
Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère

Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant

Liliane Santos



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2189>

DOI : 10.4000/rdlc.2189

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Liliane Santos, « Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-2 | 2010, mis en ligne le 01 octobre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2189> ; DOI : 10.4000/rdlc.2189

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Sur la construction de la compétence communicative écrite en portugais langue étrangère

Du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant

Liliane Santos

1. Introduction

- 1 Bien que très développées dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de l'Anglais Langue Étrangère (*English as a Foreign Language* – EFL) et dans celui du Français Langue Étrangère (FLE), les études sur l'acquisition/apprentissage de la compétence écrite en Portugais Langue Étrangère (PLE) sont encore assez rares, l'accent étant le plus souvent mis sur l'acquisition/apprentissage de la langue écrite en Portugais Langue Maternelle (PLM) par des écoliers.
- 2 Contrariant cette tendance, notre travail s'intéresse à la construction de la **compétence communicative écrite** (ou, dans les termes de Chiss & Filliolet, 1984, la **compétence textuelle écrite**) en PLE par des étudiants européens (majoritairement français) inscrits en portugais (LCE et LEA) à l'université de Lille 3. Pour ce faire, nous analysons les textes produits par des étudiants des trois années de licence au long de deux semestres universitaires, ainsi que leurs corrections par leur enseignant.
- 3 Mis en place en accord avec les principes de la grammaire communicative (Adamson, 1990 ; Matte Bon, 1995a, 1995b), le protocole utilisé pour la production des textes par les étudiants prévoit, d'une part, que les textes demandés soient les plus proches possible de ceux qui pourraient être produits dans des situations réelles – autrement dit, que les conditions d'énonciation soient vraisemblables – et, d'autre part, qu'une première version d'un texte, remise à l'enseignant et par lui corrigée, fasse l'objet d'une réécriture par l'étudiant. Cette deuxième version est également remise à l'enseignant et, si celui-ci le juge nécessaire, fait l'objet d'une nouvelle réécriture. Dans certains cas, les textes sont également relus par les autres étudiants.

- 4 Faisant partie du sous-projet *Grammaire communicative de la langue portugaise*, au sein du projet *La langue portugaise dans le monde*¹, notre travail a pour objectif la présentation des données initiales – observations et réflexions – de ce projet de recherche qui en est encore à ses premiers pas.
- 5 Pour commencer, nous présenterons les fondements théoriques – les principes de base de la grammaire communicative – et la méthodologie de notre travail, centrée sur notre public cible. Ensuite, nous décrirons le dispositif mis en place dans les cours de grammaire et, pour conclure, nous présenterons les résultats de nos premières observations et quelques remarques concernant la mise en place d'un tel projet, en ce qui concerne le travail des étudiants et la pratique de l'enseignant.

2. Ancrages théoriques

2.1. La grammaire communicative²

- 6 Comme nous l'avons indiqué dans un travail précédent (Santos, 2008 : 1), notre point de départ pour défendre l'élaboration d'une grammaire communicative du portugais et son utilisation dans l'enseignement/apprentissage du PLE est triple : (i) la constatation que " *les manuels traditionnels, généralement, suite à leur option normative, enseignent davantage à éviter les fautes les plus courantes contre la norme qu'à construire des énoncés*" (Suso López, 2004 : 224) ; (ii) notre formation en linguistique et (iii) notre expérience de plus de vingt ans dans l'enseignement, dont environ la moitié en tant qu'enseignante de PLE.
- 7 Dans un premier temps, la grammaire communicative peut être définie, très simplement, comme une description du fonctionnement d'une langue centrée sur l'usage de cette langue, par les locuteurs, dans des situations de communications données. Cette brève définition, qui sera notre point de départ, permet de dégager un certain nombre d'éléments. Tout d'abord, que la grammaire d'une langue ne peut se réduire à la description du "système de la langue" – que ce soit au sens traditionnel ou au sens structuraliste – car il s'agit de beaucoup plus :

La [description de la] grammaire d'une langue doit intégrer tout ce qui se rapporte à la description du "fonctionnement" de la langue et de la parole en situation de communication : les règles dérivées des usages, les règles dans lesquelles la communication s'effectue, les modalités des discours et des textes que les locuteurs ont intériorisés et qu'ils utilisent continuellement (...). Ainsi, dans ce contexte large, posséder la "grammaire" d'une langue équivaut à posséder une compétence intériorisée de cette langue (*op cit.* : 230).
- 8 Deuxièmement, on peut observer que "*apprendre une langue (...) c'est apprendre à communiquer*" (Wilkins, 1974). Autrement dit, apprendre à communiquer c'est aller bien au-delà de l'acquisition d'un **savoir-faire fonctionnel** (l'ensemble des actes de parole sociaux) et/ou d'un **savoir-faire notionnel** (l'expression de notions et d'expériences générales) car la communication est bien plus que le simple échange d'informations ou de messages qui correspondent à l'expression de notions générales (le temps, l'espace, la cause, la conséquence, etc.) et à l'expression des intentions des locuteurs (les actes de parole). Dans l'exercice de cette fonction, outre les règles linguistiques (les règles d'usage), les locuteurs doivent utiliser des règles dérivées du contexte dans lequel l'échange communicatif a lieu (les règles d'utilisation).

- 9 Les recherches en sociolinguistique et en pragmatique montrent que l'usage social de la langue exige la mise en action complémentaire d'une série de règles ou principes (qui correspondent à des capacités – ou compétences – de l'individu), comme par exemple :
- la détermination de l'acceptabilité d'un énoncé, sur le plan systémico-grammatical (la **compétence grammaticale ou linguistique**) ;
 - l'adéquation au contexte ou à la situation de communication dans laquelle l'énoncé est utilisé (la compétence sociolinguistique) : les règles d'usage (le registre, par exemple). Cette **composante sociolinguistique** s'accompagne d'une **composante socioculturelle** intrinsèque, dans la mesure où la langue transmet une vision de monde ;
 - l'adéquation du discours à la modalité discursive (orale/écrite, les types de texte – narratif, argumentatif, correspondance officielle, carte postale, etc.) (la **compétence discursive**) ;
 - l'utilisation de ressources linguistiques et extralinguistiques pour éviter l'interruption de l'échange ou pour faire en sorte qu'il réponde aux finalités souhaitées (la **compétence stratégique**).
- 10 D'où l'idée que l'enseignement/apprentissage d'une LE soit orienté vers l'acquisition/apprentissage des **utilisations de la langue**. Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* est très clair sur ce point : les compétences linguistiques ne sont pas des techniques qui s'apprennent en dehors de tout contexte, mais bien des capacités (*skills*) concrètes, consolidées par la pratique discursive.
- 11 La connaissance des usages de la langue doit, donc, être vue comme une compétence concrète (une capacité) à partir d'un double point de vue : celui de la réception (compréhension) et celui de la production (expression), dans les modalités orale et écrite de la langue. Cela veut dire qu'il est nécessaire de prendre en compte la langue comme un tout : la complémentarité essentielle des éléments constitutifs de l'acte de parole est fondamentale dans la conduction d'un programme pédagogique.
- 12 Ce qui précède nous permet d'arriver à une définition plus approfondie de la **grammaire communicative** : il s'agit d'une description grammaticale centrée sur l'enseignement/apprentissage d'une LE, qui utilise les usages effectifs de la langue dans l'objectif d'aider les apprenants à acquérir une compétence communicative dans la langue en question. Il s'agit, donc, d'une grammaire dont l'objectif est **d'enseigner à communiquer**. Selon Matte Bon (1995a : VI-VII, souligné par l'auteur), une grammaire communicative est
- une grammaire qui a pour base l'analyse du fonctionnement des idiomes à partir d'une perspective qui prend en compte la communication, où sont analysées toutes les nuances et où rien n'est donné pour acquis ; [une grammaire] qui reconnaît un nouveau rôle central aux interprétations données des énoncés analysés, en tant que base de la compréhension du fonctionnement du système. C'est **aussi une grammaire qui met les interlocuteurs et l'interaction entre eux au centre de l'analyse**. La manière dont les usagers disent les choses dans chaque situation, selon leurs intentions communicatives, acquiert donc une importance fondamentale³.
- 13 Il s'agit donc, d'une grammaire qui inclut **nécessairement**, dans la description même des faits de la langue, leurs contextes d'utilisation (ou la situation de communication, ou le contexte discursif) et des locuteurs concrets – et divers. En d'autres termes, il s'agit d'une grammaire **des processus et non pas des catégories** : une grammaire **du discours et non pas du code**.

2.2. La question de l'interlocution

- 14 L'une des plus grandes difficultés dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, tant pour les enseignants que pour les apprenants, se trouve dans les activités de production de textes écrits. En effet, la construction d'une compétence autonome dans la production de textes écrits rencontre un grand nombre d'écueils, dont le plus important semble être, pour le professeur, "*comment donner aux étudiants un nombre suffisant d'occasions d'écrire des textes qui soient significatifs et qui leur permettent de s'en représenter les destinataires*" (Freiermuth, 2005 : 16).
- 15 Ce "divorce entre l'interlocution qui se trouve à l'origine du processus légitime d'écriture et les conditions de production de l'écrit à l'école" (Silveira, 1991 : 40) est étudié depuis longtemps pour le PLM. Parmi les études les plus connues en la matière, nous pouvons citer celle de Lemos (1977) – qui se réfère aux "stratégies de remplissage" utilisées par les élèves pour venir à bout de la tâche d'écrire un texte à (et pour) l'école – et celle de Pécora (1983 : 94), qui souligne que "la maîtrise effective de l'écriture ne peut se faire que comme un déploiement de la praxis linguistique – jamais comme une simple assimilation de techniques et de modèles".
- 16 Le travail de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à passer de l'état d'**étudiant** à celui d'**usager** de la langue Swales⁴, 1990, cité par Freiermuth, 2005).

2.3. L'appropriation de la langue : acquisition vs. apprentissage

- 17 De ce qui précède, nous pouvons conclure que l'une des questions les plus cruciales dans l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère a trait à l'appropriation de cette autre langue – la langue de l'autre – par l'apprenant. C'est là une question extrêmement complexe, qui mêle, entre autres, des éléments psychologiques, socioculturels, linguistiques –phonético-phonologiques, morphologiques, lexicaux, grammaticaux – et pragmatico-discursifs. C'est là aussi une question très peu traitée dans les études sur l'enseignement/apprentissage du portugais comme L2 (PL2) ou comme LE.
- 18 Au centre de cette discussion, on trouve l'opposition entre **connaissance naturelle** et **connaissance institutionnelle** – ou, en d'autres termes, la dichotomie **acquisition/ apprentissage**. De la connaissance naturelle (ou acquisition) d'une langue, on peut dire qu'elle s'intériorise *via* des processus naturels et qu'elle correspond à une appropriation fonctionnelle de la langue, ayant les caractéristiques suivantes (Amor, 1997) :
- i. elle est intuitive ;
 - ii. elle est inconsciente et implicite (c'est un savoir **comment**, pas un savoir **sur**) ;
 - iii. elle est asystématique et instable ;
 - iv. elle est plus orientée vers la production de sens que de forme ;
 - v. elle est socialement marquée (parce qu'elle est le résultat des multiples interactions dont l'usager prend part depuis sa naissance).
- 19 Quant à la connaissance institutionnelle (ou apprentissage) d'une langue, on peut dire qu'il s'agit d'une connaissance "(i) réfléchie ; (ii) consciente et explicite ; (iii) orientée vers les relations forme-sens ; et que (iv) elle tend, par l'intermédiaire de la régularisation et de la standardisation, à l'exercice du contrôle normatif de la production verbale" (idem).
- 20 On ne doit pas oublier, cependant, que l'apprenant d'une langue étrangère – que ce soit à l'école ou dans d'autres circonstances – doit acquérir un certain nombre de compétences.

Par exemple, il doit apprendre à intégrer des fonctions métalinguistiques, à reconstruire des activités énonciatives et à satisfaire, dans la langue-cible, les conditions de félicité de la communication. En ce sens, il convient d'observer que, bien qu'il n'existe pas encore de théorie permettant d'expliquer de quelle manière l'apprentissage et l'acquisition interagissent, les études les plus récentes tendent à renforcer les observations de Besse & Porquier (2008), selon lesquelles (i) un modèle présupposant une telle dichotomie de manière absolue ne correspond pas, ou correspond mal, à l'expérience banale que l'on peut avoir d'une langue, maternelle ou étrangère, (ii) toute compréhension mettant en jeu des significations grammaticales et (iii) toute acquisition impliquant un certain apprentissage.

3. Méthodologie de travail

3.1. Description du protocole

21 Mis en pratique au 2^e semestre 2008-2009, le protocole de travail comprend les éléments suivants :

- on ne fait pas d'exercices d'application ;
- les étudiants doivent produire au moins un texte par semaine, de dimension variable, entièrement en portugais ;
- ils ont la possibilité d'utiliser la norme européenne ou brésilienne, à condition que leur texte soit homogène du point de vue de la norme utilisée ;
- ils ont la possibilité d'utiliser des dictionnaires (unilingues, bilingues, multilingues, spécialisés ou pas) et des grammaires, ayant également la possibilité de consulter des outils électroniques (dictionnaires, encyclopédies et sites en tous genres) : cela est non seulement autorisé, mais encouragé ;
- s'ils en ont la possibilité, ils peuvent aussi s'adresser à des natifs et/ou à des locuteurs expérimentés ;
- les textes doivent être les plus proches possible de ceux qui pourraient être produits dans des situations réelles (nous y reviendrons). En d'autres termes, les conditions d'énonciation doivent obéir à un principe de **vraisemblance** ;
- la première version d'un texte, remise à l'enseignant et corrigée par lui, est réécrite par l'étudiant. Cette nouvelle version est également remise à l'enseignant et fait éventuellement l'objet d'une nouvelle réécriture ;
- dans certains cas, les textes sont aussi relus par les pairs ;
- le courrier échangé avec l'enseignant peut lui aussi faire l'objet d'une relecture – mais uniquement dans les cas où cela est demandé par l'étudiant ;
- les questions grammaticales sont traitées tant au niveau individuel (lorsqu'elles sont plus spécifiques à l'un ou l'autre des étudiants) qu'au niveau collectif (lorsqu'elles se posent pour la majorité des apprenants) ;
- le lexique, la syntaxe et la mise en texte sont également travaillés.

3.2. Brève caractérisation linguistique du public-cible

22 Comme indiqué plus haut, l'univers des sujets de notre projet est constitué par des étudiants inscrits en Portugais LEA et LCE⁵. Jusqu'au semestre 5 de la licence, ces étudiants ont 1h30 de cours de grammaire par semaine (ce qui fait un total de 18h par

semestre, dans la mesure où un semestre fait 12 semaines). Au semestre 6, seuls les inscrits en LCE font de la grammaire.

- 23 En 2008-2009, l'univers linguistique du total de 42 inscrits en portugais était ainsi constitué⁶ :

Tableau 1 : Langues maîtrisées par les étudiants inscrits en Portugais à Lille 3 en 2008-2009

	L1 ⁷	L2	L3
Français	37	5	/
Portugais	4	4	34
Espagnol	2	23	11
Anglais	/	7	12
Italien	1	2	2
Allemand	/	1	1
Roumain	1	/	/
Thaï	1	/	/
Chinois	1	/	/

- 24 Un certain nombre de changements, dont notamment une baisse sensible des effectifs, ayant eu lieu en 2009-2010, nous arrivons cette année à l'univers linguistique suivant, pour un total de 29 inscrits :

Tableau 2 : Langues maîtrisées par les étudiants inscrits en Portugais à Lille 3 en 2009-2010

	L1	L2	L3
Français	24	16	2
Portugais	4	12	13
Espagnol	/	19	8
Anglais	/	11	7
Italien	2	1	1
Roumain	1	/	/
Créole français (Guyane)	1	/	/
Arabe	1	/	/

- 25 Nous passerons, maintenant, à l'analyse du travail que nous développons avec ces étudiants et à la discussion de ces premiers résultats.

4. Analyse et discussion des résultats

4.1. Hypothèses et interrogations initiales

- 26 Partant du principe que nos étudiants possèdent déjà une compétence communicative écrite dans au moins une langue (français, espagnol, roumain, portugais, italien, etc.), et sans oublier que, dans la majorité des cas, il s'agit de langues proches (romanes), notre travail ne s'intéresse pas seulement à l'acquisition/apprentissage de la grammaire de l'écrit, mais aussi à au moins trois autres aspects de ce processus, à savoir :
- Quelles sont les stratégies utilisées pour construire les textes ?
 - De quelle manière les apprenants se servent-ils des compétences déjà acquises pour construire cette nouvelle compétence ?
 - Dans quelle mesure est-il possible d'affirmer que l'acquisition de la grammaire de la langue portugaise contribue à la construction de la compétence textuelle écrite en langue portugaise et vice-versa ?
- 27 Autrement dit, nous investiguons les pratiques et les processus par lesquels les apprenants s'approprient et construisent une compétence communicative écrite en langue portugaise, ayant comme point d'observation privilégié l'appropriation des compétences textuelle, discursive et grammaticale. Notre hypothèse initiale est donc triple :
- i. il existe un *continuum* entre l'acquisition de la compétence énonciative (textuelle-discursive) et l'acquisition de la compétence grammaticale ;
 - ii. les processus d'intériorisation des mécanismes qui engendrent la grammaire sont analogues aux processus qui se produisent lors de l'acquisition de la LM ;
 - iii. la prise en considération des faits de discours (les dynamiques interactionnelles et les phénomènes énonciatifs) qui accompagnent la production verbale des apprenants dans un environnement tutoré permet d'observer avec plus de précision la genèse des processus grammaticaux.
- 28 En ce sens, notre travail, en consonance avec Royer (2002), se situe en marge de la tradition chomskyenne qui considère l'exercice de la parole comme un savoir-faire distinct de la compétence linguistique, étant plus proche des approches selon lesquelles l'appropriation des formes linguistiques est indissociable de la situation d'apprentissage. Autrement dit, notre travail part du présupposé qu'il existe une implication mutuelle entre apprentissage et acquisition, considérant, d'une part, que l'appropriation linguistique est un processus complexe qui mobilise l'acquisition autant que l'apprentissage et, d'autre part, que la différence entre les deux se trouve moins dans le type d'activités réalisées – opérationnelle et processuelle (dominante dans l'acquisition), ou réflexive et déclarative (prépondérante dans l'apprentissage) – que dans leur degré de développement.

4.2. Quelques résultats

- 29 Comme on pourrait s'y attendre, les stratégies utilisées pour la construction d'un texte sont étroitement liées au degré de maîtrise de la langue portugaise par les apprenants. Ainsi, le travail qui leur est demandé est un travail plutôt individualisé, qui cherche à respecter les compétences déjà acquises et les aider à aller plus loin. De cette façon, les premiers textes sont demandés aux étudiants ayant le niveau A2 du Cadre Européen. Il s'agit de textes simples, dont la teneur est décidée en accord avec les étudiants, en fonction de leurs intérêts et besoins.
- 30 Pour ce niveau, nous pouvons donc demander du courrier simple – cartes postales, cartes de vœux, e-mails, entre autres :

- (1) Consigne 1 : *Redija uma mensagem desejando Feliz Ano Novo a um grupo de pessoas próximas – família ou amigos* [Rédigez un message souhaitant la bonne année à un groupe de personnes qui vous sont proches – famille ou amis]
 (2) Consigne 2 : *Redija uma mensagem desejando Feliz Ano Novo a um grupo de pessoas que não são próximas (colegas de trabalho, por exemplo)* [Rédigez un message souhaitant la bonne année à un groupe de personnes dont vous n'êtes pas proche (vos collègues de travail, par exemple)]
 (3) Consigne 3 : *Redija um e-mail a um dos seus professores, enviando-lhe um trabalho* [Rédigez un e-mail à l'un de vos enseignants, lui envoyant un travail]

- 31 Bien évidemment, des exercices du type (1) et (2) ne peuvent avoir lieu qu'en début ou en fin d'année civile et, comme signalé plus tôt, ce sont les étudiants qui ont choisi de rédiger des messages de bonne année. Ensuite, les messages rédigés et corrigés sont effectivement envoyés à des destinataires réels (amis, famille, connaissances). Quant à l'exercice (3), également proposé à la suite d'une demande des étudiants, il leur a permis de se sentir plus à l'aise pour envoyer des messages rédigés en portugais à l'ensemble de leurs enseignants. Dans les deux cas, il ne s'agit donc plus de **simulations** (dans le sens utilisé par Freiermuth, 2005), mais bien de productions réelles, adressées à des interlocuteurs réels.
- 32 En ce qui concerne les stratégies utilisées pour construire les textes, il est possible d'observer que la plus courante chez les apprenants inexpérimentés est le calque :

- (4) *Senhores professores,*
 Encontrará, anexo a este mail, um correio explicando a razão (...)
 [Mesdames et Messieurs les enseignants, Vous trouverez (singulier) joint à ce mail un courrier explicant⁸ la raison (...)]
 (5) *Mando-te esta carta (...)*
 [Je t'envoie cette carte(...)]
 (6) (...) *Muito obrigada.*
 Boa coragem e boa semana.
 [Merci beaucoup. Bon courage et bonne semaine]
 (7) *Bom dia Senhora S⁹ (...)*
 Mlle BS
 Boa continuação.
 [Bonjour Madame S (...) Mlle BS Bonne continuation]

- 33 Il ne s'agit pas de commenter dans le détail le phénomène du calque, par ailleurs déjà bien étudiée dans la littérature spécialisée. Il s'agit plutôt de mettre en relief l'utilisation de ce type de stratégie dans notre corpus. Dans (4), l'emploi du terme *correio* relève d'une

traduction littérale de *courrier*, alors qu'on pourrait s'attendre à trouver *correspondência*. D'autre part, en portugais, le verbe *explicar* doit garder la lettre *c* lorsque celle-ci est suivie d'un *a*, comme dans *explicando*. Dans (5), *carta* est le calque de *carte*, alors qu'en portugais une *carte (postale)* se dit *cartão (postal)* : le mot *carta* signifie *lettre*. Quant aux expressions *bon courage* et *bonne continuation*, elles n'ont pas d'équivalent en portugais – leurs traductions n'ont donc aucune signification pour un locuteur natif (à moins, bien sûr, que celui-ci ne connaisse le français). L'emploi du terme d'adresse *Senhora (Madame)* suivi d'un nom de famille n'est pas non plus usuel en portugais, où l'adresse formelle se fait par le titre (*Senhora*, par exemple, mais aussi *Professora*), suivi du **prénom**. De même, l'auteur d'un message écrit formel peut signer son courrier par son prénom suivi de son nom, mais jamais en utilisant *Senhor (Monsieur)*, *Senhora (Madame)* ou *Senhorita* (l'équivalent de *Mademoiselle*, qui n'est plus usité dans les sociétés lusophones¹⁰).

- 34 Si l'on peut dire que la première fonction des commentaires de l'enseignant – qui généralement prennent la forme d'une observation du type "xxx est une construction française", "xxx est la traduction littérale de l'expression française yyy" ou "ça ne se dit pas comme ça en portugais" – est d'attirer l'attention sur le calque, nous devons aussi remarquer que leur fonction va bien au-delà car, par là-même, ils permettent non seulement d'aider l'apprenant à se rendre compte des particularités de chaque langue mais, surtout, de l'aider à choisir les formes qui lui conviennent.
- 35 Pareillement, les commentaires des pairs sur les productions des autres apprenants, dans un travail collaboratif, est important pour la construction de la compétence énonciative des apprenants. Il est intéressant de remarquer que, lorsqu'il s'agit de questions grammaticales, ces commentaires prennent le plus souvent la forme d'une interrogation. Pour (4), par exemple, ces commentaires peuvent être du type "il ne vaut pas mieux dire 'encontrarão' (pluriel) ?". En revanche, lorsqu'il s'agit de questions plus idiomatiques, comme dans (7), ces commentaires prennent plus volontiers la forme d'une affirmation, du type "on ne dit pas 'Senhorita'" ou "'Senhorita', ça ne s'utilise plus".
- 36 Ainsi, avant même la fin du semestre, BS, l'auteur de (7), était en mesure d'utiliser des formes plus adéquates dans des messages spontanés en portugais :

(8) Prezada Professora Liliane,
Tenho uma pergunta sobre o trabalho de casa (...)
Agradeço antecipadamente,
SB
[Chère Madame, J'ai une question sur le devoir maison (...) Je vous en remercie d'avance, SB]

- 37 Avec les étudiants plus avancés (niveaux B1-B2), il est possible de travailler sur d'autres thèmes et d'autres types de textes plus complexes, sans perdre de vue la notion d'interlocution. Ainsi, nous avons bâti un ensemble d'activités autour de deux axes : les relations interpersonnelles et la recherche d'emploi/la poursuite des études. Dans le premier cas, les étudiants étaient invités à produire des textes où ils répondaient à des annonces de recherche de correspondants et/ou s'inscrivaient dans des forums de discussion, sur des thèmes de leur choix. L'important, ici, était de correspondre avec des interlocuteurs réels, donc de vivre des situations de communication réelles. Dans le second cas, il s'agissait de rédiger des lettres de motivation et de demande de renseignements sur un emploi ou un diplôme. Ici aussi, nous avons constaté une nette progression dans l'acquisition de la compétence communicative par les apprenants. Ainsi,

si lors de ses premiers essais de demande de stage, AC pouvait produire des textes comme (9) :

(9) Prezada sociedade X,
Venho de ler o anúncio publicado no vosso sítio internet.
Seria interessada sobre o cargo como estagiário que propuseram. (...)
Cordialmente, AC
[Chère société X, Je viens de lire l'annonce publiée dans votre site Internet. Je serais intéressée sur le poste comme employé que vous avez proposé. (...)
Cordialement, AC]

38 lors de sa deuxième tentative, elle était en mesure de produire des textes plus adéquats, comme (10) :

(10) Ilmo. Sr. X,
Director do Departamento de Recursos Humanos
Empresa Y
Lille, D de M de 20NN
Prezado Senhor,
Acabo de ler os anúncios de emprego publicados no vosso sítio internet e estou interessada pelo cargo de estagiária no sector de Recursos Humanos.
(...)
Cordialmente, AC
[Monsieur X, Directeur du Département de Ressources Humaines, Société Y, Lille, le J M 20NN. Monsieur, Je viens de lire les annonces d'emploi publiées dans votre site Internet et je suis intéressée par le poste de stagiaire dans le secteur de Ressources Humaines (...)
Cordialement, AC]

39 Pareillement, si dans le cas des recherches de correspondants on pouvait initialement trouver des textes tels que (11) :

(11) Chamo-me FD, **tenhou** 21 anos. **Nasceu** em X no norte da França (...) **Sou de uma altura** normal para uma mulher, e **veste-me** com roupa **onde** me sinto bem.
[Je m'appelle FD, j'ai 21 ans. Il est né à X dans le Nord de la France (...) Je suis d'une taille normale pour une femme, et il m'habille avec des vêtements où je me sens bien].

40 Leurs versions révisées présentaient beaucoup moins d'inadéquations :

(12) Chamo-me FD ; **tenho** 21 anos. **Nasci** em X no norte de França (...) **Meço N, o que é uma altura** normal para uma mulher. **Gosto de vestir-me** com roupas **nas quais** me sinto bem.
[Je m'appelle FD ; j'ai 21 ans. Je suis née à X dans le Nord de la France (...) Je mesure N, ce qui est une taille normale pour une femme. J'aime porter des vêtements dans lesquels je me sens bien]

41 Avec les étudiants de niveau encore plus avancé (C1-C2 du Cadre Européen), nous pouvons développer un travail où l'interlocution apparaît de manière plus indirecte, comme par exemple des textes qui examinent ou analysent une question. Ici aussi, le choix des thèmes à discuter revient aux apprenants, ce choix se faisant souvent en fonction de l'actualité et portant fréquemment sur des polémiques (la loi Hadopi¹¹, le fait divers du moment...). Dans de tels cas, le travail de relecture, réécriture et révision du texte peut se reproduire un certain nombre de fois (jusqu'à ce que le texte soit considéré comme satisfaisant par l'enseignant et l'apprenant), dans la mesure où il s'agit de mettre

l'accent sur l'articulation de l'argumentation et l'organisation du texte car, s'il est vrai que les apprenants maîtrisent généralement bien les mécanismes de mise en texte lorsqu'il s'agit d'une correspondance (surtout informelle), d'une description, d'une présentation ou d'un récit, ils ont généralement plus de difficultés dans la maîtrise des mécanismes qui régissent l'organisation d'un texte d'opinion, d'analyse ou d'argumentation. Il convient d'observer qu'il ne s'agit pas, dans ce cas, de difficultés liées uniquement à la maîtrise de la langue portugaise mais de **difficultés liées à la maîtrise de l'activité même de mise en texte**. Autrement dit, ce sont des difficultés qu'ils rencontrent déjà dans leur LM.

- 42 En regardant de plus près les commentaires qui accompagnent les textes, il est possible d'observer que notre travail de relecture ne s'arrête pas aux aspects simplement formels ou grammaticaux, mais que nous travaillons aussi les mécanismes responsables de la cohésion et de la cohérence textuelles, outre les questions liées au contenu :

(13) Atenção : ao citar estatísticas e "números oficiais", é preciso citar as suas fontes ! Antes de apresentar esse tipo de afirmação, convém assegurar-se de que se tem em mãos as informações corretas.

[Attention : lorsque vous citez des statistiques et des "chiffres officiels", vous devez citer vos sources ! Avant de présenter ce type d'affirmation, il convient de vous assurer que vous avez les informations correctes]

(14) Não se deve reunir duas ideias (ou assuntos) diferentes no mesmo parágrafo.

[On ne doit pas réunir deux idées (ou sujets) différent(e)s dans le même paragraphe]

(15) Palavra inadequada nesse contexto : para marcar a ideia de contraste, seria melhor utilizar "e" ou "enquanto", pois "ou" marca apenas uma alternativa.

[Ce mot est inadéquat dans ce contexte : pour marquer un contraste, ce serait mieux d'employer "et" ou "tandis que", car "ou" ne marque qu'une alternative]

(16) Com a expressão "não acho que" deve-se usar o conjuntivo.

[Avec l'expression "je ne trouve/pense pas que" on doit utiliser le subjonctif]

(17) Esse tempo verbal somente deve ser usado para referir a eventos que pertencem a um passado distante e acabado. Por exemplo : "se não tivesse havido passadores, não teria havido drogados". Note, além disso, que esse tempo se combina com o mais-que-perfeito do conjuntivo.

[Ce temps verbal ne doit être utilisé que pour faire référence à des événements appartenant à un passé éloigné et achevé. Par exemple : "s'il n'y avait pas eu des trafiquants, il n'y aurait pas eu de drogués". Remarquez, en outre, que ce temps verbal s'utilise avec le plus-que-parfait du subjonctif]

(18) Desde o mês de Janeiro (Março na Universidade Lille 3), um movimento de luta contra as reformas do ensino superior realiza-se nas universidades francesas. As contestações são numerosas e variadas (**pontuação**) mas podem ser resumidas ao novo estatuto dos professores-pesquisadores e à lei LRU (**se o seu leitor-alvo for lusófono, ele certamente não saberá do que se trata. Em tais casos, convém dar alguma indicação – uma nota de rodapé, por exemplo, ou, pelo menos, a expansão da sigla, entre parênteses**).

Foram os professores que começaram a luta para contestar (**não está incorreto, mas "protestar" seria mais natural. Atenção : ao fazer a modificação, verifique num dicionário a regência desse verbo**) as modificações do estatuto deles.

[Depuis le mois de janvier (mars à l'Université de Lille 3), un mouvement de lutte contre les réformes de l'enseignement supérieur a lieu dans les

universités françaises. Les contestations sont nombreuses et variées (**ponctuation**) mais on peut les résumer en deux points : le nouveau statut des enseignants-chercheurs et la loi LRU (**si votre lecteur-cible est lusophone, il ne saura certainement pas de quoi il s'agit. Dans de tels cas, il convient d'en donner une indication – une note de bas de page, par exemple ou, au moins, l'expansion du sigle, entre parenthèses**). Ce sont les enseignants qui ont initié la lutte pour contester (**ce n'est pas incorrect, mais "protester" serait plus naturel. Attention : lors de la modification, vérifiez dans un dictionnaire le régime de ce verbe**) les modifications de leur statut]

- 43 Comme le montre l'exemple (18), le travail de relecture, commentaire et réécriture des textes permet aux individus de se construire une compétence communicative écrite, leur permettant, par là-même, de passer de la condition d'apprenants à celle d'usagers de langue – autrement dit, d'être en mesure de s'affranchir des limites imposées par une maîtrise insuffisante de la langue étrangère.

5. Considérations finales

- 44 L'ensemble de nos observations préliminaires nous permettent de tisser quelques considérations quant aux éléments importants à observer par l'enseignant dans sa pratique pédagogique :
- le *feedback* (quantité, qualité, clarté) de l'enseignant tient une place décisive dans la construction et le développement de la compétence communicative écrite des apprenants (ce qui a déjà été observé par Sugita, 2006) ;
 - le *feedback* des pairs est tout aussi important que celui de l'enseignant (comme Rollinson, 2005, l'avait déjà observé) ;
 - on ne peut laisser de côté le développement des mécanismes responsables de la cohésion et de la cohérence textuelles (comme le montre si bien Kang, 2005) ;
 - il est important de porter son attention tant sur la forme que sur le contenu (voir, à ce propos, Vickers & Ene, 2006) ;
 - le genre textuel est un paramètre fondamental dans le développement de la capacité à rédiger des textes dans une langue étrangère (voir les observations de Tardy, 2006) ;
 - la vraisemblance des conditions de production des textes, y compris des conditions d'énonciation, est un élément essentiel pour permettre le passage de la condition d'apprenant à celle d'usager (comme l'indique Lemos, 1977) ;
 - l'instauration d'un cadre d'interlocution précis, dans des conditions réelles, est indispensable à la construction de la compétence textuelle écrite (voir ce qu'en disent Pécora, 1983 et Geraldi, 1984) ;
 - il est important d'utiliser les connaissances préalables des apprenants comme des tremplins leur permettant d'accéder à la condition d'usagers de la langue étrangère (voir Santos, 2009) ;
- 45 Bien que nous n'ayons pas un accès direct aux processus d'intériorisation des mécanismes qui engendrent la compétence grammaticale et la compétence textuelle, les textes produits par les étudiants nous permettent d'en saisir les indices. Ainsi, ce que nous pouvons en dire à l'heure actuelle est que les individus ont chacun leur style d'apprentissage – et c'est le travail plutôt individualisé qui permet à chacun d'entre eux de construire et développer ses compétences selon leurs intérêts et leurs besoins.

- 46 Pour conclure, nous aimerions souligner que notre travail va dans le même sens que le point de vue du *Cadre Européen* (2001 : 11), selon lequel

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 (voir également Alves, 2001 : 23).

BIBLIOGRAPHIE

- Adamson, R. (1990). "Is there such a thing as communicative grammar?". *Language Learning Journal*, September. pp. 25-27.
- Alves, J. M. (2001). (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas : Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa : Edições Asa. Disponible en ligne. http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repository%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português : fundamentos e metodologia*. Lisboa : Texto.
- Besse, H. & Porquier, R. (2008). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/CREDIF.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.
- Chiss, J.-L. & Filliolet, J. (1984). "Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère". *Didactique des langues étrangères*, n° 11. pp. 27-48.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Disponible en ligne. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cuq, J.-P. (2002). *Du discours du linguiste au discours pédagogique : tribulations de quelques concepts grammaticaux*. Paris : Klincksieck/ELA . pp. 83-95. Disponible en ligne. <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-1-page-83.htm#haut>
- Geraldi, J. W. (1984). "Concepções de linguagem e ensino de português". In Geraldi, J. W. (dir.) *O texto na sala de aula - leitura & produção*. Cascavel: ASSOESTE. pp. 41-48.
- Freiermuth, M. R. (2005). "Purposeful Writing in the ESP Classroom: Assessing the 'Beg, Borrow or Steal Simulation'". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, vol. 2, n° . 1. pp. 16-24. Disponible en ligne. <http://e-flt.nus.edu.sg/v2n12005/freiermuth.pdf>
- Hédiard, M. (1989). "Langues voisines, langues faciles ?". *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, vol. 18, n° 1-2. pp. 225-231.
- Kang, J. Y. (2005). "Written narratives as an index of L2 competence in Korean EFL learners". *Journal of Second Language Writing*, vol. 14, n° 4. pp. 259-279.
- Lemos, C. T. G. de (1977). "Redações no vestibular : algumas estratégias". *Cadernos de Pesquisa*, vol. 23. pp. 61-71.

- Matte Bon, F. (1995a). *Gramática Comunicativa del español. De la lengua a la idea*. Madrid : Edelsa (Tomo I), 2^a ed.
- Matte Bon, F. (1995b). *Gramática Comunicativa del español. De la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa (Tomo II), 2^a ed.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Pécora, A. (1983). *Problemas de redação*. São Paulo : Martins Fontes.
- Riegel, M., Pellat, J.-CH. & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris: PUF.
- Rollinson, P. (2005). "Using peer feedback in the ESL writing class". *ELT Journal*, vol. 59, n° 1. pp. 23-30.
- Royer, C. (2002). "L'appropriation de la négation du français en milieu guidé : une approche interactionniste". *Marges Linguistiques*, n° 4. pp. 68-86. Disponible en ligne. http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml112002.pdf
- Santos, L. (2008). *Para uma gramática comunicativa da língua portuguesa*. Vidéoconférence présentée aux membres du projet *A Língua Portuguesa no Mundo*. Lille : Université de Lille 3, 28 novembre.
- Santos, L. (2009). "A gramática comunicativa no ensino de português língua estrangeira construção da competência comunicativa e apropriação da língua pelo aprendente". Communication présentée au *Congresso Internacional Portugal-Brasil : Relações lingüísticas e culturais*. Covilhã (Portugal) : Universidade da Beira-Interior, 14-16 octobre.
- Silveira, R. M. H. (1991). "Leitura e produção textual : novas idéias numa velha escola". *Em Aberto*, ano 10, n° 52. pp. 39-51.
- Sugita, Y. (2006). "The impact of teachers' comment types on students' revision". *ELT Journal*, vol. 60, n° 1. pp. 34-41.
- Suso López, J. (2004). "La grammaire et les descriptions de la langue : la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE ?". In Suso López, J. (coord.) *Phonétique, lexicque, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada (Espagne) : Método. pp. 215-258.
- Tardy, C. M. (2006). "Researching first and second language genre learning: A comparative review and a look ahead". *Journal of Second Language Writing*, vol. 15, n° 2. pp. 79-101.
- Vickers, C. H., & Ene, E. (2006). "Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing". *ELT Journal*, vol. 60, n° 2. pp. 109-116.
- Weinrich, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier-Alliance Française.
- Wilkins, D. A. (1974). *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

NOTES

1. Né lors du *Symposium Mondial d'Études de la Langue Portugaise* (Simelp), réalisé du 1^{er} au 5 septembre 2008 à São Paulo (Brésil), le projet *La Langue Portugaise dans le Monde* réunit des chercheurs et des enseignants-chercheurs dans l'objectif de produire des ouvrages de référence sur la langue portugaise. Dans ce cadre, le sous-projet *Grammaire communicative de la langue portugaise* s'occupe de

l'élaboration d'une grammaire destinée à l'enseignement/apprentissage du PLE.

2. Pour un développement des idées ici présentées, voir Santos (2008 : 5-7).

3. Ce passage a été traduit par nos soins, de même que toutes les autres citations d'originaux en langue étrangère.

4. Voir Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge : Cambridge University Press.

5. Notons que le portugais est l'une des 23 langues étudiées à Lille 3 : allemand, arabe, catalan, chinois, danois, espagnol, FLE, grec moderne, hébreu, hongrois, islandais, italien, japonais, langue française des signes, néerlandais, persan, polonais, russe, serbo-croate, suédois, tchèque (cf. <http://crl.univ-lille3.fr>).

6. Dans la mesure où beaucoup d'étudiants, à leur arrivée à l'université, maîtrisent déjà une ou deux langues et que normalement ils apprennent une troisième voire une quatrième langue, les totaux des différentes lignes et colonnes peuvent être supérieurs ou inférieurs au total d'étudiants.

7. Dans la mesure où certains des étudiants sont bilingues, nous avons choisi de ne pas parler de "langue maternelle" et de "langue étrangère", mais avons préféré parler de "L1, L2, L3", la L1 étant celle qui est dominante dans la vie courante de l'étudiant. Ces chiffres proviennent d'un questionnaire que nous avons fait remplir à nos étudiants.

8. Dans la mesure où l'auteur de cet extrait a fait un calque des règles orthographiques du français dans le texte en portugais, nous avons utilisé *explicant* dans la traduction de cette occurrence (voir plus loin).

9. Dans le souci de garder l'anonymat des participants, nous utiliserons uniquement des initiales. Dans les textes originaux, néanmoins, leurs noms apparaissent en toutes lettres.

10. Comme de nombreux locuteurs natifs nous l'ont déclaré, "ça fait vieille fille".

11. La "loi Hadopi" ou "loi Création et Internet", ou, plus formellement, "Loi n° 2009-669 du 12 juin 2009 favorisant la diffusion et la protection de la création sur Internet", est une loi française qui vise à sanctionner les partages de fichiers lorsque ces partages se font en infraction avec les droits d'auteur.

RÉSUMÉS

Notre travail s'intéresse à la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère par des étudiants (majoritairement français) inscrits à l'Université de Lille 3. Partant du principe qu'ils possèdent déjà une telle compétence dans leur langue maternelle (français, espagnol, roumain, italien...) et, pour beaucoup d'entre eux, dans une langue étrangère/seconde (portugais, anglais, espagnol, français, allemand, italien...), nous présenterons

les résultats de nos premières observations et quelques observations sur le travail des étudiants et la pratique pédagogique de l'enseignant.

In this work we will consider the construction of communicative writing skills in Portuguese for Foreigners by (mostly French) students at Lille 3 University. Assuming that they already have such skills in their native language (French, Spanish, Romanian, Italian, among others) and, for many of them, in a second or a foreign language (Portuguese, English, Spanish, French, German, Italian, among others), we will present the results of our preliminary observations and some remarks on the students' work and on the teacher's pedagogical practice.

INDEX

Mots-clés : portugais langue étrangère, grammaire communicative, compétence textuelle, compétence communicative

Keywords : Portuguese for foreigners, communicative grammar, textual competence, communicative competence

AUTEUR

LILIANE SANTOS

Liliane Santos est Maître de Conférences en portugais à l'Université de Lille 3, membre de STL ("Savoirs, Textes, Langage", UMR 8163), responsable locale du projet Teletandem Brasil (<http://www.teletandembrasil.org>), responsable des projets L'enseignement du Portugais et les Nouvelles Technologies (<http://groups.google.com.br/group/epnt>) et Grammaire Communicative de la Langue Portugaise (<http://groups.google.com.br/group/gc-lp>) et chercheure associée du Centre de Mémoire de l'Université de Campinas, Brésil (<http://www.centrodememoria.unicamp.br>). Ses recherches portent sur l'enseignement/apprentissage du Portugais LE/L2, l'analyse de la conversation et la pragmatique.

Courriel : [liliane.santos\[at\]univ-lille3.fr](mailto:liliane.santos[at]univ-lille3.fr)

Toile : <https://pro.univ-lille.fr/liliane-santos/>

Adresse : Section de Portugais, UFR d'Études Romanes, Slaves et Orientales, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, Domaine Universitaire du "Pont de Bois", BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.