



MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Expériences Pédagogiques

Revue en ligne éditée par l'Ecole Normale Supérieure d'Oran-
Algérie

<http://exp-pedago.ens-oran.dz>

Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

Auteur : Mariza ZANINI

Appartenance: *Universidade Federal de Pelotas (UFPel)*- RS- Brésil

Courriel : mariza.zanini@gmail.com

Titre : L'approche textuelle par la pratique dans la formation enseignante.

1. Quelques définitions préalables et un historique nécessaire

Qu'entendons-nous par français instrumental dans le contexte brésilien et de l'UFPel? Nous prendrons la réponse donnée dans les Actes du Séminaire de l'AUPELF¹ (qui s'est tenu à l'Université de São Paulo, Brésil, du 28 juillet au 4 août 1973), texte présenté dans SCHWEBEL (P, 24)² :

Les spécialistes entendent par « Français instrumental » le français envisagé à l'intention des étudiants ne se destinant ni à l'enseignement du français, ni à la traduction,

¹ Association des Universités Partiellement ou Entièrement de Langue Française.

² Aldaísa Novaes SCHWEBEL et alii. « Accès au français instrumental », Salvador, Bahia. Centro Editorial e didático da UFBA. 3a ed. 1985. (P.24).

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »

ni à l'interprétation, et qui leur permet d'accéder dans un court délai à la documentation professionnelle en langue française.

Dans l'historique disciplinaire, durant les années 60, des groupes de pédagogues des langues s'interrogeaient au sujet de l'enseignement de celles-ci aux spécialistes des domaines industriels, scientifiques ou techniques. En 1964, un groupe d'experts des « langues de spécialité » s'est réuni à Paris. En 1967, avec l'appui du Conseil de l'Europe, Saint-Cloud devient la scène d'un stage qui a réuni presque une centaine de participants pour travailler « les langues de spécialité ».

Dans le cadre local brésilien, pendant cette période:

... sur le plan politique, un coup d'Etat militaire a lieu en mars 1964 pour empêcher les réformes sociales et la politique nationaliste du gouvernement populiste. En 1968, suite à des manifestations des ouvriers et des étudiants, le gouvernement militaire a fait appel à l'AI-5 (Acte Institutionnel n° 5). A travers cet Acte, il a fermé le Congrès National, limité les droits politiques des citoyens, endurci la censure et entrepris une 'chasse aux sorcières'.

Plusieurs hommes politiques, journalistes, intellectuels, étudiants et artistes ont été victimes de cette répression et d'ailleurs bon nombre d'entre eux se sont exilés à l'étranger. Ce régime a également porté des coups durs aux partis politiques et au système syndical et a réussi à isoler le gros des brésiliens du reste du continent, voire du monde entier, pendant presque dix ans.

C'est pendant cette période que l'endettement extérieur s'est accru et que le pays a été envahi par le capital étranger, surtout à travers les industries multinationales.

Pendant ce temps-là, une grande partie de la population brésilienne (et surtout ma génération, celle qui est née pendant le régime militaire) ne savait pas dans quel état était le pays ni ne connaissait la situation politique et économique des pays voisins. On disait alors que tout allait bien : on ne parlait pas de chômage, ni d'inflation... ni non plus de participation politique. Cette période de l'histoire a dû avoir beaucoup de conséquences sur la formation de l'esprit de toute une génération.

En 1971 et toujours sous le régime militaire, a lieu la promulgation de la loi n° 5692 qui a établi les directives et bases de l'enseignement des 1^{er} et 2^e degrés (appelés à l'époque école primaire et secondaire). Cette nouvelle loi a donné un peu de flexibilité pour la sélection des disciplines scolaires et a assigné à l'enseignement l'objectif de « donner à l'individu la formation nécessaire au développement de ses capacités, comme facteur d'épanouissement, de qualification au travail et de préparation à l'exercice conscient de la citoyenneté ». Selon cette loi, le principe fondamental est « la réunion des formations académiques et professionnelles, en créant une école unique pour tous, grâce à une éducation générale et à une formation spéciale pour le travail ».

Cette loi a déterminé que le Conseil Fédéral à l'Education (CFE) était chargé de fixer quelles seraient les disciplines à retenir pour chaque établissement scolaire et pour chaque degré. C'était au même Conseil d'indiquer quelles étaient les disciplines obligatoires et facultatives. C'est ainsi que, par l'avis n° 853 du 1^{er} décembre 1971, les langues étrangères sont indiquées comme facultatives. Cependant, « dans le même article de l'avis, le Conseil recommande qu'à titre de complément, on introduise une langue étrangère dans le cas où l'établissement possède les conditions pour l'enseigner avec efficacité » (RIBEIRO MENESES, P,13)³. A la même époque, dans plusieurs états du pays, surgit une réaction

³ Ana Luiza RIBEIRO MENESES, [Les enjeux de la formation des enseignants de langues au Brésil et le contexte socio-politique de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif. Problématiques et propositions]. Mémoire de DEA dirigé par Robert Galisson. Paris 3, UFR didactique du FLE, formation doctorale en Didactologie des Langues et des Cultures. ERADLEC. 1996 (P, 13).

visant à réformer le système d'enseignement. C'est le Plan d'éducation de l'Etat qui prévoit avant tout des changements dans la liste des disciplines.

Aussitôt, suivant les recommandations du MEC⁴ à travers le Conseil Fédéral à l'Education, la Commission des Programmes a établi, parmi les disciplines facultatives, deux langues étrangères » (RIBEIRO MENESES, P,14)⁵. Cependant, dans la pratique, il n'était plus possible d'inclure une autre L.E. dans la grille d'horaires qui était déjà complète. La conséquence en est que la plupart des écoles qui continuaient d'offrir une langue étrangère ont choisi l'anglais comme langue à enseigner, étant donné son statut (déjà acquis) de langue internationale. Avant la prise de cette décision les élèves et leurs parents n'ont pas été consultés. Même dans les trois Etats du sud du pays, il y avait déjà une suprématie numérique des cours d'anglais sur ceux de français. (ZANINI, P, 44-46)⁶.

Les effets très nocifs de ces changements de la législation pour l'enseignement des langues étrangères se font sentir même à présent. L'offre plurielle de langues est devenue dès lors un privilège des universités publiques qui ont conservé des formations enseignantes en langues étrangères. Cependant pas toutes les formations universitaires ont des disciplines de langues étrangères offertes dans leurs programmes. C'est le cas de l'UFPEL, qui n'a pas comme obligation un certain nombre d'heures d'apprentissage de LE pour ses formations. Quelques cursus cependant font appel aux facultés des Lettres pour offrir ce genre de formation. Et il s'agit majoritairement de demandes de 'langue instrumentale', pour développer la compétence de lecture en LE.

Le cursus de « licenciatura » en lettres portugais et français de l'UFPEL offre des modules semestriels sous demande aux formations en musique et en hôtellerie et gastronomie, parmi d'autres. Toutefois, les étudiants en lettres françaises sont contraints de suivre une discipline d'enseignement du français instrumental dans leur formation, leur permettant de développer une connaissance théorique sur cet enseignement. Tel était le cas jusqu'en 2012. Cette année-là j'ai proposé de changer considérablement cette discipline, lui accordant un caractère beaucoup plus pratique qu'auparavant. C'est ce que je développerai par la suite.

2. Les changements dans la discipline d'enseignement de la langue française instrumentale

Il s'agit d'une discipline à caractère obligatoire dans la formation des étudiants en Lettres françaises, offerte au 4^{ème} semestre de la formation avec 85 heures semestrielles distribuées en 4 heures de cours hebdomadaires.

⁴ « Ministério da Educação e da Cultura ».

⁵ Op. cit. P,14.

⁶ Mariza ZANINI, [La formation des enseignants de français langue étrangère au Rio Grande do Sul. Pluralité d'options de langue étrangère à l'école: défis et perspectives]. 1 ed. Lille: ANRT Université Lille 3, 2007. v. 1. 530 p.

Avant 2012 les cours étaient plutôt théoriques, avec une ou autre activité de micro-enseignement à l'intérieur du groupe même participant à la discipline. Éventuellement il y a eu une incursion de micro-enseignement dans un groupe participant à la discipline équivalente d'une autre langue, surtout l'anglais ou l'espagnol. J'ai vérifié que les études et lectures trop théoriques sur le sujet ne motivaient pas suffisamment les étudiants en formation. En plus, au moment de mettre la théorie en pratique, les lacunes et les difficultés étaient énormes. C'est suite à ce constat que j'ai décidé d'essayer d'inverser la donne. Après avoir situé les limites et les techniques de base d'un cours d'instrumental, j'ai proposé au groupe d'étudiants qu'ils créent, pour exécuter encore dans le semestre en cours, un module ouvert à la communauté extramuros de l'université dit 'd'introduction à la compréhension de lecture en langue française'.

Les réactions, très mitigées au départ, ne m'ont pas fait abandonner le projet. Les bases pour cette proposition étaient

- la création d'un module de 20 heures de cours (divisé en 10 rencontres de 2 heures de cours, deux fois par semaine, sur un total de cinq semaines) ayant comme cible un public de débutants en langue française.

- l'exercice de création et de discussion collective du module et des cours.

- la recherche de documents authentiques adaptés aux besoins du module.

- la didactisation collaborative des documents authentiques.

- avant d'offrir le module, il devrait être complètement préparé et discuté collectivement comme il s'agissait d'une activité de formation.

Une fois l'expérience entamée, les difficultés surtout à travailler en collectivité, en collaboration, ont commencé à émerger. Des mésententes, des rivalités et des compétitions entre les membres du groupe d'étudiants sont devenues l'objet de mon inquiétude, m'obligeant à créer une stratégie de travail servant à les contrôler, voire à les faire disparaître.

La stratégie que j'ai développée consistait à partager le travail de création des cours en tandems. Chaque tandem était formé par tirage au sort et ils devaient travailler ensemble pour chercher, proposer et didactiser des documents authentiques adaptés au cours qui leur était assigné. Bien sûr, le programme général du module était déjà défini par le groupe, ainsi que les objectifs principaux de chaque rencontre.

Pour éviter toute compétition, un autre tirage au sort définissait le cours imparti à chaque tandem. C'étaient les règles du jeu.

Les présentations collectives dans les séances d'instruction et de révision des matériaux et activités proposées ont commencé à avoir des effets positifs dans le sens de collaboration du

groupe. Ils ont commencé à se rendre compte de la nécessité de reprendre le travail les uns des autres pour créer un sens de progression dans le module.

Il y avait cependant encore une certaine compétition menée par des tandems qui se prenaient pour plus créatifs ou compétents dans l'élaboration des plans des cours que d'autres. J'ai dû palier à cette difficulté encore une fois faisant recours à l'arbitraire et au hasard. J'ai annoncé que les tandems qui avaient proposé un cours ne seraient jamais les mêmes qui les mèneraient en salle de classe réelle. Qu'avant le début de l'exécution des cours, un nouveau tirage au sort définirait qui serait responsable pour mener chaque rencontre. Mes étudiants ont alors boudé comme des enfants, surtout ceux qui se prenaient pour des génies en l'herbe de la didactique des langues. Cela a constitué une épreuve de plus dans le sens du travail collaboratif. La conséquence immédiate a été pourtant bien positive : l'engagement de tous les étudiants dans les propositions, dans la critique et dans l'amélioration des plans de cours et des matériaux didactiques a été immédiate.

Le temps avançait et le moment de mettre en pratique ce qu'ils avaient élaboré les rendaient de plus en plus anxieux. Les questions pédagogiques et de rapport aux apprenants ont commencé à se faire entendre de plus en plus souvent. Les doutes des uns étaient ceux des autres, comme la plupart des étudiants n'avaient pas encore eu l'occasion de faire une pratique d'enseignement. Des situations hypothétiques étaient décrites et discutées en groupe, concernant le rôle de l'enseignant devant des situations-problème. L'appui théorique venait alors répondre à des questions objectives.

Pendant les six dernières semaines du semestre de la discipline, nous avons réduit nos rencontres de travail collectif à une seule fois par semaine et avons rajouté, dans d'autres horaires, l'expérience pratique guidée. Tous les étudiants devaient être toujours présents, en plus du nouveau tandem qui avait été tiré au sort pour mener la rencontre en tant qu'enseignants assignés responsables du jour. Les autres étudiants en lettres françaises servaient comme des tuteurs lors des moments des exercices, pour répondre à des questions individuellement, ou lors des dynamiques de petits groupes.

La clientèle qui avait été définie au nombre maximum de trente personnes, tous des adultes, est souvent venue d'autres formations de l'université en plus de quelques personnes sans aucune liaison avec l'UFPel.

Lors de la rencontre hebdomadaire de la discipline, les meneurs des cours, c'est-à-dire, les tandems qui avaient eu la responsabilité des rencontres la semaine précédente, décrivaient leur expérience, partageaient leurs difficultés et les autres étudiants faisaient également des commentaires sur chaque rencontre et sur la dynamique adoptée. Des points positifs et négatifs

étaient analysés et servaient à redonner un nord aux tandems qui allaient mener le jeu les semaines suivantes.

Les principaux résultats de cette expérience, dans mon évaluation ainsi que d'après les remarques des étudiants de la formation:

- une fois qu'ils sont entrés dans le jeu, les étudiants de la formation en Lettres ont démontré un engagement collectif et un sérieux peu ordinaires. L'individualisme a commencé à céder face au projet collectif.
- la motivation en fonction de la responsabilité de l'exposition au public a été accrue.
- les difficultés pratiques individuelles ont été partagées dans le groupe et ce sont surtout les caractéristiques positives de l'expérience d'enseignement qui ont ressorti. Les aspects négatifs observés ont servi également à l'expérience et ont été partagés en collectivité.
- un certain esprit de groupe et de coresponsabilité s'est construit au fur et à mesure et les difficultés de vie en commun et d'acceptation des différences individuelles ont considérablement diminué. Certains étudiants ont montré un talent jusqu'alors inconnu pour mener les cours et cela a été très valorisant.
- le débat des difficultés à partir de situations réelles et vécues par les membres du groupe a été beaucoup plus profitable que le simple débat théorique, traditionnellement réalisé auparavant dans la discipline, lors des séminaires après les lectures de textes didactiques et linguistiques de base. Les questions proprement didactiques telles la gestion des groupes hétérogènes, le contrôle du temps dans la proposition et réalisation des activités en classe de langue, l'objectivité et la clarté dans la présentation des notions et contenus, la notion de progression dans l'enseignement, parmi d'autres, ont été le sujet d'une réflexion fondée sur la pratique.
- cette expérience m'a servi, en tant que formatrice, à réévaluer mon rôle et responsabilité dans l'acquisition des réflexes didactiques par mes étudiants. Il s'agit, certes, d'un travail beaucoup plus chronophage que celui qui était traditionnellement mené. Mais également, beaucoup plus satisfaisant du point de vue de la formation. Beaucoup plus engageant et motivant.

3. Les écrits universitaires et le FOU, encore une frontière à franchir

Dans le projet de recherche que je mène actuellement, les questions concernant le FOU à l'université se posent en termes de plus en plus précis. Le contexte en est le suivant : l'action positive de l'Etat brésilien, avec le Programme Science sans frontières (*CsF*) du Ministère à l'Education (*MEC*), Décret n° 7642 du 13 décembre 2011- a propulsé le débat et le processus d'internationalisation des universités fédérales. Plus de 87 mille bourses d'études ont été offertes pour des études à l'étranger (<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>). Le Programme *CsF* a mis également les universités et l'Etat devant le cadre réel de l'(in)compétence en idiomes des étudiants universitaires. Ainsi, Il a été assez vite constaté qu'une bonne partie des étudiants désireux de faire une partie de leur formation de premier cycle universitaire à l'étranger était exclue de la sélection par manque de compétence communicative en langue étrangère.

Il est indiscutable le besoin de maîtrise linguistique en niveau intermédiaire ou avancé pour présenter une bonne performance et profiter le champ d'études spécifiques à l'étranger. Une telle compétence devrait être donc à la hauteur de l'investissement fait par le gouvernement à travers les via bourses d'études: l'étudiant devrait être capable, non seulement de suivre les études qui lui sont proposées, mais d'interagir verbalement et culturellement dans sa communauté d'insertion pendant les études, pour que l'expérience réussisse et soit profitable du point de vue humain comme de l'académique. Et même plus que cela, d'après MANGIANTE et PARPETTE (P,18)⁷, "La place et le rôle de la langue d'enseignement dans la réussite des études supérieures sont devenus non seulement un sujet de préoccupations, mais aussi un champ d'étude."

L'université brésilienne n'était pas préparée à répondre à cette demande de formation en langues et il a été nécessaire de créer, juste une année plus tard (Arrêté 1466 de 18/12/2012-*MEC*), en parallèle au *CsF*, le Programme *Inglês sem Fronteiras* (anglais sans frontières), lequel s'est vite ouvert à d'autres langues étrangères (des langues existant déjà dans les licences), devenant *Idiomas sem fronteiras*- idiomes sans frontières (*ISF*), à travers l'Arrêté 973/2014 publié au *Diário Oficial da União* le 17 novembre 2014 (arrêtés et décret disponibles sur <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>).

L'année 2015 il y a eu deux initiatives-pilotes d'enseignement en ligne de langue française pour des étudiants visant la mobilité académique en cette langue. L'objectif était de garantir la connaissance initiale du français (Niveaux A1 et A2 du CECRL⁸) à travers l'enseignement à distance et de fournir la continuité de cette formation à travers des cours

⁷ Jean-Marc MANGIANTE et Chantal PARPETTE. « Le français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». Grenoble. PUG, 2011, P,18.

⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

présentiels de FOU, élaborés au sein de chaque institution universitaire, par une équipe coordonnée par le représentant institutionnel de l'idiome français auprès du Programme ISF.

Pendant l'année 2015 nous avons eu une initiative locale de cours présents menés par deux stagiaires. Le public de l'action était de niveau débutant et la focalisation thématique principale a été la présentation de la francophonie et de la préparation à la mobilité académique à travers la prise de connaissance de quelques pays et institutions universitaires. Le matériel employé a été pris des sites et il s'agissait surtout de textes. Les stratégies de compréhension de lecture ont dû être alors développées avec ces apprenants débutants. Il s'est agi d'une intégration des contenus précédemment travaillés dans la discipline d' « Enseignement de la langue française instrumentale » et des réflexions menées sur l'enseignement du FOU lors de l'élaboration du projet de stage.

4. Des perspectives et des motivations

Il s'est agi d'une bonne expérience en FOU, ce stage qui a été élaboré et réalisé, et les apprentissages tirés de celui-ci sont actuellement partiellement repris dans l'élaboration d'un nouveau cours qui sera offert cette fois-ci sur Moodle, du service de l'enseignement à distance de l'université. Elle fructifie donc déjà.

Les textes typiquement académiques et l'accès à ceux-ci seront la prochaine étape de cette offre de formation. Des cours seront proposés dans un autre niveau, B1-B2 du CECRL, pour préparer les étudiants qui envisagent de faire de la mobilité académique ou qui veulent tout simplement investir dans leur formation académique en langues.

En fait, tout comme l'on ne produit pas des locuteurs compétents d'un nouvel idiome dans un court délai, l'on ne peut pas improviser des enseignants spécialistes en enseignement d'idiomes et non plus, donc, de Français sur Objectif Spécifique (FOS), ou sur Objectif Académique (FOA), ou Universitaires (FOU). Cet investissement en formation enseignante est une étape incontournable si nous voulons vraiment assurer de la qualité dans ces enseignements. Et cette perspective de mutation constante dans la formation enseignante est ce qui rend la tâche aussi noble et stimulante. A suivre.

Bibliographie / sitographie :

Actes du Séminaire de l'AUPELF (tenu à l'Université de São Paulo, Brésil, du 28 juillet au 4 août 1973). Dans SCHWEBEL, Aldaísa Novaes et alii. « Accès au français instrumental », 3a ed. Centro Editorial e didático da UFBA, 1985 (p.24).

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/painel-de-controle>

<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/baixar-documentos>

MANGIANTE, J-M et PARPETTE, C. « Le français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». Grenoble. PUG, 2011, P,18.

RIBEIRO, MENESES, Ana Luiza (1996) : Les enjeux de la formation des enseignants de langues au Brésil et le contexte socio-politique de l'enseignement des langues étrangères dans le système éducatif. Problématiques et propositions. Mémoire de DEA dirigé par Robert Galisson. Paris 3, UFR didactique du FLE, formation doctorale en Didactologie des Langues et des Cultures. ERADLEC.

ZANINI, Mariza. La formation des enseignants de français langue étrangère au Rio Grande do Sul. Pluralité d'options de langue étrangère à l'école: défis et perspectives. 1. ed. Lille: ANRT Université Lille 3, 2007. v. 1. 530p.

<http://exp-pedago.ens-oran.dz> Numéro 2- juin 2017

« L'approche textuelle »