

**O TRABALHO SOBRE O TEXTO NA FORMAÇÃO INICIAL DOS  
PROFESSORES DE FRANCÊS**  
*LE TRAVAIL SUR LE TEXTE DANS LA FORMATION INITIALE DES  
ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS*

Autora/ Auteure: **Mariza Pereira Zanini (professora do Departamento de Letras e  
Artes da Fundação Universidade Federal de Rio Grande-FURG- Rio Grande-RS)**

**Resumo/ Résumé:**

O trabalho de ensino de língua francesa dentro da formação inicial dos professores de Letras, na Licenciatura em Português-Francês, é impulsionado e condicionado por objetivos de diferentes ordens. Dentre as estratégias de formação na língua que podemos utilizar, o trabalho com textos de tipologias variadas em LE constitui importante recurso. Ele vai além das expectativas do professor e materializa-se, pelo viés de suas múltiplas recepções por parte dos estudantes, em diversas possibilidades de trabalho. Ele evidencia a importância do valor grupal e interativo na formação, pelo qual todos podem beneficiar-se das dúvidas e das construções de seus pares. Ele permite o acesso à complexidade da LE em “doses homeopáticas”. O objetivo de nossa comunicação é o de evidenciar as experiências de ensino com textos em diferentes níveis da licenciatura e sua recepção pelos estudantes como desencadeadoras de questionamento de nossas práticas de formação. Para fazê-lo, partiremos de alguns exemplos concretos destas experiências e das conclusões a que chegamos.

**Préambule**

Beaucoup de fois pendant les cours de LE, l'enseignant utilise un texte dans d'autres finalités que celles qui lui sont initialement assignées. Nous connaissons tous à différents degrés et ne serait-ce qu'intuitivement, en tant que lecteurs (au moins) de la langue maternelle les fonctions des différentes typologies textuelles aussi bien que les moyens employés pour atteindre des objectifs à travers des textes. Ce niveau d'analyse des textes est très utile surtout en début d'apprentissage et est à la base des stratégies souvent développées dans les cours appelés « língua instrumental » au Brésil.

Outre ces analyses textuelles en début d'apprentissage, le texte se révèle un puissant partenaire dans le développement d'une maîtrise plus approfondie de la langue étrangère : les différentes structures d'une certaine manière de raisonner et de s'exprimer y sont.

Je me propose de décrire quelques-unes de ces activités qui ont des textes à la base, que nous employons dans la *Licenciatura* de français où je travaille et de faire part de l'état de mes réflexions sur les impacts qu'elles engendrent.

Dans cet article je situe, sous trois titres, quatre exemples de types d'activités sur lesquels je tisse des commentaires venus de l'expérience d'une dizaine d'années comme formatrice universitaire. Je construis cette présentation comme suit :

- 1. Avec les vrais débutants, les aller-retour du processus de construction du sens.**
- 2. La compréhension du texte en tant que moyen et non en tant que but dernier**
- 3. Pour les étudiants les plus avancés, un travail plus autonome de compréhension et d'expression à dominante intensive.**
  - a. Mieux comprendre pour mieux apprendre**
  - b. Mieux comprendre pour mieux restituer**
  - c. Comprendre le texte oral pour produire des textes écrits**

Sera présentée, en fin d'article, une conclusion générale. Son objectif est celui de tenter de boucler les idées présentées et de (re)faire l'acte de foi que je trouve nécessaire pour ma profession.

## 1. Avec les vrais débutants, les aller-retour du processus de construction du sens.

Le « lecteur idéal » de la langue maternelle n'est souvent pas le public des lettres. Il est fait connu que les candidats en lettres (et ceux des « Licenciaturas » en général) viennent souvent des couches sociales les moins riches accédant à l'université.

Le travail sur le texte avec ces débutants en LE bute souvent autant sur leur déficit de lecture en LM que sur leur faible maîtrise de la LE. « *Plusieurs travaux ont, en effet, montré que les connaissances linguistiques constituaient le facteur le plus important en termes de prédiction de la compréhension. Cependant, les compétences en lecture acquises en langue maternelle améliorent nettement la compétence en langue étrangère. Il est donc aussi important de développer les stratégies de lecture que d'améliorer le niveau de connaissances linguistiques.* » (Maître de Pembroke et Legros<sup>1</sup>). Les stratégies de décodage accumulées dans les lectures en LM fournissent donc, un accès privilégié et distinctif, à ceux qui les possèdent, pour la composition des inférences et des hypothèses de compréhension en LE .

Le cas échéant, il faudra constituer ce répertoire. Le travail sur de petits textes authentiques permet de mettre cela en œuvre et de faire interagir les étudiants pour le profit du groupe. Comme les historiques des étudiants sont différents, ainsi que leurs expériences, de nouvelles stratégies peuvent apparaître dans les interactions verbales d'explicitation sur la compréhension d'un texte. Le travail de l'enseignant, en deux moments, est donc très important. D'abord dans le choix de textes de différentes typologies, rendant propices différentes stratégies de compréhension. Ensuite dans la coordination des interactions entre étudiants de manière à faire profiter à tous des distinctes approches de compréhension individuelles. Si les étudiants ne se manifestent pas, l'enseignant doit avoir préparé quelques questions sur le texte, dans le but de stimuler une voie de compréhension.

Ce travail sur le texte avec de vrais débutants permet de mettre en chèque, dès les premiers moments de la formation, certaines tendances ou habitudes qui sont très pernicieuses quand elles s'installent. Comme exemple de ces dernières, je pourrais citer le mauvais usage du

---

<sup>1</sup> MAITRE DE PEMBROKE, E. et LEGROS, D. *Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : quelles perspectives ?* Article paru dans *Le français dans le monde. Recherches et Applications*. CLE international/ FIPF. Paris. Janvier 2002

dictionnaire bilingue, sans prendre en compte ses limitations en termes d'explicitation de différents contextes pour une entrée. Un autre exemple, la tendance à faire, d'entrée de jeu, des « traductions » mot-à-mot, au lieu de tenter des hypothèses de compréhension et de les tester ensuite, dictionnaires et grammaires à l'appui.

Ce travail proportionne aussi l'appropriation par l'étudiant des moyens nécessaires pour construire sa compréhension, tout en le rendant conscient des différentes stratégies possibles. En plus, au fil des textes, grâce aux répétitions, les éléments de cohérence et de cohésion s'installent dans la mémoire et s'ajoutent très naturellement au répertoire de l'apprenant, lui rendant la tâche des inférences plus facile et plus satisfaisante : de plus en plus ses hypothèses se confirmeront et il se sentira de plus en plus compétent.

## **2. La compréhension du texte en tant que moyen et non en tant que but dernier**

La compréhension du texte en langue française sert à planifier et à exécuter une activité de la formation.

C'est l'exemple d'un travail réalisé en dehors de la discipline de langue française. Dans une discipline de la deuxième année du cursus n'ayant que deux heures hebdomadaires, comme c'est le cas de la Linguistique Appliquée à l'enseignement du français, le texte est présent et se constitue en une occasion de plus de contact avec la langue-cible. Au lieu de travailler sur des textes en langue maternelle, faisant l'option de présenter des textes en français pour les sujets liés aux questions de la discipline, les étudiants ont accès à d'autres typologies textuelles, à d'autres terminologies, à de différentes manières d'argumenter et de présenter des idées et des concepts.

Essayant ainsi de faire connaître et de réaliser une connexion entre les différentes tendances de la linguistique et de la didactique et leurs impacts (ou reflets) sur la constitution des propositions d'enseignement de LE, j'assigne aux étudiants la tâche de préparer des activités qu'ils présenteront en séminaire dans les rencontres de la discipline de Linguistique appliquée à l'enseignement du français. Pour cela ils sont contraints de faire l'étude d'une des méthodologies qui composent le listage que j'ai fourni, en vue de parfaire

un tour du contexte théorique et historique de différentes méthodologies d'enseignement de langues<sup>2</sup>.

Dans le but de dépasser la théorie, chaque petit groupe d'étudiants se rend responsable de « déchiffrer » une méthodologie ou une approche d'enseignement de langues (tirées au sort en classe) et de la présenter en séminaire devant les camarades. Il leur incombe en plus, la tâche de proposer une activité de courte durée (puisque les présentations ne dépassent pas les trente minutes par groupe) dans l'esprit de la méthode.

Dans la pratique ils doivent constituer un petit dossier, qu'ils reproduiront pour tous les collègues, composé d'un résumé, en langue portugaise, situant la méthodologie (ses origines, principes, contraintes, démarches, etc.) et d'un plan de cours ou d'activité qui servira à rendre plus clairs les démarches de la méthode.

Les textes de base en français sont fournis par moi, en général des chapitres de *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren, 1996)<sup>3</sup> ou de *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (Germain, 1993)<sup>4</sup>. Je n'exclue pas qu'ils puissent s'aider d'autres recherches pour exécuter le travail, le passage par les textes de base constitue cependant une étape obligatoire et suffisante.

Les séminaires sont la partie visible de l'iceberg du processus en étapes qui constitue ce travail. Avant de pouvoir se produire en séminaire, les étudiants ont dû réaliser un travail de compréhension suffisamment bon pour produire ledit résumé et pour pouvoir proposer le plan de cours.

---

<sup>2</sup> Il faut que je situe ce travail dans une succession d'expériences dans le contexte de cette discipline. Au début, en 1993, quand j'ai eu pour la première fois la responsabilité pour la Linguistique Appliquée, je travaillais les aspects théoriques à partir de cours magistraux, lesquels étaient suivis d'une ouverture pour manifestation des étudiants, des remises en contexte, des questionnements. Je trouvais plus simple de faire de cette manière, puisque j'étais encore une jeune enseignante et que faisant ainsi je dominais davantage la situation de classe. Au fil du temps je me suis rendu compte que l'impact de ces cours que je donnais en deuxième année ne se faisait pas remarquer en quatrième année, quand les mêmes étudiants venaient me voir comme leur directrice de stages. C'est cela qui m'a menée à adapter le mode de travail et le programme de la discipline, en vue de promouvoir une plus grande participation, donc un plus grand engagement des étudiants dans le processus d'appropriation de ces références méthodologiques. Depuis, il me semble que les discussions sur l'enseignement de LE lors de la préparation des stages sont devenues plus riches, plus denses, plus critiques.

<sup>3</sup> PUREN Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International, Paris, 1996.

<sup>4</sup> GERMAIN Claude. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International, Paris, 1993

Il faut rappeler qu'il s'agit d'étudiants ayant eu 200 (deux cents) heures de cours de langue française, environ. Pour la majorité, le texte de base constitue le plus long texte déjà abordé dans la langue-cible. Les résumés, faits en langue maternelle, sont donc révisés par le professeur au moins deux fois pour garantir que leurs auteurs ne se sont pas mépris dans la compréhension.

À partir des remarques faites dans les révisions, les difficultés sont retravaillées par leurs auteurs, qui sont obligés de revenir sur le texte de base en français et de corriger leurs mauvaises inférences.

Au cours des rencontres de préparation pour ce séminaire, les étudiants se prononcent fréquemment pour situer leur processus de construction du sens. Ils citent l'engagement qui a été nécessaire du fait qu'ils sont obligés de présenter des aspects théoriques et de mener l'activité pratique devant les collègues. Il s'agit, pour la plupart, d'une première expérience d'enseignement en LE et ils la prennent très au sérieux de peur de perdre la face devant professeur et collègues. Leurs efforts sont payants, les expériences de ces séminaires apportent beaucoup à leur formation en langue et en méthodologies.

La limite de cette activité est, évidemment, l'interlangue qui devra être admise, voire encouragée, pendant la mise en pratique de l'activité proposée. Son rôle de déblocage émotionnel n'est pas négligeable, puisqu'il ne s'agit pas d'un « vrai » cours de langue, tous sont conscients des objectifs du travail et des limitations linguistiques des apprentis. Tous savent que leur tour arrivera, menant ainsi au salutaire exercice de la tolérance... et de la coopération.

### **3. Pour les étudiants les plus avancés, un travail plus autonome de compréhension et d'expression à dominante intensive.**

#### **a. Mieux comprendre pour mieux apprendre**

Les étudiants ayant 600 (six cents) heures et plus de langue française sont souvent confrontés non plus à de grandes difficultés de compréhension générale, mais plutôt à celles de compréhension fine. Le travail sur le texte écrit passe donc à un autre niveau en ce qui concerne la compréhension : les détails tels le vocabulaire, les expressions de langue et les différents niveaux de langage peuvent et doivent être exploités. Une attention spéciale peut

être faite également à l'orthographe, à la morphologie et aux corrélations entre phonétique et orthographe.

En ce qui concerne le choix des textes présentés, la liberté est presque totale pour l'enseignant à ce niveau. En fait, les étudiants sont très stimulés à chercher des textes d'origines variées pour se conserver en contact permanent avec la langue étrangère. En plus, ils se sont déjà rendu compte que de la qualité de leur travail d'apprentissage de la langue dépend leur performance et donc leur diplôme.

Le rôle de l'enseignant devient beaucoup plus celui de guider ou de conseiller les étudiants dans ce parcours.

Cela ne le libère pas pour autant d'assigner des tâches pour vérifier en cours de route et dans la progression de l'année, le déroulement du processus d'apprentissage des pupilles.

Dans les groupes successifs qui sont passés par mes mains en tant que professeur de langue française en troisième année, j'ai pu vérifier quelques constantes. Les étudiants ont une tendance à remettre à plus tard les études. Ainsi, si l'enseignant ne propose pas une tâche chargée d'une bonne motivation externe, fréquemment les étudiants ne l'auront pas réalisée pour le moment prévu. Cette motivation peut se présenter sous plusieurs formes, selon le style des groupes et les croyances de l'enseignant. L'une des motivations les plus fortes pour l'étude continue d'être l'évaluation. Elle peut être capitalisée par les enseignants en tant que stratégie.

#### **b. Mieux comprendre pour mieux restituer**

Pour être sûre que la plupart des étudiants du groupe auront lu et préparé un texte pour une date prévue, il suffit de leur donner un objectif : rien de tel qu'une partie de la note du bimensuel. Ainsi, pendant le premier semestre de la troisième année, les étudiants doivent préparer un texte par semaine, qui sera commenté en salle de classe, rendant possible à l'étudiant d'exercer son expression orale, de vérifier sa compréhension et de demander des renseignements sur des aspects qu'il n'a pas compris. Cela permet à l'enseignant, par le même mouvement, d'attirer l'attention du groupe sur des aspects et éléments de construction intéressants présents dans le texte, sur des expressions de langue, sur des références culturelles. Une fois finie cette tournée de commentaires, une dizaine de lignes est choisie par l'enseignant pour constituer la dictée qui sera évaluée et qui composera une

partie de la note individuelle du bimensuel. Le résultat de cet exercice est énorme : immédiatement à la fin de la dictée, quand les étudiants ont déjà rendu leurs copies, ils prennent volontairement le texte qu'ils avaient étudié pour identifier, sur le petit morceau qui a été objet de la dictée, les doutes d'écoute qu'ils ont eues et ce qu'ils ont écrit correctement ou pas. Cet exercice les rend également plus sensibles aux aspects phonétiques et phonologiques de la langue. Au long de ce travail, ils remarquent eux-mêmes sa valeur et en demandent davantage (et cela même dans la parcelle de la notation qui est allouée à cette activité d'évaluation).

Durant la correction de ces dictées hebdomadaires, les difficultés qui ressortent deviennent autant d'aspects qui sont retravaillés dans les cours de langue française.

### **c. Comprendre le texte oral pour produire des textes écrits**

L'importance du travail d'écrite est indéniable dans la formation des enseignants de langue étrangère. Encore plus important, à mon avis, est le travail de reprise des textes fait par l'enseignant. J'ai incorporé depuis des années dans mes pratiques d'enseignante la prévision d'activités visant à la correction systématique des productions écrites de mes étudiants. Je les fait en classe, devant le groupe et à l'aide de celui-ci.

Depuis deux années, grâce à la mise en fonctionnement d'un laboratoire de langues à l'université, je prévois des activités d'écoute en vue d'une production écrite. Je peux citer comme exemple ce que j'ai fait cette année sur un texte enregistré de Michel Tournier<sup>5</sup> qui s'appelle *Pierrot ou les secrets de la nuit*. Après l'avoir inséré dans le laboratoire, j'ai défini des étapes d'écoute comportant environ une page du texte, ce qui sur l'enregistrement, donnait à peine une à deux minutes d'écoute. Cela m'a permis d'annoncer aux étudiants vingt-six étapes d'écoute prédéfinies. A chaque semaine ils savaient qu'ils devaient faire un morceau d'écoute pour me livrer rédigé ensuite un petit résumé, cinq lignes manuscrites, de ce qu'ils avaient entendu. Les remises hebdomadaires de ces travaux étant considérées dans le compte de l'assiduité, l'étudiant qui en manquerait plusieurs pourrait avoir des problèmes.

Le résultat de ce travail au bout du premier semestre est que chaque étudiant avait fait, en moyenne huit résumés sur les parties du texte qui avaient été écoutées. Il faut préciser qu'ils

---

<sup>5</sup> TOURNIER Michel. *Sept contes*. Livre-cassette. Gallimard Jeunesse . France, 1995.



n'avaient pas le texte écrit correspondant à l'écoute qu'ils faisaient. Ils ne pouvaient donc pas se baser sur une lecture pour arriver à la compréhension.

Comment se sont-ils mis ? Chacun a adapté l'écoute à ses nécessités. Ceux qui comprenaient plus vite, restaient moins de temps dans le laboratoire, d'autres, par contre, ayant plus de difficulté de compréhension orale, restaient plus longtemps ou y revenaient pour retravailler l'écoute. Les uns prenaient des notes en portugais sur ce qu'ils comprenaient, les autres, en français. D'autres encore tentaient de transcrire l'intégralité de l'extrait, avant d'en produire le résumé. Ils ont découvert chacun son chemin pour réaliser la tâche. J'ai tenté d'interférer le moins possible. Ils faisaient des commentaires entre eux et adaptaient leurs démarches et testaient leurs compréhensions.

La reprise de ces productions écrites est faite, je l'ai déjà signalé, de manière intensive et extensive. Cela veut dire que tous les résumés produits correspondant à chaque étape d'écoute sont photocopiés en compilation (je fais attention d'effacer le nom des auteurs, le but n'étant pas d'exposer les « faiblesses » individuelles). Cette compilation est composée du nombre total de résumés rendues par les étudiants (ce qui oscille entre dix-huit et vingt-cinq petits textes).

Chaque étudiant a une copie de la compilation et cela permet de corriger en classe les difficultés d'expression, les erreurs, les problèmes de compréhension et de forme et les interférences de la langue portugaise ; c'est l'occasion également de retravailler, en contexte, des aspects de grammaire qui n'ont pas été bien incorporés par les étudiants. Je demande, autant que possible et sur chaque texte, que les étudiants tentent d'identifier les problèmes de celui-ci, phrase par phrase, s'il y en a. Quand ils en identifient, je leur demande de tenter d'y remédier. S'ils ne reconnaissent pas le problème, je le signale. S'ils ne sont pas capables de le corriger, je leur donne des indications ou des possibilités de correction.

Ce qui en ressort c'est que, au bout des phrases et au bout des textes, par le caractère extensif du travail de correction, les problèmes se répètent et les étudiants proposent la correction immédiatement, ce qui favorise l'acquisition.

A chaque nouvelle étape de correction les difficultés déjà travaillées sont mobilisées par les étudiants et cela permet que les propositions deviennent plus raffinées et que l'on puisse travailler même des aspects liés au style.

La limite de ce travail en est la répétition. Un peu de bon sens se fait essentiel.

### **En guise de conclusion...**

A fur et à mesure que je suis devenue plus expérimentée dans ces activités, j'ai réussi à leur donner un peu plus de souplesse, j'ai appris à identifier les signes de motivation, ou bien au contraire, de fatigue, des étudiants, et je pense que je gère un peu mieux qu'auparavant le temps de classe que j'ai avec eux.

Le fait de les faire travailler davantage ne me libère pas. Il m'engage à être là pour les aider dans leurs parcours individuels et collectifs d'acquisition et d'amélioration de leur performance en langue étrangère.

Le fait que j'exige beaucoup me contraint de beaucoup (me) donner. Le constat de leur amélioration ainsi que la croyance dans les résultats c'est ce qui me motive.