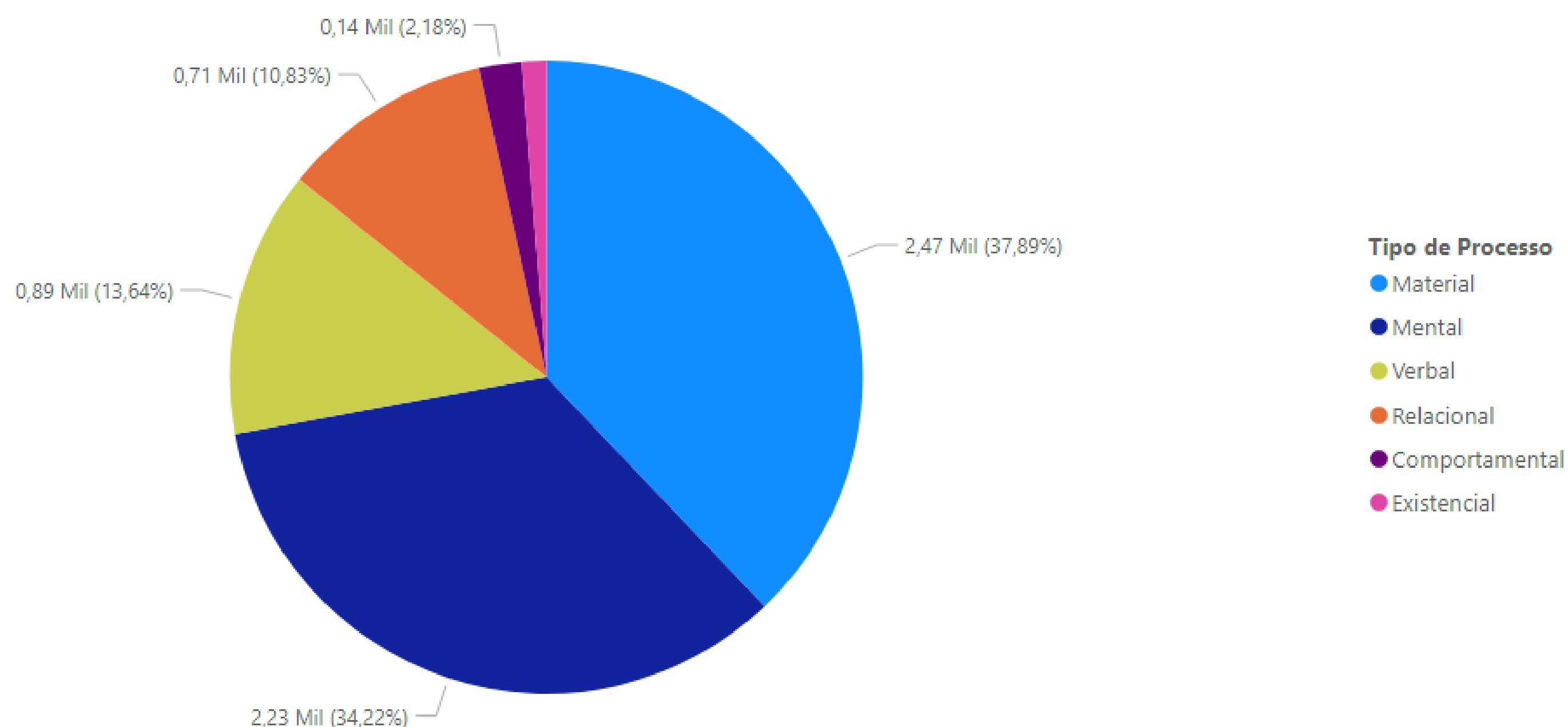
Tipos de processos	Existencial	Comportamental	Relacional	Verbal	Mental	Material
Quantidade de verbos	6 (2,3%)	16 (6,2%)	18 (7%)	36 (14%)	62 (24,1%)	119 (46,3%)
Total 257 (100%)						

Fonte: Elaboração própria

Parece-nos importante destacar que o processo material representa quase 50% dos verbos contidos nos dados e 38% dos verbos estão classificados nos processos verbal e mental. Os outros três representam apenas 15% dos verbos.

Considerando a frequência de escolha entre todos os verbos, tanto os da lista quanto aqueles adicionais elencados pelos respondentes, chegamos ao gráfico a seguir:

Gráfico 5. Tipos de processos e verbos



Fonte: Elaboração própria

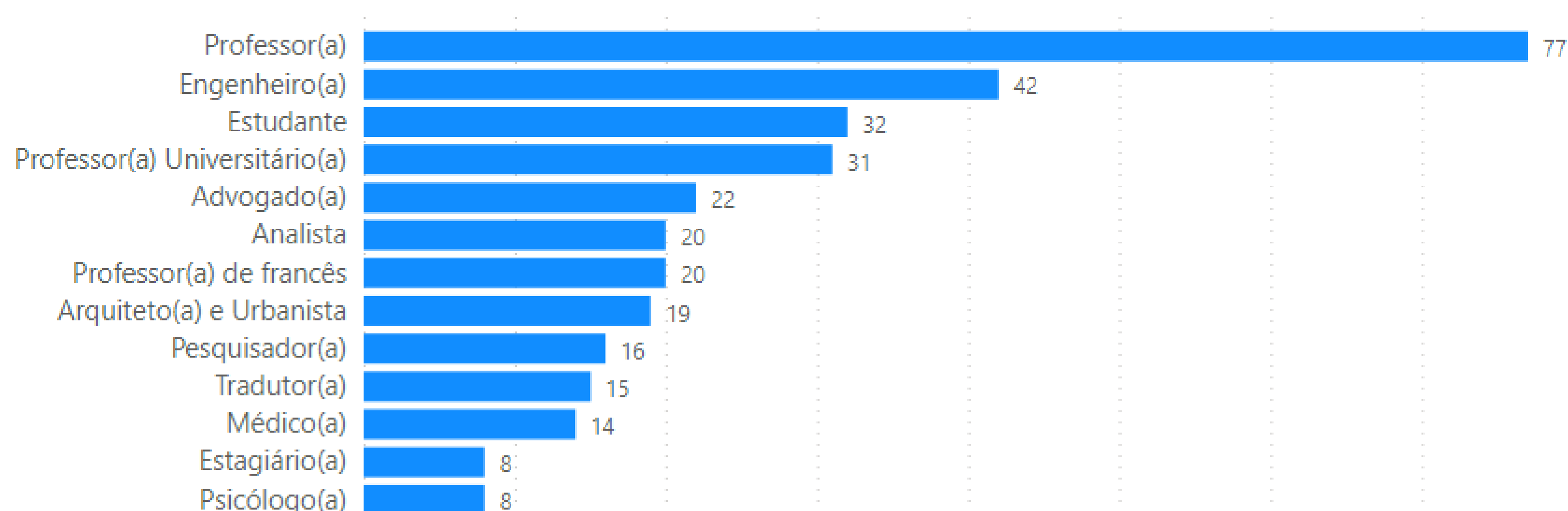
Observa-se um certo equilíbrio entre os processos material e mental que, juntos, representam a maior fatia do gráfico: 2,47 mil (37,9%) e 2,23 mil (34,2%), respectivamente, totalizando 72%. Os processos verbal e relacional estão quase equiparados, aparecendo 0,89 mil vezes (13,6%) e 0,71 mil vezes (10,8%). Atrás ficam os processos comportamental (0,14 mil / 2,2%) e existencial (0,08 mil / 1,24%). Esses dois últimos processos, como vimos na tabela 2, são em número reduzido. Os verbos que representam processos relacionais, embora apresentem pouca variedade de verbos como o comportamental e existencial, são bastante mencionados pelos respondentes, apresentando uma frequência equiparada com o processo verbal, cuja variedade de verbos alcança o dobro do relacional.

Observemos, a seguir, os tipos de processos para as dez primeiras profissões, consideradas aqui como as mais frequentes.

6. Os tipos de processos e as profissões

Antes de abordarmos os resultados das análises dos tipos de processos em função da profissão declarada pelos participantes, vejamos quais são as treze primeiras profissões, com suas respectivas quantidades de respondentes:

Gráfico 6. As treze profissões mais frequentes

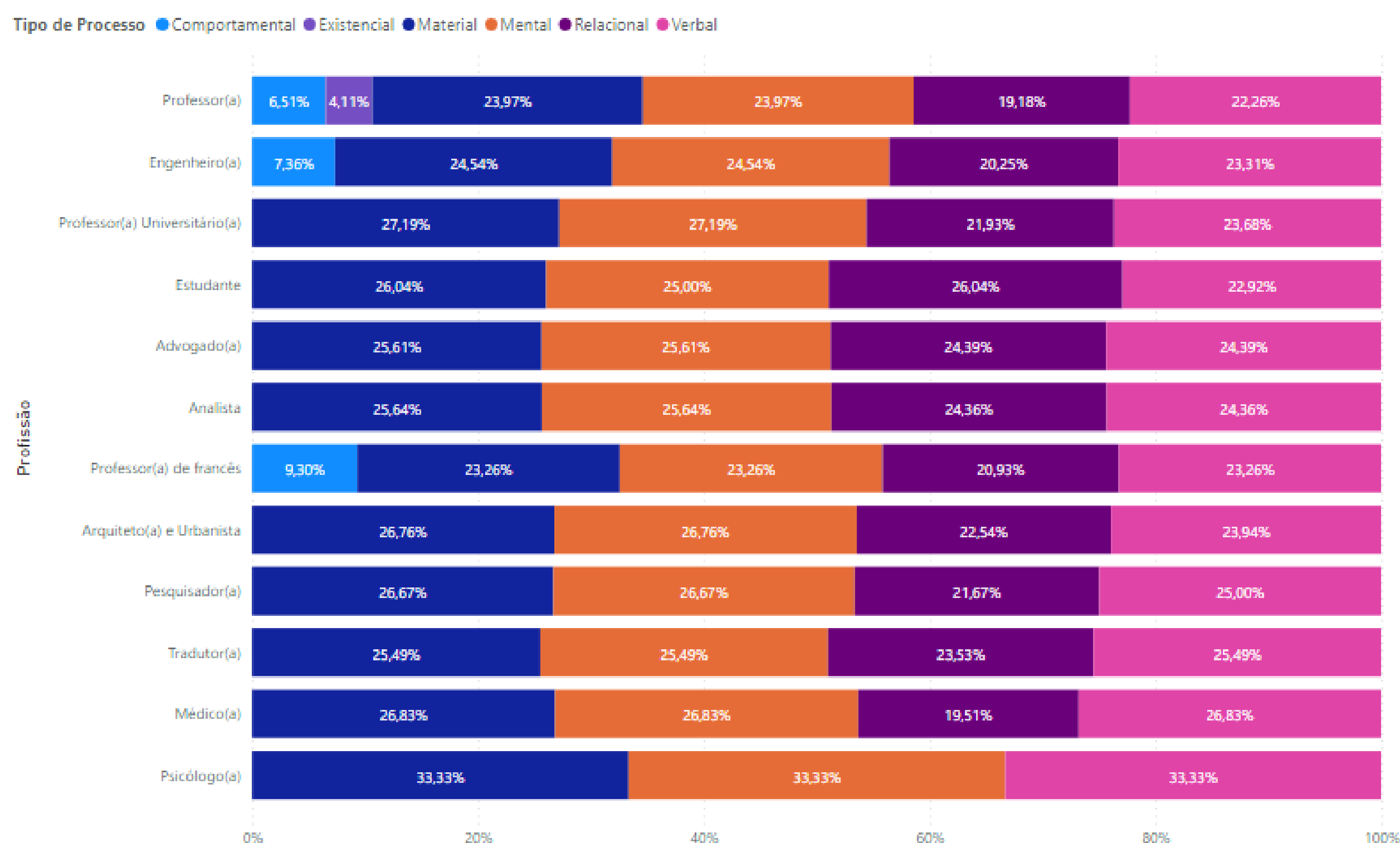


Fonte: Elaboração própria

A soma dessas treze primeiras profissões reflete um total de 324 respondentes, ou seja, 76% do total de participantes desta pesquisa. Portanto, podemos considerar que a análise aqui proposta é, de certa forma, representativa e reflete o resultado apontado no gráfico 5, em que foram considerados todos os participantes. Um dado importante a mencionar, mas que não seria possível detalhar deste capítulo, é que obtivemos cerca de 170 diferentes profissões, o que atesta a diversidade de falantes de francês no Brasil. A escolha por nos concentrarmos nas treze primeiras profissões para expor neste artigo tem o intuito de demonstrar os diferentes tipos de processos e sua distribuição de acordo com essas profissões selecionadas, uma vez que elas representam grande parte do número de respondentes.

Apresentamos, abaixo, proporcionalmente, em unidade de porcentagem, a distribuição dos resultados para os tipos de processos em relação às profissões selecionadas:

Gráfico 7. Os tipos de processos e as principais profissões



Fonte: Elaboração própria

Com base no gráfico acima, optamos por não incluir os processos existenciais e comportamentais para a maioria das profissões destacadas, em razão de sua frequência extremamente baixa.

No geral, observamos um equilíbrio entre quatro tipos de processos, a saber: material, mental, verbal e relacional, em todas as profissões, com exceção da última (psicólogo), para quem não aparece, ou pelo menos é insignificante o tipo de processo relacional. Aliás, esta profissão apresenta, proporcionalmente, mais processos materiais, mentais e verbais, revelando a atividade do psicólogo clínico que procura incentivar a produção de verbalizações dos pacientes, fazendo perguntas e reformulações que permitam que estes reelaborem as experiências. Nesse sentido, os verbos de processos materiais e verbais são facilmente compreendidos. A frequência dos processos materiais pode ser compreendida, pois os psicólogos costumam solicitar que os pacientes relatem ações vividas. Por outro lado, a baixa frequência de verbos de processos relacionais é intrigante, porém, pode advir do fato de que os verbos estavam isolados, sem frases, o que pode ter tido um impacto nas análises. No que diz respeito aos processos mentais, os verbos mais frequentes para psicólogos são: compreender, escutar, ver, chegar e conhecer, ilustrando aspectos profissionais de alguém com uma capacidade de escuta para poder compreender processos psíquicos, com o objetivo de ajudar os pacientes.

As profissões de advogado, analista e tradutor apontaram resultados equilibrados para os quatro tipos de processos (material, mental, relacional e verbal). Lembremos que essas profissões podem ser consideradas como “simbólicas”, como aponta Kostulski (2015), pois se

baseiam no uso da linguagem para serem realizadas. Portanto, parece-nos natural que haja equilíbrio entre os processos verbais, já que os verbos podem indicar conteúdos utilizados em sua atividade de trabalho.

Pesquisadores e médicos apresentam mais processos de tipo material, mental e verbal do que relacional. Para os pesquisadores, é o processo material que aparece em maior frequência, com os seguintes verbos, nesta ordem: ir, escrever, ler, trabalhar, pesquisar e apresentar. Notemos que, embora tenhamos classificado esses verbos como pertencendo a processos materiais, os verbos escrever, ler, pesquisar e apresentar, no caso dessas profissões, representam ações que demandam principalmente uso de funções cognitivas, principalmente se considerarmos que o verbo apresentar indica muito provavelmente apresentações em congressos. Já para os médicos, temos: ir, trabalhar, enviar, abrir, tomar/pegar, sair. Quando passamos para o processo mental, temos os seguintes verbos mais frequentes para pesquisadores: compreender, pensar, saber, encontrar, tentar e conhecer e, para os médicos, temos: compreender, pensar, saber, ver, encontrar e querer, o que se explica pelas características dessas profissões. Ao analisarmos o tipo de processo verbal, apareceram com maior frequência pedir, responder, falar e dizer para os pesquisadores e pedir, falar, dizer e chamar, para os médicos.

É interessante observar o aparecimento do tipo de processo comportamental apenas para professores (exceto universitários) e engenheiros. No caso de professores, os verbos de processos comportamentais que apareceram foram: comer, jogar/brincar, andar, dormir, beber, dormir, cantar e levantar. Já para os engenheiros, temos: comer, andar, jogar/brincar, deslocar-se. No caso de professores, compreende-se que esses verbos são frequentes, pois é necessário ensiná-los aos alunos. Já no caso de engenheiros, parece-nos interessante destacar os verbos andar e deslocar-se, que podem ser significativos da atividade de trabalho desses profissionais que, dependendo de sua área de atuação, necessitam deslocar-se para trabalhar.

Por último, vale ressaltar os resultados obtidos para o professor universitário para os tipos de processos mental e material. Em maior porcentagem depois da profissão de psicólogo, temos 27% de verbos que pertencem aos dois processos. Dos verbos para processo mental, temos: pesquisar, ler, escrever e apresentar, o que não difere dos verbos que apareceram para pesquisadores. Isso se deve ao fato de que os professores universitários atuam também como pesquisadores em seus contextos universitários. Os processos mentais permitem evidenciar uma parte do trabalho, bastante importante, que não é tão visível, justamente por representarem o trabalho do professor-pesquisador para realizar suas atividades de trabalho: pesquisar e ensinar. Já os processos materiais, como para os professores em geral, podem indicar verbos

utilizados para o ensino dos alunos, ou seja, são verbos mencionados por eles por representarem unidades linguísticas ensinadas ou usadas na própria aula para nomear o que deve ser feito pelos alunos.

Conclusões

Neste capítulo, tivemos o objetivo de apresentar um estudo sobre os verbos frequentes da língua francesa que são usados em situações de trabalho de profissionais que estudaram em países francófonos e que utilizam ou utilizaram o francês no trabalho. O intuito era o de compreender as relações entre língua francesa e seu uso em situações de trabalho, de forma a poder pensar, posteriormente, em políticas linguísticas e estratégias de ensino dessa língua.

Antes de passar para uma reflexão sobre os tipos de processos representados pelos verbos encontrados, observemos o público que respondeu ao questionário: por se tratar de ex-alunos da base de dados da agência *Campus France*, todos tinham nível universitário (graduação e/ou pós-graduação) e dominavam ao menos uma língua estrangeira, o francês. Essa observação é importante, pois, assim, podemos compreender a grande frequência de verbos que representam processos mentais e, com frequência um pouco menor, processos verbais. Os verbos mais frequentes (mentais: compreender, saber, pensar; verbais: perguntar/pedir, falar, dizer) também podem ser compreendidos pelo fato de os participantes terem nível superior ou pós-graduação e terem desenvolvido habilidades ligadas à linguagem, por dominarem o francês como língua estrangeira.

A grande presença de verbos que representam processos materiais pode indicar, além do fato de que as ações representadas por eles são comumente mencionadas nas situações de trabalho, a realidade profissional do professor de francês, profissão representativa dos respondentes, que ensina os alunos a utilizarem esses verbos. Nas análises, destacamos a maior frequência de processos materiais, mentais, verbais e relacionais, o que pode dar indícios do tipo de verbos mais usados pelos profissionais que participaram de nossa pesquisa, enquanto os processos comportamentais e existenciais foram menos frequentes.

O estudo dos processos verbais também contribuiu para elucidar a parte linguageira do trabalho (BOUTET, 2016), contribuindo para dar destaque para ofícios que lidam prioritariamente com a linguagem e que podem ser considerados “simbólicos” (KOSTULSKI, 2015) como é o caso de psicólogos, professores, advogados, tradutores, entre outros.

Os verbos mais frequentes para cada profissão dão indícios de como poderiam ser organizados cursos de formação para profissionais que usam o francês no trabalho. Os materiais didáticos, bem como a formação de professores, poderiam ser orientados para o uso que os profissionais

poderiam fazer, de fato, dos verbos considerados mais frequentes. Isso não quer dizer que outros verbos não seriam ensinados, mas que seria dada ênfase, sobretudo no trabalho do professor, a alguns dos verbos em detrimento de outros.

Dessa forma, acreditamos que nosso estudo tenha contribuído de alguma maneira para tornar menos opaca a parte linguageira do trabalho dos profissionais que estudaram em um país francófono e que utilizam ou utilizaram o francês em suas situações de trabalho.

Referências

BOUTET, J. Atividades de linguagem em situação de trabalho. **Parágrafo**, v. 4, n. 1, jan./jun. 2016.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CATACH, N. **Les listes orthographiques de base**. Paris: Nathan, 1984.

CLOT, Y. **La fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. Editorial. *Éducation Permanente*. **Dossier: clinique de l'activité et pouvoir d'agir**, v. 1, n. 46, p. 7-16, 2001b.

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

HEBERLE, V. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, p. 81-112, 2018.

KOSTULSKI, K. Dialogicité, dialogue et pensée dialogique. Du dialogue générique de l'audience Correctionnelle au dialogue intérieur du Procureur en situation de « plaider coupable ». **Actes du 6ème séminaire international Vygotski**, 2015.

Práticas languageiras em FLE em contextos profissionais

Aline Hitomi Sumiya

Eliane Gouvêa Lousada

Elisa Arraigada Gomes Camargo

Introdução

A partir dos anos 1990, um novo termo começa a circular no campo da didática do francês como língua estrangeira: o francês com objetivo profissional⁴⁹ (MOURLHON-DALLIES, 2006). Embora o termo seja relativamente recente, como destaca Mourlhon-Dallies (2006), a história da didática das línguas já trazia traços dessa nova perspectiva há mais de um século, ocasionada pela democratização dos meios de transporte que facilitaram os deslocamentos de um país para outro. Assim, foram surgindo os chamados “francês instrumental”, “francês funcional”, “francês com objetivos específicos” e “francês de especialidade”.

Segundo a autora, entende-se por língua com objetivo profissional uma língua estrangeira para aprender um *métier* ou exercê-lo no seu país de origem ou no estrangeiro. Alguns pontos na história da didática contemporânea nos auxiliam a compreender a sua motivação e os mencionaremos brevemente: Mourlhon-Dallies (2006) sublinha que os primeiros indícios do francês com objetivo profissional apareceram em publicações das principais editoras de material didático de francês língua estrangeira. Como salienta a autora, “as editoras são, aliás, frequentemente as primeiras a perceberem as demandas advindas dos campos de trabalho” (MOURLHON-DALLIES, 2006, p. 90, tradução nossa). Em uma época em que o francês de especialidade estava em voga, as editoras começaram a investir nas “transversalidades de necessidades em comunicação profissional” (MOURLHON-DALLIES, 2006, p. 90, tradução nossa), isto é, competências mais gerais ligadas a uma profissão. Para exemplificar, tínhamos competências como “saber telefonar”, “realizar uma entrevista de emprego” etc. (MOURLHON-DALLIES, 2006, p. 90). Assim, ela diferia das outras perspectivas, por não subdividir o campo do francês de especialidade em subcategorias, tais como, o francês jurídico, o francês de negócios, o francês do turismo etc.

Ainda segundo essa autora, as editoras passaram a levar em consideração um público, menos experiente e que não fazia parte das elites, passando dos profissionais fortemente capacitados dos anos 80, que se voltavam ao francês com objetivos específicos (FOS) para os profissionais em uma escala menor da hierarquia, que tinha por necessidade aprender a base da comunicação profissional. Assim, poderíamos dizer que o francês com objetivo profissional se caracteriza por ser voltado a um público menos avançado no francês em comparação com o francês de especialidade.

Paralelamente às publicações das grandes editoras, outros momentos impulsionam esse novo movimento. Dentre os momentos, podemos mencionar a política lançada pelo *Ministère*

⁴⁹ No original, o termo é: “le français à visée professionnelle”, que optamos por traduzir por “francês com objetivo profissional”.

des Affaires Étrangères nos anos 2000, visando promover os estudos na França para estudantes do mundo inteiro (MOURLHON-DALLIES, 2006).

Em linhas gerais, como salienta Mourlhon-Dallies (2006), o campo da didática do francês para o trabalho se decompõe em três: a) o FOS que se destina a públicos bem específicos; b) o francês de especialidade, que se volta para áreas como o francês da medicina ou do turismo; c) o francês com objetivos profissionais que se volta a um público menos formado nas suas especialidades e menos avançado no francês. Tendo em vista essas correntes, a autora propõe o termo Francês Língua Profissional (FLP), que designa o ensino da língua não para um público que já domina a profissão e que aprende a língua para expressar-se em relação ao que já sabe fazer no trabalho, mas a um público que está aprendendo a profissão em francês. Dessa forma, o FLP pode se aplicar a um público que tem o francês como língua estrangeira, segunda ou materna.

De fato, há várias motivações para se aprender uma língua estrangeira. Segundo Al-Abdali (2017), em geral, temos dois tipos de motivação, a instrumental e a integrada; a primeira englobaria a motivação para aprender uma língua estrangeira por questões profissionais ou por estudos, já a segunda é explicada por motivos mais pessoais, por afinidade ou para apenas se comunicar dentro do necessário quando em contato com nativos da língua-alvo. Se aplicarmos essas motivações para a aprendizagem do francês, podemos inferir que, durante muitas décadas, a motivação integrada dominou a procura por cursos de língua francesa, já que eram fatores pessoais que guiavam, sobretudo, a intenção de aprendê-la. No entanto, nas últimas décadas, ao menos no Brasil, quando houve uma maior abertura para a chegada de empresas estrangeiras e, conseqüentemente, uma maior internacionalização das práticas de trabalho, a motivação instrumental começou a ser bastante frequente, sem, no entanto, que isso apagasse completamente a motivação integrada.

Como a procura por cursos de francês por razões profissionais, ou seja, a motivação instrumental, é mais recente, é natural que os estudos que levam em conta o francês com objetivo profissional sejam ainda pouco explorados no Brasil e ainda menos o Francês Língua Profissional⁵⁰, podemos mencionar um estudo recente intitulado “O Francês nas práticas profissionais” (LOUSADA; ROCHA; SUMIYA, 2018), que tinha por objetivo compreender quem utiliza a língua francesa e onde ela é utilizada em situações profissionais no Brasil. A pesquisa foi realizada a partir de questionários destinados a trabalhadores de empresas francófonas do país. Mencionaremos brevemente algumas conclusões desse estudo, de maneira a situar melhor os dados que traremos neste capítulo: a língua francesa, segundo os respondentes, é utilizada

50 No caso do FOS, já há pesquisas brasileiras voltadas para essa vertente, dentre as quais podemos mencionar Albuquerque-Costa (2015), além de muitas outras.

em contextos formais e informais, sendo que, nos contextos formais, o uso é mais elevado em contexto profissional local, mesmo que também esteja presente na profissão e nos estudos a distância; nos contextos informais, o uso está mais ligado à comunicação com os amigos e com contatos a distância; as quatro habilidades (compreensão escrita e oral e produção escrita e oral) são consideradas importantes para os interlocutores, mas a compreensão escrita parece ser necessária para tarefas que exigem mais tempo na semana; para eles, o francês é importante para a vida cotidiana, para ter acesso à cultura; o francês também é importante para os estudos, sobretudo, aqueles ligados ao trabalho e a uma melhor formação geral e está ligado à obtenção de melhores possibilidades profissionais. Esses dados, segundo Lousada, Rocha e Sumiya (2018), trazem questões interessantes que podem contribuir para o ensino-aprendizagem de francês, revelando temáticas a serem exploradas em aulas de línguas, uma vez que o francês está presente em contextos formais e informais e para ter acesso à cultura. Esses dados evidenciam, ainda, a importância do francês para a comunicação em diversas esferas sociais (viagens, trabalhos, estudos) e mostra que estamos em um mundo global, no qual a comunicação é facilitada em todas as circunstâncias e o fato de falar a língua do outro pode influenciar nas relações sociais, sejam elas sociais, profissionais, escolares/universitárias, ou ligadas às atividades cotidianas.

Nosso intuito, neste capítulo, é, de certa forma, dar continuidade ao estudo já realizado, porém com um público mais específico: um questionário, diferente do anterior, foi enviado a ex-alunos da base de dados da agência *Campus France*, que tem por objetivo fornecer auxílio para que alunos brasileiros possam estudar na França. Sendo assim, tivemos um grande número de respostas (425 respostas consideradas válidas) e a certeza de que todos os respondentes tinham certo grau de domínio do francês, pois haviam estudado na França. O objetivo é mostrar o que ex-alunos que estudaram na França fazem com o francês em seus contextos profissionais e de que forma a língua é usada em seu trabalho. Com o estudo, procuramos compreender melhor esse contexto, com vistas a trazer contribuições para a prática de ensino do francês e influenciar políticas linguísticas.

1. Pressupostos teóricos

Para analisar os nossos dados, além do que será apresentado em nossa metodologia, servimo-nos de dois aspectos do modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006), a saber: *o contexto de produção e o plano global dos conteúdos temáticos*.

No *contexto de produção*, segundo o autor (2006), podemos observar mundos que constituem a situação de linguagem: a) *o mundo físico*, que se refere ao espaço e ao tempo em que o

agente está inserido no momento da produção e que pode ser subdividido em lugar de produção, momento da produção, produtor e receptor do texto; b) *o mundo socio subjetivo*, ligado à imagem do produtor de um texto na interação comunicativa e pode ser dividido em local social, posição social do produtor, posição social do receptor e objetivo do texto. Essa categoria nos parece pertinente, pois é um conjunto de parâmetros que influencia uma produção textual, no nosso caso, as respostas ao questionário, e ela é necessária para melhor compreender as respostas dos nossos respondentes.

Para analisar uma das questões abertas de nosso questionário, servimo-nos também do que Bronckart (1999) chama de plano global dos conteúdos temáticos, que se refere aos conteúdos, temáticas que aparecem no texto. Esta categoria nos auxilia em questões abertas que apresentam temáticas que podem ser subdivididas em categorias e nos permite quantificar as respostas mais representativas dos respondentes.

Além disso, para interpretar os dados, servimo-nos de algumas reflexões propostas por Mourlhon-Dallies (2006, 2008) para melhor compreender o contexto e as perspectivas do francês com objetivo profissional.

2. Metodologia

Os dados analisados provêm de um questionário já descrito em capítulos anteriores e que tinha 7 seções e 34 perguntas. O questionário foi realizado na plataforma *Lime Survey* e foi respondido por 652 informantes, porém considerando apenas os que responderam, no mínimo, a 75% das questões, tivemos um total de 425 respostas.

Neste capítulo, discutiremos, mais especificamente, as seções *C: Relação com a língua francesa*, *D: Relação com a francofonia* e *F: Esfera Dominante do uso da língua francesa*. Abaixo, apresentamos um quadro com as questões do questionário, assinalando os respectivos tipos de questões. Nos tipos de questão, entendem-se por *múltipla escolha* as questões que já trazem enunciadas as possibilidades de resposta, entre as quais o respondente escolhe uma única resposta e *caixa de seleção*, as questões em que o respondente pode escolher mais de uma opção de resposta dentre as possibilidades apresentadas. Vejamos, abaixo, as três seções cujas respostas serão analisadas e os tipos de questões e respostas possíveis.

Quadro 1. Seção C – Relação com a língua francesa

Questão		Tipo de questão
1	<p>Como e onde você aprendeu a língua francesa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendi sozinho(a) / por conta própria por meio de livros, aplicativos, sites etc.; sou autodidata • Aprendi em escolas de línguas • Aprendi em aulas particulares • Aprendi em um curso de extensão universitária • Aprendi em um curso de graduação • Aprendi em ensino regular (Ensino Médio e/ou Fundamental) • Aprendi em imersão em contexto francófono • Sou francófono(a) nativo(a) 	Caixa de seleção
2	<p>Por quanto tempo?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Menos de 6 meses • De 1 a 2 anos • De 3 a 4 anos • Mais de 5 anos 	Múltipla escolha
3	<p>Você obteve certificado ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sim, certificação DELF/DALF, TCF • Sim, realizado por um teste em um site • Não 	Múltipla escolha
4	<p>Qual o nível da certificação obtida?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A1 • A2 • B1 • B2 • C1 • C2 	<p>- Múltipla escolha</p> <p>- Obrigatória para quem respondeu sim na questão anterior</p>
5	<p>Qual nível você estima ter atualmente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A1 • A2 • B1 • B2 • C1 • C2 	Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

Quadro 2. Seção D – Relação com a francofonia

	Questão	Tipo de questão
1	<p>Quantas viagens a países francófonos você já fez?</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 • 2 a 3 • 4 a 6 • 7 a 9 • Mais de 10 • Nunca visitei um país francófono 	Questão de múltipla escolha
2	<p>Quais países você visitou?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Argélia • Bélgica • Benin • Burquina Fasso • Burundi • Camarões • Canadá • Comores • Costa do Marfim • Djibouti • França • Gabão • Guadalupe • Guiné • Guiné Equatorial • Haiti • Líbano • Luxemburgo • Madagascar • Mali • Marrocos • Martinica • Maurícia • Mauritânia • Mônaco • República Centro-Africana • Níger • República Democrática do Congo • República do Congo • Ruanda • Seicheles • Senegal • Suíça • Togo • Tunísia • Vanuatu • Outro país em que eu encontrei uma comunidade francófona 	<p>- Caixa de seleção - Obrigatório para quem viajou</p>
3	<p>Qual foi o tipo de viagem realizada?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lazer • Profissional • Para os estudos 	<p>- Caixa de seleção - Obrigatório para quem viajou</p>

4	<p>Qual é o seu contato mais frequente com a língua francesa?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cinema • Livros • Música • Mídias • <i>Sites</i> da internet • Não tenho contato com a língua francesa atualmente • Outros: 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de seleção - Opção outros
5	<p>Qual é o número de relações (do círculo de amizade ou profissionais) com falantes de língua francesa que você possui?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Até 5 • de 6 a 10 • de 11 a 20 • mais de 20 • Não tenho relações com falantes de língua francesa. 	Múltipla escolha

Fonte: Elaboração própria

Quadro 3. Seção F – Esfera dominante da língua francesa

Questão		Tipo de questão
1	<p>Você usa/usou a língua francesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioritariamente em situação profissional • Prioritariamente na sua vida pessoal • Nas duas opções acima 	Múltipla escolha
2	<p>Profissionalmente, qual é/foi a frequência de uso da língua francesa (em quaisquer competências: compreensão e/ou produção oral e/ ou escrita)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma vez ao dia pelo menos • 2 a 3 vezes por semana • Uma a 3 vezes por mês • Raramente 	Múltipla escolha para cada habilidade
3	<p>Qual é/foi o uso da língua francesa nesse local de trabalho?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler (Frequentemente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca) • Escrever (Frequentemente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca) • Falar (Frequentemente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca) • Ouvir (Frequentemente/ Às vezes/ Raramente/ Nunca) 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de seleção - Opção outros
4	<p>Organizar o trabalho de uma equipe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar instruções • Receber instruções • Buscar informações • Fazer pesquisas acadêmicas • Relacionar-se com clientes • Relacionar-se com colegas de trabalho ou colaboradores • Participar de cursos • Ensinar em um contexto educacional (ensino regular, universitário, curso livre etc.) • Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de seleção - Opção outros

5	Durante quais atividades concretas? <ul style="list-style-type: none"> • Telefonar • Conversar sobre assuntos profissionais • Ler/escrever <i>e-mails</i> • Apresentar projetos • Elaborar projetos • Navegar em <i>sites</i> em língua francesa • Ler textos/documentos técnicos • Redigir documentos (sínteses, relatórios, circulares, notas etc.) • Dar aulas • Participar de reuniões • Presidir reuniões • Traduzir documentos, palestras etc. • Outros 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de seleção - Opção outros
----------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

Para analisar os nossos dados, servimo-nos do programa *Power BI*, pois ele nos permitiu gerar os gráficos que serão apresentados na seção seguinte, assim como cruzar os dados. Para a opção “outros” da questão 4 “Qual é o seu contato mais frequente com a língua francesa?” da seção D, fizemos uma análise do plano global dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 2006), colocando as respostas em categorias, com a finalidade de contabilizarmos as respostas mais recorrentes dos nossos respondentes. Além disso, como salientamos em nossos pressupostos teóricos, recuperamos o contexto de produção dos nossos respondentes, para melhor interpretar os dados gerados. Assim, algumas informações que foram apresentadas no capítulo sobre os dados sociológicos são importantes e retomaremos brevemente aqui.

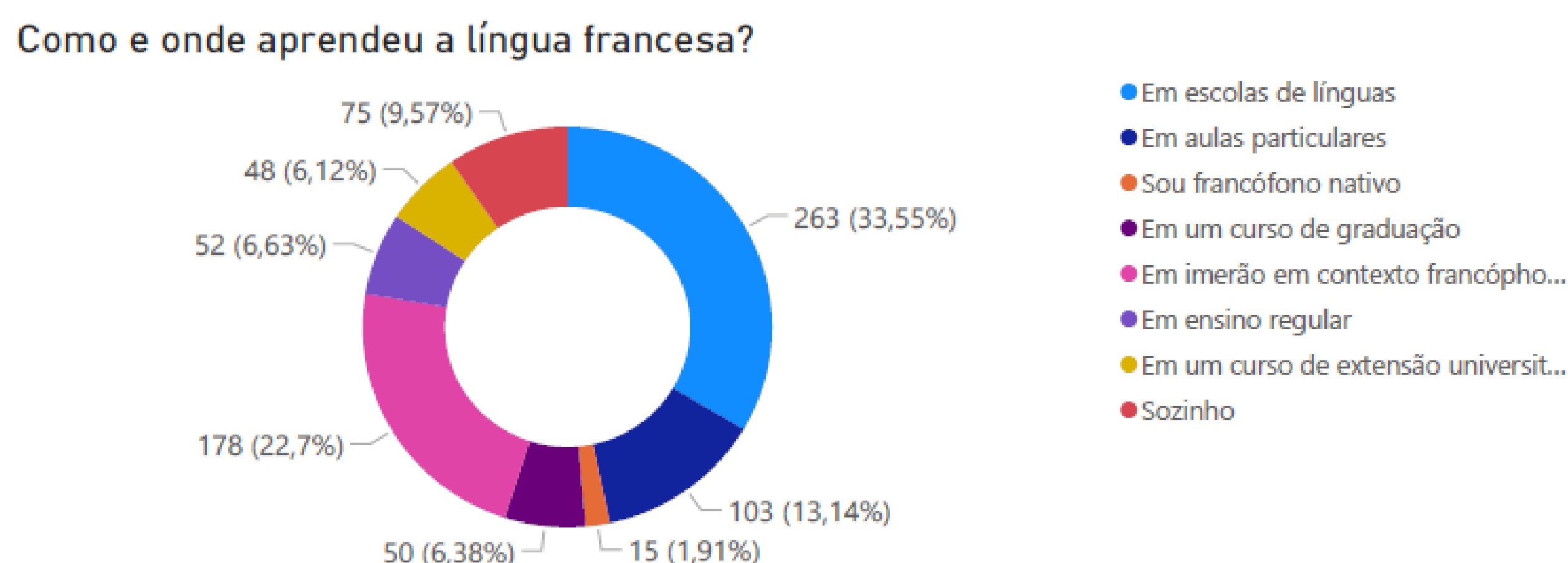
A maioria das questões foram respondidas por mulheres, embora as respostas estejam relativamente equilibradas; quase todos os estados brasileiros foram representados, com um predomínio de respostas de habitantes do Rio de Janeiro e São Paulo; os cargos mais mencionados foram os de professor, funcionário e estagiário; e, de um modo geral, poderíamos dizer que nossos respondentes são altamente escolarizados, sendo quase a metade doutores, doutorandos, mestres e mestrandos e outra metade graduados e/ou com curso de especialização ou graduando. Isso não pode ser considerado surpreendente, já que, justamente, a base de dados para envio dos questionários era de ex-alunos que cursaram uma parte da escolaridade na França; por fim, vemos que a maioria dos respondentes faz parte da área de humanidades, seguida de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinares e biológicas, respectivamente.

3. Resultados

Como podemos observar no gráfico abaixo, uma parte significativa de nossos respondentes afirma ter aprendido francês em escolas de línguas (33,55%), em imersão em um contexto francófono (22,7%) ou em aulas particulares (13,14%). Em contrapartida, temos uma pequena

parcela que estudou sozinha, em autonomia (9,57%), seguida de outra parcela que aprendeu em ensino regular (6,63%), ou num curso de graduação (6,38%) ou, ainda, num curso de extensão universitária (6,12%).

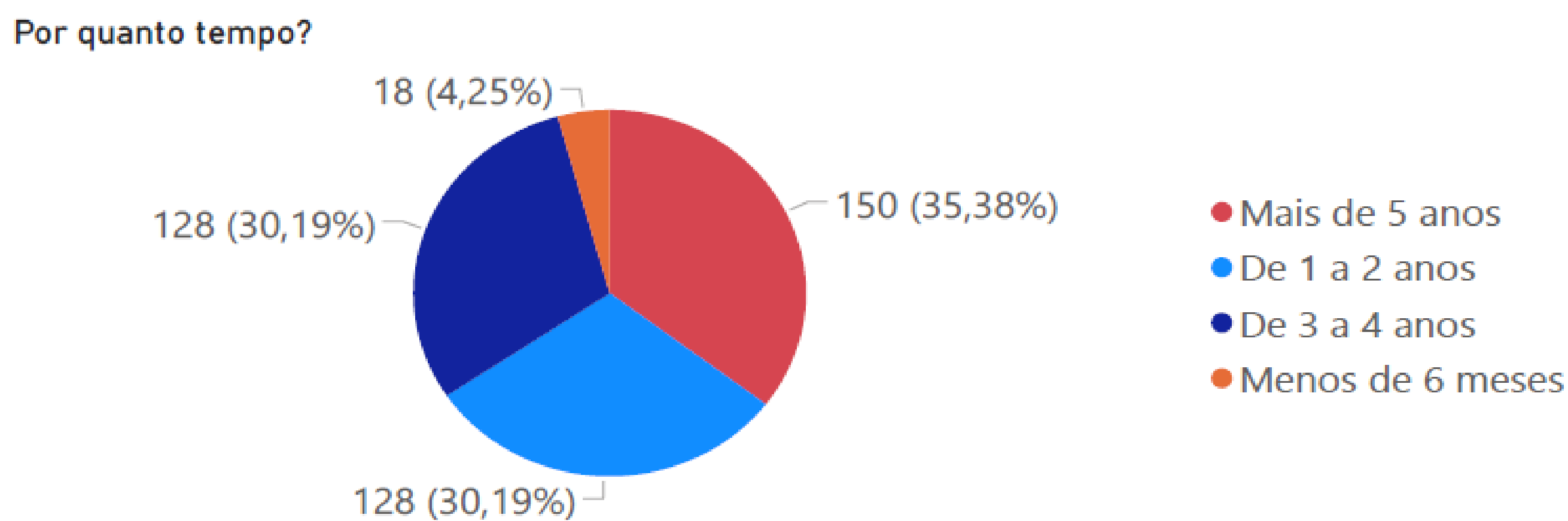
Figura 1: Como e onde aprendeu a língua francesa?



Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao tempo de estudo, constatamos respostas equilibradas para os que estudaram mais de 5 anos (35,38%), de 3 a 4 anos (30,19%) e de 1 a 2 anos (30,19%). Uma minoria afirma ter estudado menos de 6 meses (4,25%).

Figura 2. Tempo de estudo de francês



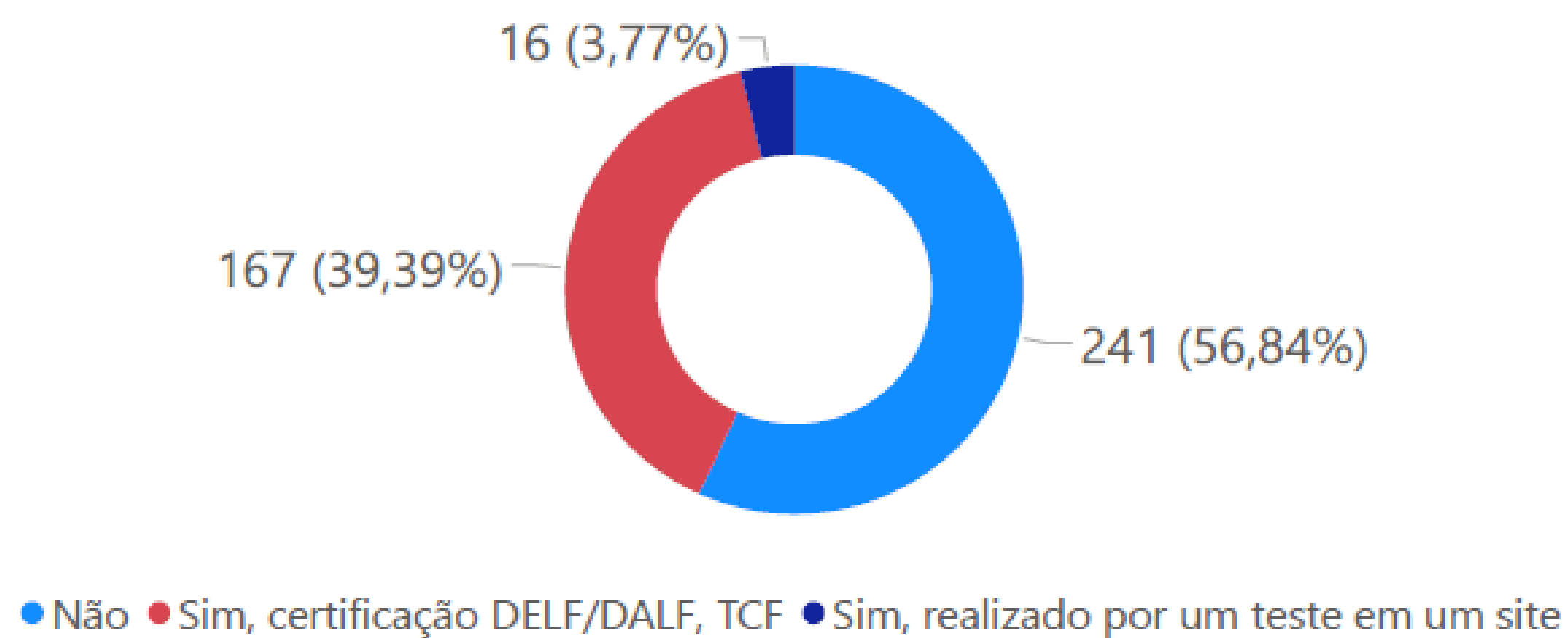
Fonte: Elaboração própria

Voltando-nos à questão sobre a certificação, vemos que mais da metade afirma não possuir (56,84%) nenhum certificado e 39,39% afirma ter a certificação DELF, DALF ou TCF; 3,77% dizem ter realizado um teste por um *site*. Em um estudo anterior sobre o francês em contexto profissional (LOUSADA; ROCHA; SUMIYA, 2018), vimos que 26,7% haviam assinalado possuir uma certificação. Isto pode, por um lado, nos dar indícios de que o interesse pela certificação aumentou e que talvez seja justificado pelas crescentes mobilidades acadêmicas e viagens profissionais. Por outro lado, sabemos que é uma exigência das universidades francesas, há algum tempo, que os estudantes tenham certificações para que possam estudar no país. Essa

poderia ser, também, uma outra explicação para o aumento de certificações entre uma pesquisa e outra, já que o público da primeira pesquisa era mais geral, não contava exclusivamente com ex-alunos, como é o caso do estudo atual.

Figura 3. Certificação

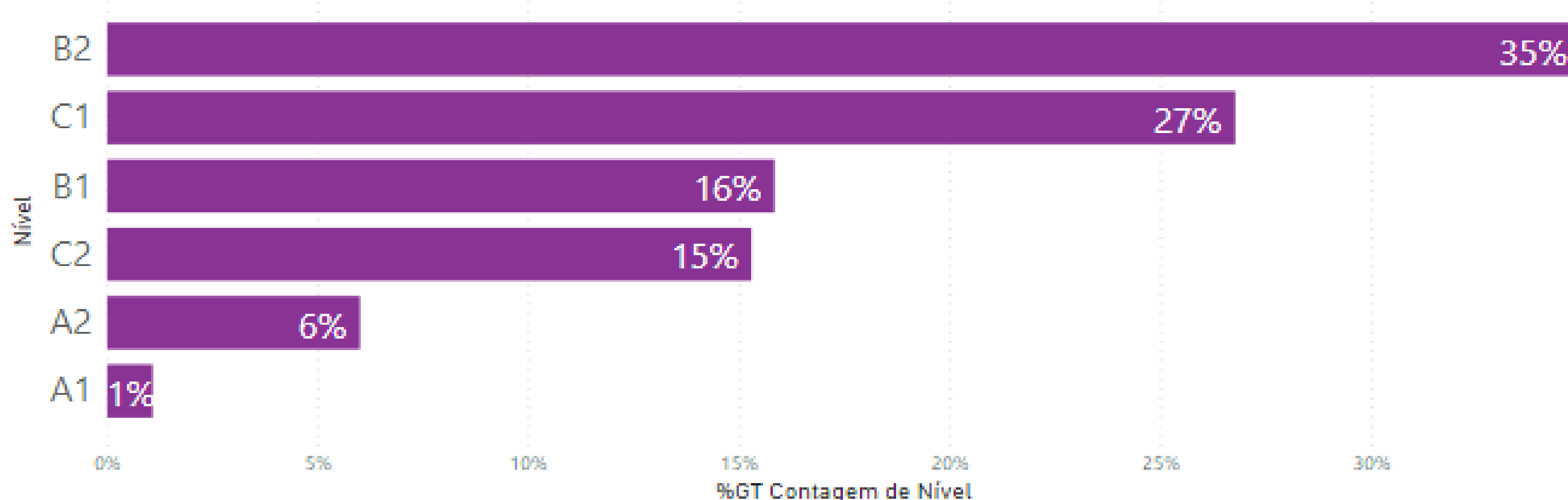
Você obteve certificação?



Fonte: Elaboração própria

Para os que afirmaram ter uma certificação, perguntamos o nível obtido. Vemos que os níveis intermediário e avançado são mais numerosos: 51% afirmam ter B2 ou B1 e 42% afirmam ter C1 ou C2. 7% dos respondentes afirmam ser iniciantes, o que também pode ser explicado pelo nível mínimo exigido pelas universidades francófonas para estudar na França, que é, geralmente, B2. O alto número de respondentes que têm nível C1 ou C2 pode ser provavelmente explicado pela quantidade de professores que responderam ao questionário.

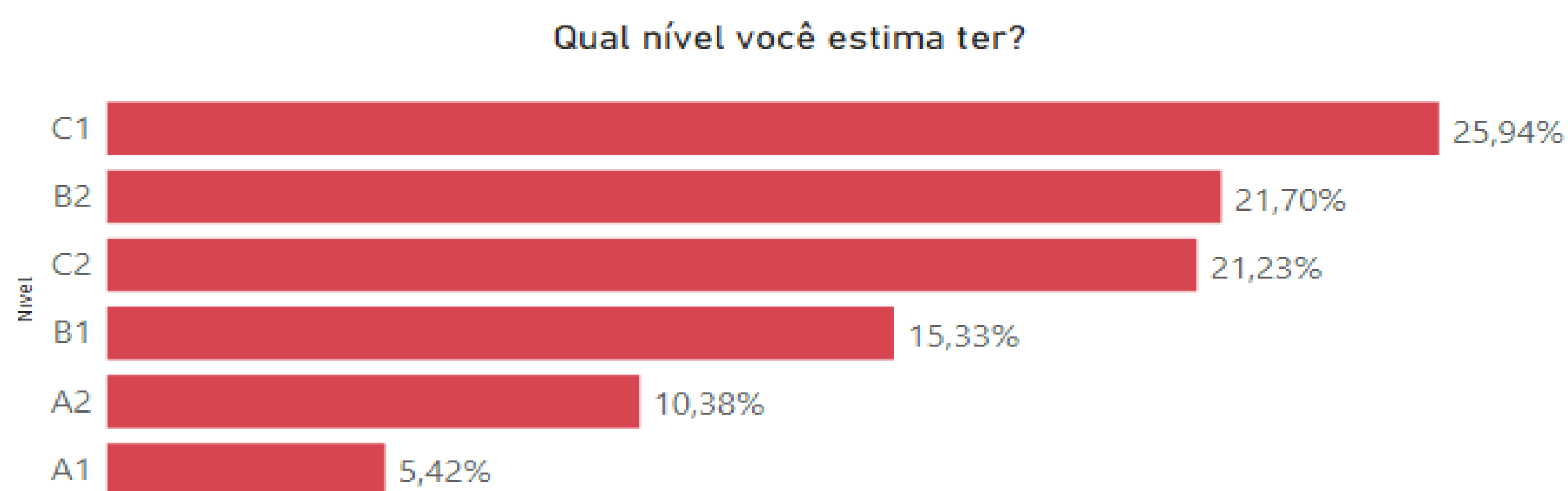
Figura 4. Nível de certificação



Fonte: Elaboração própria

Há uma mudança pouco significativa entre o nível que os respondentes estimam ter em comparação ao nível real obtido. Em sua grande parte, vemos que os níveis intermediário e avançado continuam a ter a porcentagem mais elevada B1 e B2 (37,03%), C1 e C2 (47,17%) e os iniciantes somam 15,8% dos respondentes.

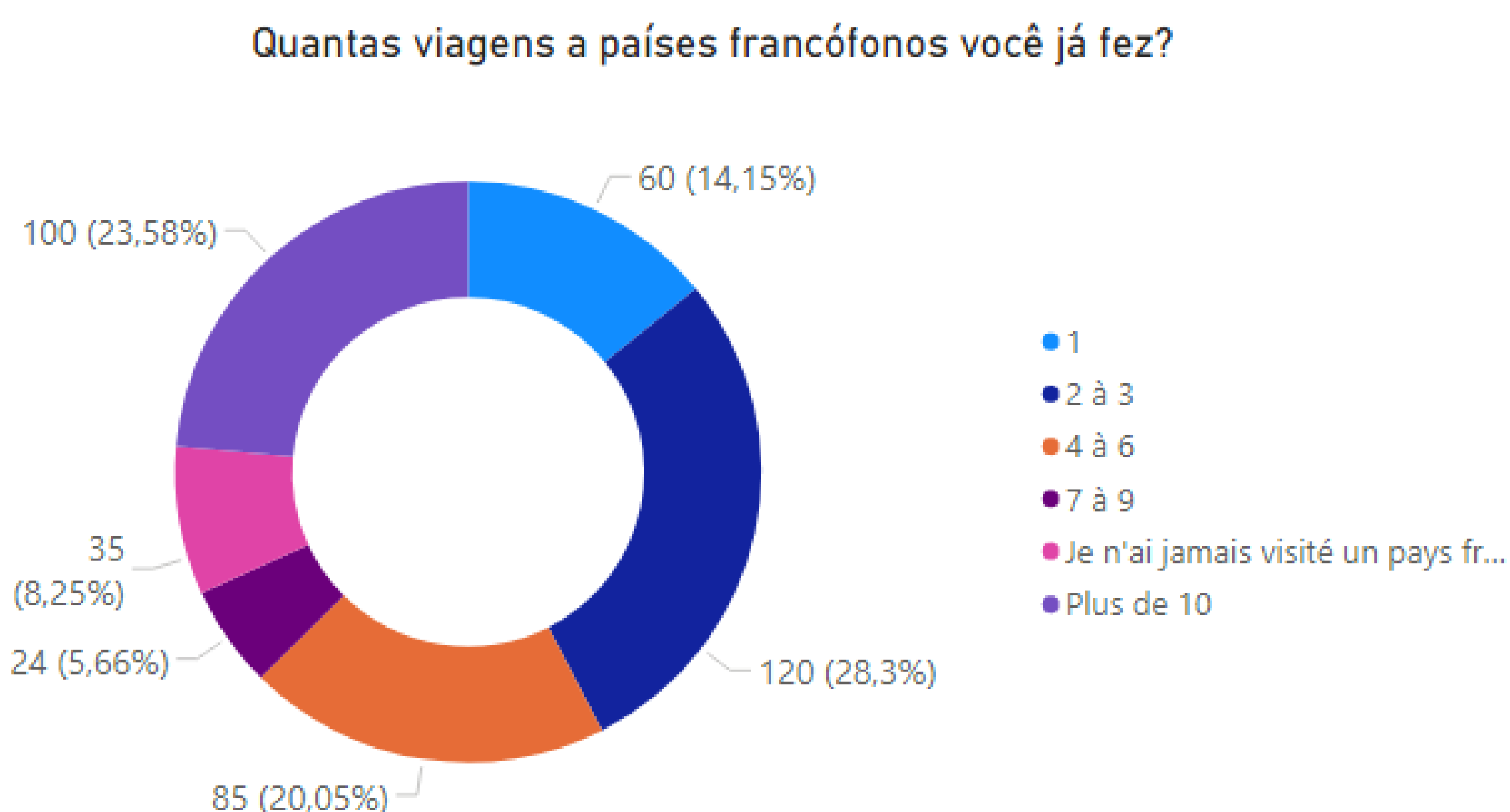
Figura 5. Nível que os respondentes estimam ter



Fonte: Elaboração própria

Como apresentado no gráfico abaixo, uma parte importante dos nossos respondentes já viajou para um país francófono, totalizando 91,75% dos respondentes. Mas em termos de quantidade, observamos que: os que fizeram de 2 a 6 viagens representam quase metade dos respondentes (48,35%) e os que fizeram mais de 7, somam 29,24%.

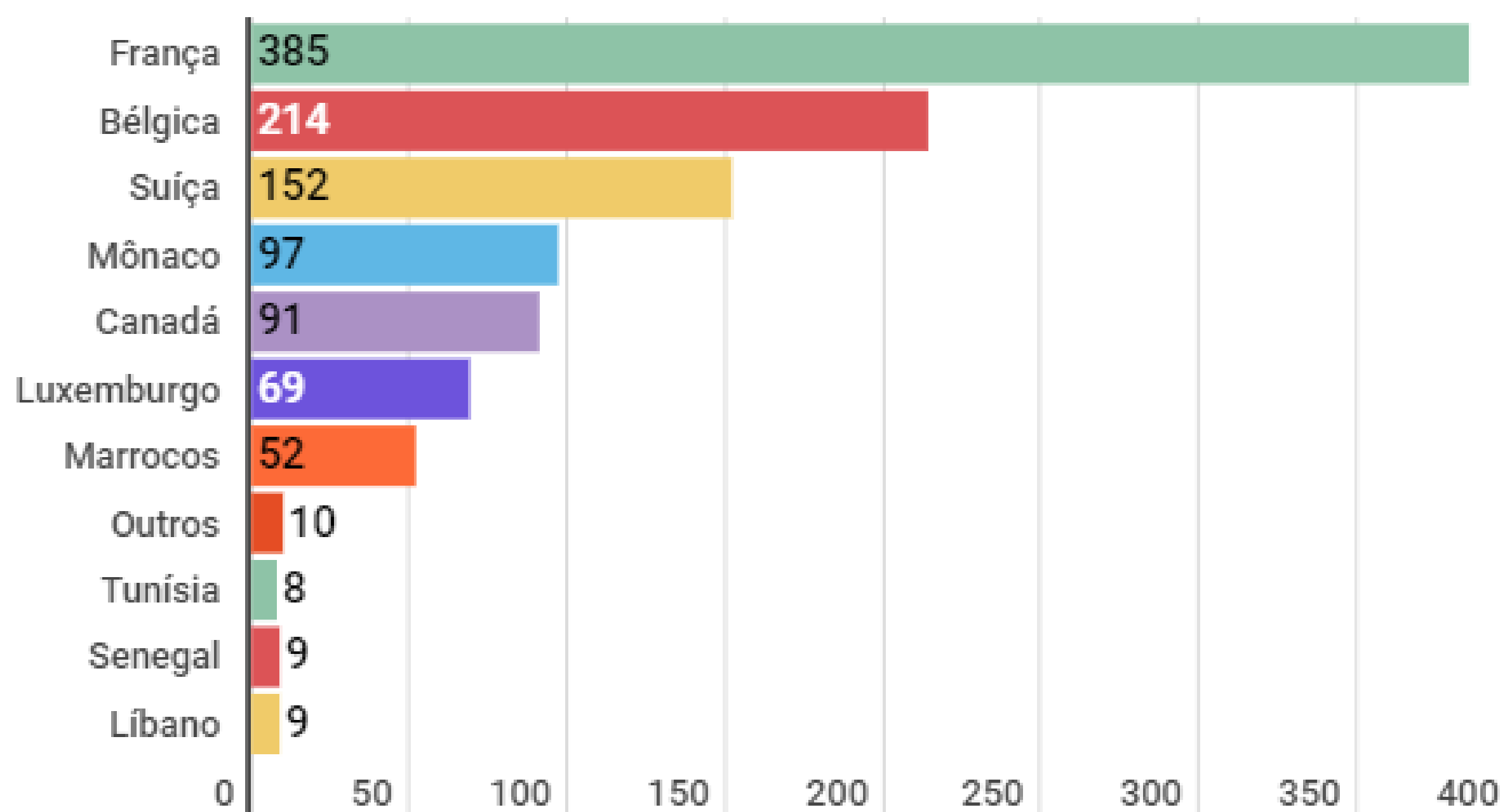
Figura 6. Número de viagens a países francófonos



Fonte: Elaboração própria

Com exceção de Marrocos (4,73%) e Canadá (8,33%), os países mais visitados são os europeus, como França (35,22%), Bélgica (19,58%), Suíça (13,91%), Mônaco (8,87%) e Luxemburgo (6,31%).

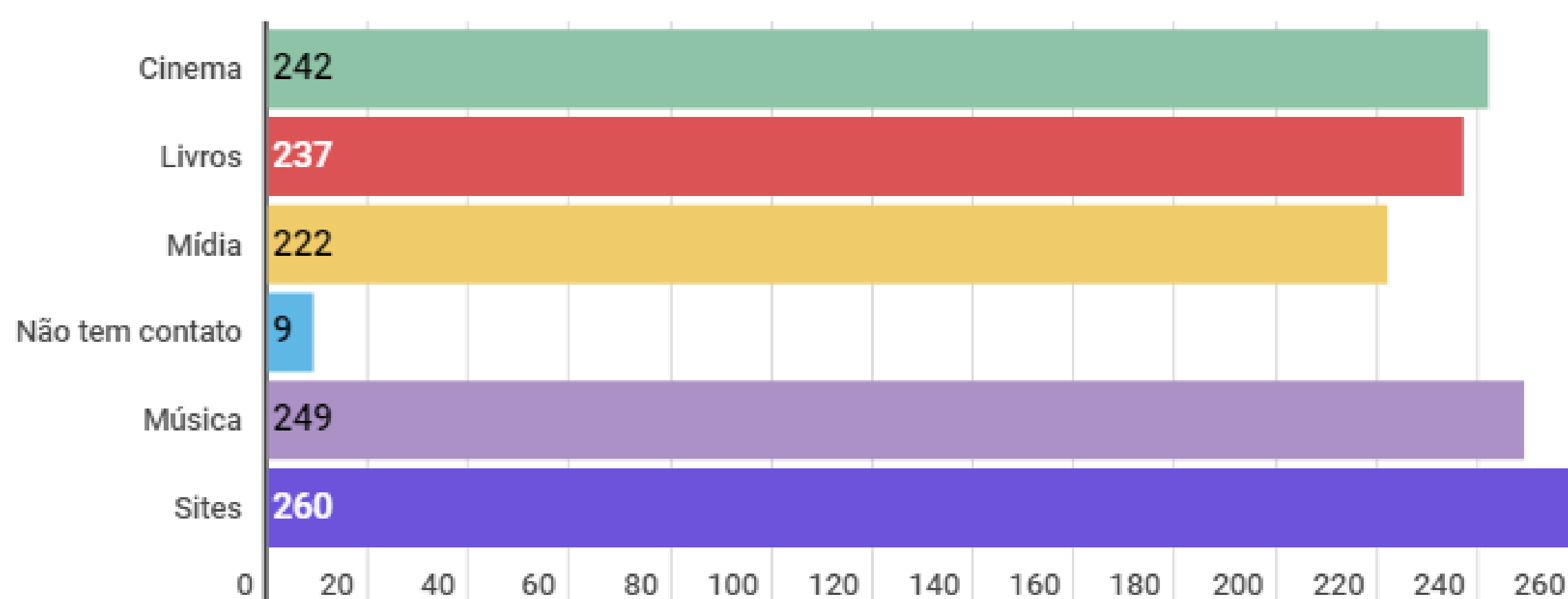
Figura 7. Países visitados



Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao tipo de viagem realizada, vemos que a maioria dos respondentes afirma viajar por lazer (42,17%) e para os estudos (38,5%). 19,32% afirmam viajar por trabalho. No entanto, observamos que há um contato frequente com a língua francesa pelos respondentes. Como vemos no gráfico abaixo, há um contato variado em diferentes atividades, sendo aproximadamente 20% para cada aspecto, a saber: cinema, livros, mídias, música, *sites* da internet. Esta questão era no formato caixa de seleção, isto é, os respondentes poderiam escolher mais de uma resposta dentre as apresentadas. Por fim, uma minoria (0,74%) afirma que não tem contato com a língua.

Figura 8. Contato com a língua francesa



Fonte: Elaboração própria

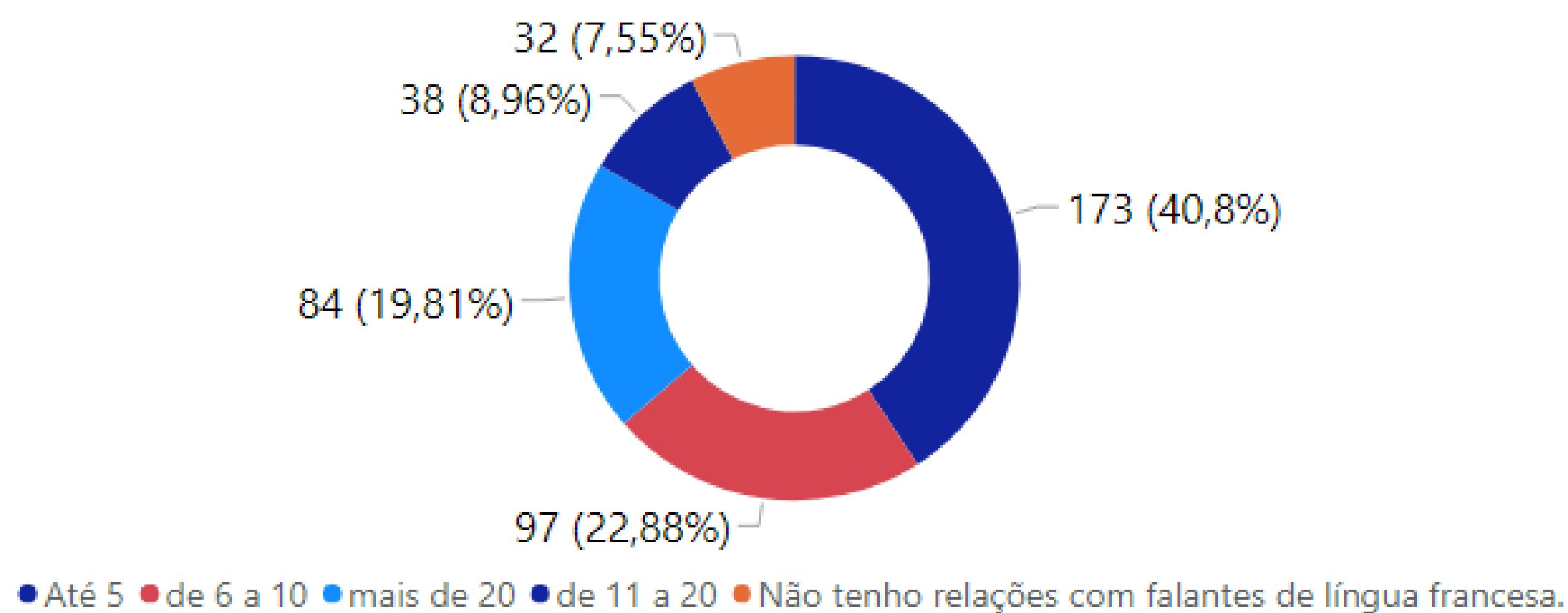
Ainda na questão sobre o contato com a língua francesa, os respondentes tinham possibilidade de acrescentar outras formas. Por ser uma questão aberta e para poder analisar quantitativamente, utilizamos o plano global dos conteúdos temáticos do modelo de análise textual do ISD, mencionado em nossos pressupostos teóricos. Dentre as opções mais mencionadas,

temos as relações entre amigos e famílias (39), trabalho (28), atividades ligadas à esfera acadêmica, como leitura de artigos e eventos acadêmicos (10) e estudos (10).

Ainda na categoria “contato com a língua francesa”, mais especificamente com interlocutores francófonos (entre amigos ou profissionais), observamos que apenas uma minoria afirma não ter relações com pessoas francófonas (7,55%). Uma parte significativa afirma ter até 5 contatos (40,8%), seguida de 6 a 10 (19,81%) e de 11 a 20 (8,96%).

Figura 9. Contato com interlocutores francófonos

Qual o número de relação (do círculo de amizade ou profissional) com falantes de língua francesa que você possui?

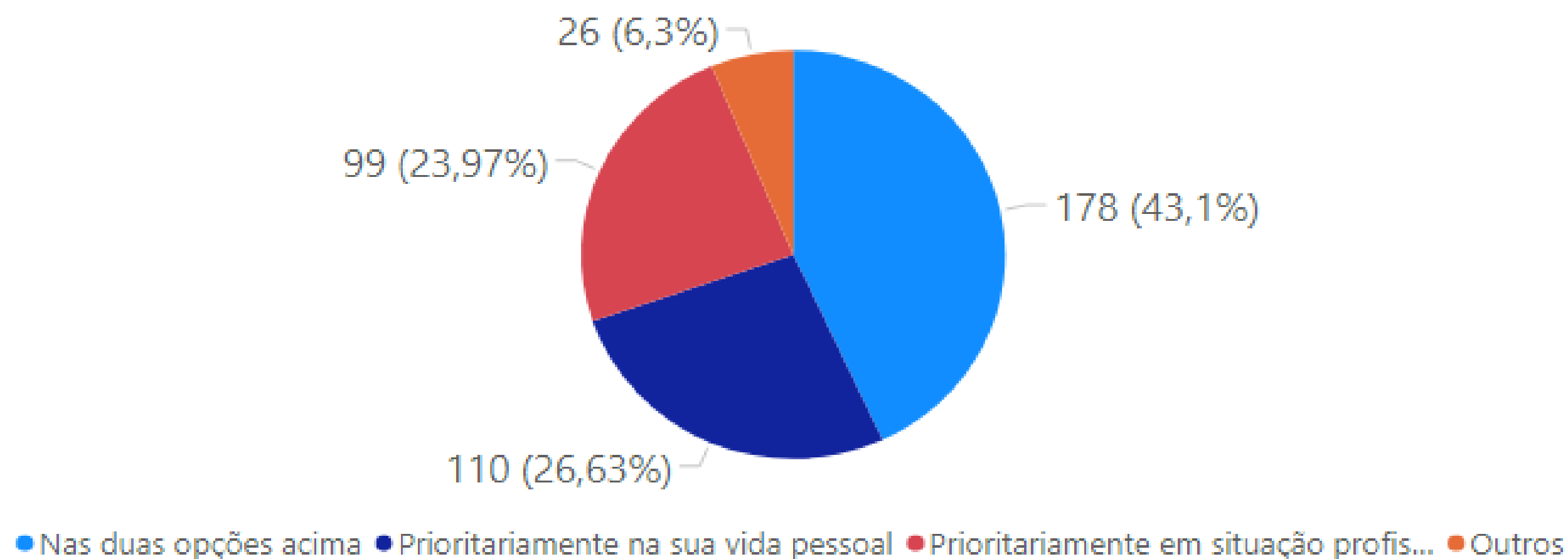


Fonte: Elaboração própria

Voltando-nos à esfera dominante do uso do francês, podemos observar um equilíbrio no uso do francês na vida pessoal e na vida profissional por nossos respondentes: 43,1% afirmam utilizá-la nos dois contextos; 23,97% afirmam utilizá-la sobretudo no trabalho e 26,63% na vida pessoal.

Figura 10. Esfera dominante do uso da língua francesa

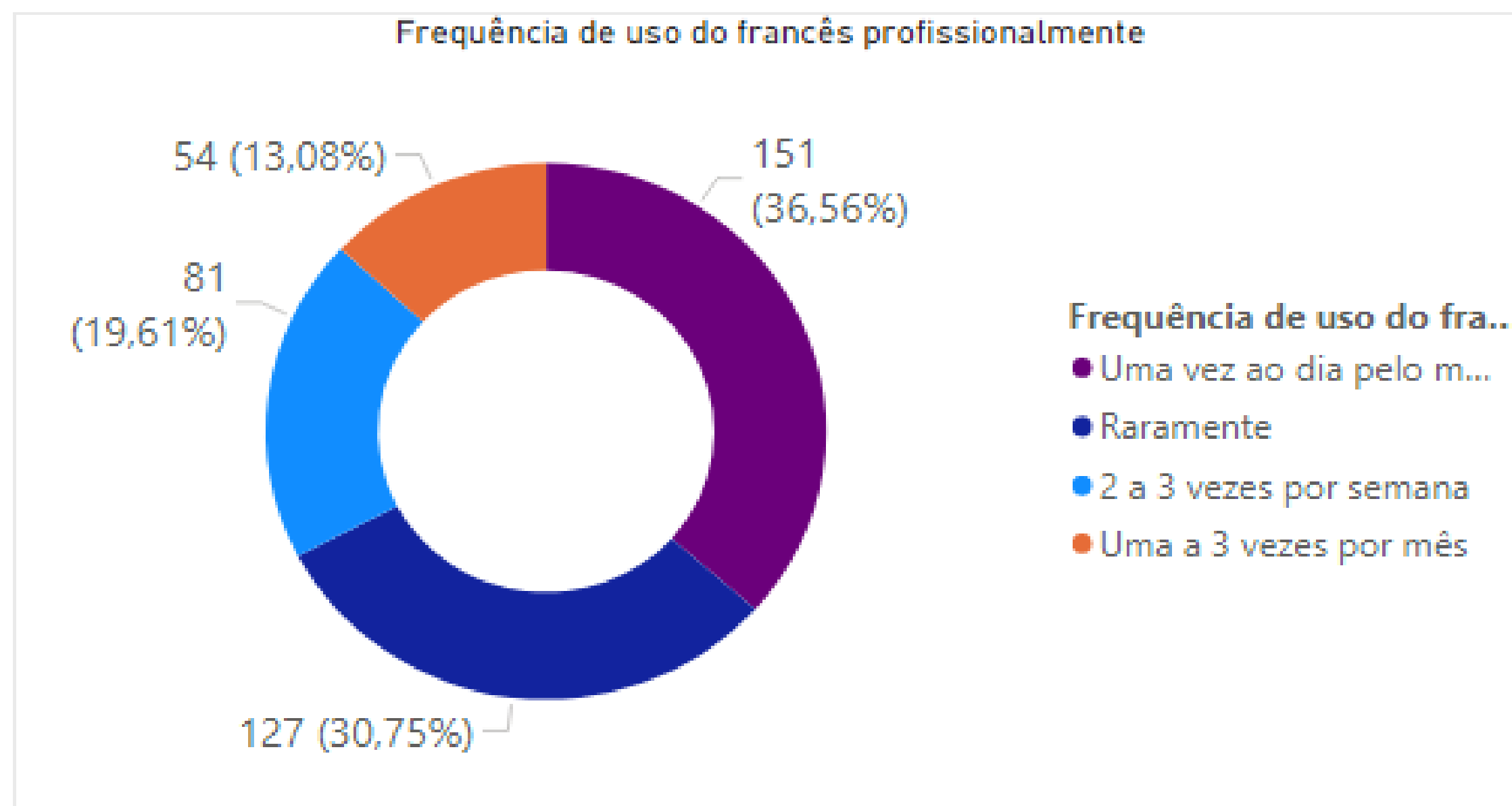
Profissionalmente, qual é/foi a frequência de uso da língua francesa (em quaisquer competências: compreensão oral e/ou produção oral e/ ou escrita)?



Fonte: Elaboração própria

Mais especificamente, no que se refere ao uso do francês em contexto profissional, podemos constatar que a maioria afirma utilizar ao menos uma vez por dia (36,56%); seguido dos que utilizam raramente (30,75%), dos que utilizam de 2 a 3 vezes na semana (19,61%) e uma vez por mês (13,08%).

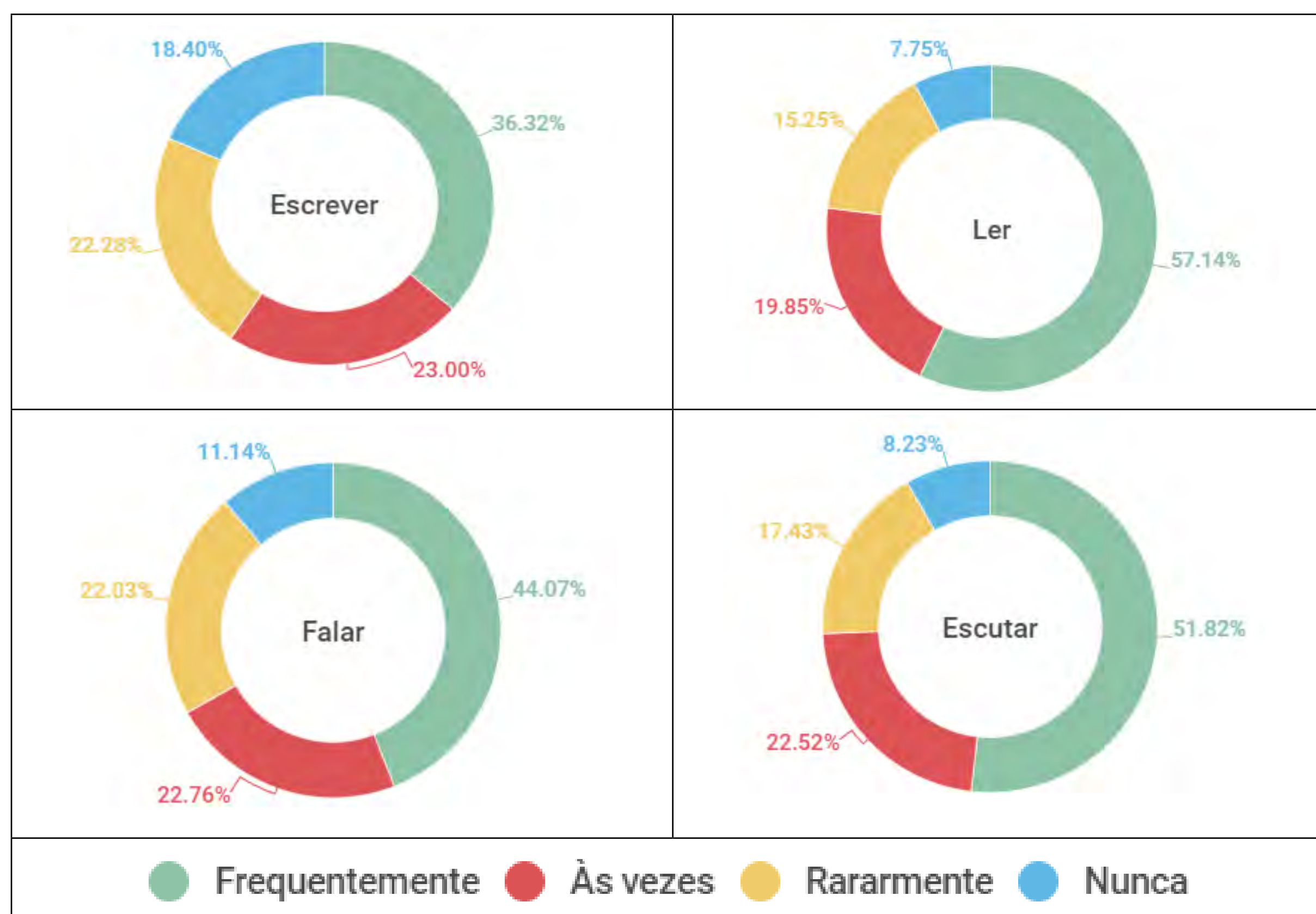
Figura 11. Frequência do uso do francês profissionalmente



Fonte: Elaboração própria

Ainda no contexto de trabalho, no quesito habilidade, tais como, escrever, ler, falar e escutar, observa-se que, para quase metade dos respondentes, as quatro habilidades são utilizadas com frequência, com predomínio das habilidades de ler e escutar.

Figura 12. Habilidades requeridas no contexto de trabalho



Fonte: Elaboração própria

Conclusões

Neste capítulo, tivemos por objetivo compreender as práticas languageiras em contexto profissional e em francês de ex-alunos que estudaram na França por intermédio do organismo francês *Campus France*. Sendo assim, procuramos mostrar o que ex-alunos que estudaram na França fazem com o francês em seus contextos profissionais e de que forma a língua é usada em seu trabalho. Dessa maneira, damos continuidade ao estudo já realizado, porém com um público mais específico, já que atingimos profissionais que realizaram estudos durante algum tempo na França, o que permitiu mapear suas práticas ligadas à língua francesa em situação de trabalho.

Se quisermos traçar um perfil de quem é, dentre os respondentes que pertencem à base de alunos do *Campus France*, o falante de francês em contexto profissional no Brasil, podemos dizer que: é alguém que, majoritariamente aprendeu francês em escolas de línguas, ainda que uma parte deles tenha aprendido diretamente em imersão num país francófono; a maioria estudou entre 1 a 4 anos de francês (6 de 10 alunos), o que explica, também, a resposta anterior, já que muitos podem considerar ter aprendido mais *in loco*; mas uma boa parte estudou mais de 5 anos de francês (35%); a maioria não tem nenhum certificado em língua francesa, embora uma boa parte tenha o DELF ou DALF (4 de 10 alunos); seu nível se situa majoritariamente entre B1 e B2, embora muitos tenham C1 ou C2, o que pode ser explicado pelo fato de que realizaram parte de seus estudos na França e que, na maioria dos casos, o nível B2 seja suficiente para estudar no país; a maioria fez entre 2 a 6 viagens em países francófonos, sendo que quase um terço fez mais de 7 viagens, resultados que explicam a importância do francês para suas vidas profissionais e/ou pessoais; dos que realizaram viagens para o exterior, a maioria viajou para a França (o que pode ser explicado a partir da base de dados utilizada *Campus France*), mas muitos foram, também, para Bélgica e Suíça, ou seja, países europeus; em números muito semelhantes, vemos que os respondentes viajaram para lazer ou para estudos, o que, ao mesmo tempo que denota o caráter dos respondentes (ex-alunos da base *Campus France*), também indica que muitos voltam por lazer aos países em que estudaram; também não se pode negligenciar o fato de que 1/5 dos alunos viaja a trabalho, mostrando que o tipo de relação com a língua-cultura francesa acaba por persistir mesmo após os estudos no país francófono. Em relação às habilidades mais frequentes, vemos que as práticas profissionais em francês no Brasil demandam muito as habilidades de leitura, sobretudo, e escuta, que demandam menos implicação do que as atividades de fala e escrita. A escrita, aliás, aparece como a menos solicitada nos contextos de trabalho brasileiros, o que nos leva a imaginar que, nesses contextos, os trabalhadores precisam ler muitos *e-mails* e outros gêneros presentes na

comunicação no trabalho, precisam escutar locutores francófonos que trabalham no Brasil ou que estão nas matrizes em países francófonos. Em menor escala, precisam interagir com essas pessoas e, portanto, falam em francês. Menos frequentemente, precisam comunicar-se por escrito em francês, o que nos leva a pensar que, possivelmente, outra língua seja empregada nesses casos. De qualquer forma, parece-nos que as quatro habilidades são importantes para o público, o que pode levar a repensar certas formações específicas para alunos de francês com objetivos profissionais.

Os dados que obtivemos nos permitiram compreender que esse público utiliza o francês com objetivos profissionais, encaixando-se mais no que Mourlhon-Dallies (2008) indica como pertencendo ao Francês Língua Profissional, já que a maior parte deles tem menos de quatro anos de estudo do francês e, sobretudo, pois se trata de um público que fez estudos relacionados à sua profissão na França. Não estamos, portanto, diante de um público que tem muitos anos de experiência na profissão e que, posteriormente, vai aprender o francês, o que caracterizaria, segundo a autora (MOURLHON-DALLIES, 2008), os alunos do FOS. O fato de terem realizado seus estudos em país francófono mostra que se trata de um público que está aprendendo a profissão em francês.

Ao levarmos em conta o perfil desse público, podemos traçar estratégias de ensino que se adequem às suas necessidades. Por exemplo, parece-nos importante enfatizar a compreensão escrita e oral, assim como a produção oral, embora as produções escritas também sejam importantes para eles. Em outras palavras, o ensino voltado para apenas algumas habilidades, como sugerido por outras abordagens, parece não responder às necessidades desses alunos. Como sabemos que a maior parte do público aprendeu o francês em escolas de línguas, isso nos leva a uma maior reflexão sobre como utilizar esses dados para propor programas de ensino mais adaptados.

Em relação às certificações, pudemos observar que a maioria não as possui e, quando é o caso, trata-se de certificados a partir do nível B do Quadro Comum Europeu de Referência. Isso nos leva a pensar que, mais do que simplesmente oferecer os exames e divulgá-los, é importante verificar qual é a real necessidade que esse público apresenta em relação a eles. Da mesma forma, parece-nos importante compreender que exames de nível inferior, ou seja, nível A do Quadro Comum Europeu de Referência, não respondem à necessidade desse público.

Para dar continuidade aos nossos estudos, seria interessante saber qual tipo de curso foi realizado pelos nossos respondentes: francês em cursos regulares em que se é adotado um livro didático, francês em cursos regulares, porém com material adaptado etc. Essas informações nos ajudariam a propor programas mais adequados ao que é necessário nos contextos profissionais brasileiros.

Por outro lado, acreditamos que, com este estudo, pudemos compreender melhor esse contexto, no intuito de trazer contribuições para a prática de ensino do francês como língua estrangeira ou segunda e influenciar políticas linguísticas voltadas para os interessados que necessitam do francês como língua profissional.

Referências

ALBUQUERQUE-COSTA, H. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP). **Synergies Argentine**, n. 3, p. 11-23, 2015.

AL-ABDALI, R. La motivation d'apprendre une langue. **Hypothèses**, Paris: 10, jan. 2017. Art, Langage, Apprentissage: 2. Expériences et terrains. Disponível em: LA MOTIVATION D'APPRENDRE UNE LANGUE | art, langage, apprentissage (hypotheses.org). Acesso em: 30 nov. 2021

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

LOUSADA, E.; ROCHA, S. M.; SUMIYA, A. H. Le français dans les pratiques professionnelles. In: CUNHA, J. C.; LOUSADA, E.; CHARDENET, P. (Org.). **État des apprentissages et pratiques professionnelles du français au Brésil / Estado das aprendizagens e práticas profissionais do francês no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2018. Disponível em: <https://www.lettraria.net/etat-des-apprentissages/>. Acesso em: 23 fev. 2022.

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

MOURLHON-DALLIES, F. Le français à visée professionnelle: enjeux et perspectives. **Synergie Pays riverains de la Baltique**, v. 3, p. 89-96, 2006.



Índice de autoras e autores

Índice de autoras y autores

Index des autrices et auteurs

Aline Diaz Reato

Licenciada em Letras-Francês, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo. Já participou de grupos de pesquisa em didática de língua francesa, focados na recepção e produção de gêneros textuais acadêmicos entre alunos da graduação em Letras da FFLCH-USP. É membro do grupo ALTER-AGE (CNPq-USP).

Aline Hitomi Sumiya

Doutoranda e mestra pelo programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA-USP) na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e licenciada em Letras com habilitação em português-francês pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na graduação, fez pesquisas na área de francês língua estrangeira para crianças através de gêneros textuais específicos e do lúdico e, no mestrado, estudou um gênero multimodal e suas contribuições para o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira por adolescentes. Atualmente, pesquisa os gêneros multimodais, emergentes ou não na era digital, e seus desdobramentos na didática do francês como língua estrangeira. É membro do grupo ALTER-AGE (CNPq/USP).

Ana María Caballero

Professora de Francês do Professorado e Licenciatura em Francês pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Mestre em Didática das Línguas, Sociodidática, Contatos de Línguas e Culturas (Université Jean Monnet, Saint-Étienne, França). Membro do Projeto PIUNT H628: Alfabetização e produção de conhecimento em Língua Estrangeira em contexto institucional. Membro do projeto Pirat da rede Clef-Amsud. Diretora do Centro de Estudos Interculturais da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT.

Ana Paula Silva Dias

Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), cursou bacharelado e licenciatura com dupla habilitação: Português e Francês pela mesma universidade. Possui Mestrado sobre a escrita acadêmica e o ensino-aprendizagem da língua francesa por meio de gêneros textuais pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. É monitora do Laboratório de Letramento Acadêmico FFLCH-USP.

Eliane Lousada

Mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP para as línguas portuguesa e francesa. Atualmente, é docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA-USP), foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na University of Guelph. É bolsista de produtividade CNPq-2 e tem experiência e publicações nas áreas de: letramento acadêmico; ensino-aprendizagem de línguas com base na engenharia didática e na noção de gêneros textuais; formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente.

Elisa A. G. Camargo

É estudante de graduação na habilitação Português-Francês (DLA) na Universidade Federal de Viçosa (UFV), é estagiária e professora no Centro de Extensão em Língua Francesa (CELIF), desenvolveu um projeto PIBEX em 2019 sobre cultura e alteridade.

Eneida de Aguiar

Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atualmente, é graduanda do curso de Letras na UFV, professora de inglês no CELIN – Curso de Extensão em Língua Inglesa da UFV e bolsista de Iniciação à Docência Capes.

Estela Raquel Klett

Foi Professora Titular da cátedra de Francês na Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad de Buenos Aires, onde liderou o Departamento de Línguas Modernas por mais de 30 anos. As suas principais atividades de pesquisa centram-se na leitura-compreensão em ambiente universitário, bem como na ficção em aulas de língua estrangeira e na compreensão de textos em língua estrangeira, na fraseologia contrastiva e na didática das línguas-culturas. Com outros especialistas, ela publicou cerca de vinte livros sobre práticas discursivas em francês e ensino de línguas. Ela apresentou inúmeras comunicações em congressos nacionais e internacionais.

Felipe da Silva Barros

Graduando do curso de Letras com habilitação em Português-Francês pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Já participou de grupos de pesquisa em didática de língua francesa, focados na recepção e produção de gêneros textuais acadêmicos entre alunos da graduação em Letras da FFLCH-USP. Realizou pesquisa de Iniciação Científica no campo da literatura brasileira. Atualmente, continua a pesquisar o ensino de língua francesa no Brasil e é professor de francês em escola de línguas.

Jaci Brasil Tonelli

Graduada em Letras (Francês e Português) e mestre pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA-USP) e integrante da equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico. Tem interesse em ensino de língua francesa, letramento acadêmico em francês e português e em leitura e produção de textos em contexto universitário. É membro do grupo ALTER-AGE (CNPq/USP).

Lía Varela

Professora-doutora titular e diretora do Curso de Especialização e Mestrado em Gestão de Línguas da Universidad Nacional de Tres de Febrero (Argentina). Ela também dirige o Laboratório UNTREF LINGUA de Pesquisa e Inovação em Política e Gestão de Línguas e o projeto de pesquisa Política Linguística e Internacionalização do Ensino Superior (PLIES, SID / UNTREF 2016-2022). Como especialista em Política Linguística, trabalhou em projetos para organizações Ibero-americanas, da Francofonia, do MERCOSUL e Argentina, onde foi responsável pela área de Línguas Estrangeiras do Ministério da Educação. Ela é pesquisadora associada do Centre Population et Développement (CEPED), França.

Lucila María Cabrera

Professora de francês graduada pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Mestre em Didática das Línguas e Culturas pela Université Jean Monnet, Saint-Étienne (França). Atualmente, está cursando o Doutorado em Ciências da Linguagem na Université de Franche-Comté (França). É Professora Associada da Língua Francesa Moderna I cadeira do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT e da cadeira de Língua: Francês da Licenciatura em Belas Artes da Faculdade de Letras e do Departamento de Artes Plásticas de Aguilares da UNT. Também é professora-pesquisadora integrante do projeto “Alfabetização e produção de conhecimento em LE em contexto institucional” da Universidad Nacional de Tucumán.

Mónica Eugenia Ponce de León

Professora pesquisadora da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Professora Associada de Língua Francesa III e Linguística Geral do Professorado e Licenciatura em Francês. Mestre “Artes, Letras, Línguas; menção Letras, Línguas et Culturas; Especialidade Didática de línguas et FLE / S”, Université Jean Monet (França). Participa da realização de cursos de pós-graduação e na organização de comissões de reuniões científicas e publicações relacionadas com a Didática das Línguas Culturais. Realiza atividades de pesquisa locais (Projetos PIUNT) e internacionais (Projeto de Aperfeiçoamento da Formação de Professores; Projeto CECA; Projeto Pirat) e tarefas de gestão e extensão no Centro de Estudos Interculturais da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT, além de assessoria e gestão de projetos institucionais para o ensino do francês em outros níveis do sistema educacional.

Patrick Chardenet

Doutor em Didática de línguas pela Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle. Mestre em Ciências da Linguagem pela Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle e em Ciências da Educação pela Université Paris X Nanterre. Foi Professor-doutor Associado na Université de Franche Comté, vinculado a vários laboratórios de pesquisa (ELLIAD, Universidade de Franche Comté; CEDISCOR / SYLED, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle; CRIAR, Università degli Studi di Milano). Foi também Vice-Diretor “Língua e comunicação científica em Francês” (Montreal), Diretor da Filial da América Latina (São Paulo) da Agence Universitaire de la Francophonie. Atualmente, professor convidado na Universidad Nacional Autónoma de Honduras, ele dirige o programa “Expertise & Conseil” da rede de expertos do Forum Mondial Heracles e lidera a coleção *Champs didactiques plurilingues* na editora Peter Lang International Academic Publishers.

Raquel Beatriz Pastor

Professora de Francês nas Faculdades de Filosofia e Letras e Artes da Universidad Nacional de Tucumán (UNT). Doutorado em cotutela em Ciências da Linguagem, Didática e Semiótica pela Université de Franche-Comté e em Letras (Francês) pela UNT. Professora-pesquisadora Cat. I. e diretora de projetos de pesquisa locais e internacionais, bolsistas e pesquisadores da UNT. Foi diretora dos cursos de pós-graduação Mestrado em Didática das Línguas (Espanhol, Francês e Inglês) e Especialização em Ensino / Aprendizagem de Línguas (Espanhol, Francês e Inglês). Suas pesquisas e publicações são na área de Didática das Línguas (leitura-compreensão de textos em Francês Língua Estrangeira e metodologia de pesquisa em línguas).

Simone Maria Dantas-Longhi

Professora adjunta de língua francesa da Universidade Federal de Viçosa (UFV), membro do programa de pós-graduação em Letras da UFV, na linha de pesquisa Linguística Aplicada: Formação de Professores e Ensino e Aprendizagem de Línguas, e membro do grupo de pesquisas ALTER-AGE/CNPq. Doutora (2017) e mestre (2013) em Letras pelo Programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês da Universidade de São Paulo (USP), suas pesquisas se concentram nas áreas de didáticas das línguas e formação de professores, tendo como base os fundamentos do Interacionismo Social, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Clínica da Atividade.

Suélen Maria Rocha

É doutoranda do programa de pós-graduação em Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo, com período sanduíche na Universidade de Genebra, Suíça. É mestre e graduada em Letras com habilitação em Português (bacharel) e Francês (bacharel e licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Durante 12 anos atuou como professora de FLE em cursos de extensão universitária da USP. Neste contexto, também foi tutora de professores iniciantes. É membro do grupo de pesquisa ALTER-AGE CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho e suas Relações – Aprendizagem, gêneros e ensino). Trabalhou como professora assistente para disciplinas de português e francês na Universidade de Guelph, no Canadá. Atualmente, é docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e Coordenadora institucional do Programa Paraná Fala Francês da UEL. Tem experiência na área de formação de professores, tendo ministrado várias oficinas para o público de professores de língua estrangeira. Suas pesquisas e publicações abordam o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira, os gêneros textuais, a produção escrita, o estilo nos textos e, mais recentemente, tem dedicado seus estudos ao trabalho docente, buscando inovações nas formações dos professores iniciantes, com enfoque na engenharia didática e na clínica e ergonomia da atividade.

Valentina Salas

Formada pela Faculdade de Letras da Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), está cursando o Mestrado em Gestão de Línguas na Universidad Nacional de Tres de Febrero e participa da Cátedra de Políticas Lingüísticas na Universidad Nacional de Tucumán como parte do Programa de Iniciação ao Ensino.

Víctor Montoya

Doutorando co-orientado em Estudos Internacionais na Universidad Torcuato Di Tella (Argentina) e em Economia na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (Centro de Pesquisa e Documentação das Américas, CREDA, UMR 7227, França), sua pesquisa se concentra na cooperação universitária francesa com Argentina e Brasil. Graduado em Relações Internacionais pelo Institut d'Études Politiques d'Aix-en-Provence, onde também obteve o mestrado em Política Comparada, ele trabalha atualmente no Laboratorio de Investigación e Innovación en Política e Gestión de Lenguas da Universidade de Tres de Febrero (UNTREF-LINGUA, Argentina).

Virginia Callejas

É aluna do Profesorado de Francês, Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. É membro do Centro de Estudos Interculturais da Faculdade de Filosofia e Letras da UNT. Bolsista da Secretaria de Ciência e Tecnologia da UNT, integrante do projeto PIUNT H628 “Alfabetização e produção de conhecimento em Língua Estrangeira em contexto institucional”.

Publique seu e-book com a gente!

 **Letraria**[®]



