


Contributions sur la collecte de données en FOS : élargissement de la notion de donnée culturelle et du rôle de l'enseignant / Contribuições sobre a coleta de dados em FOS: ampliando a noção de dado cultural e o papel do professor


*Pricila Inácio Martins**

Titulaire d'un diplôme en Lettres par l'Université de São Paulo (2015). Actuellement est professeure de français à l'Alliance française de São Paulo et fait un doctorat dans le domaine de l'enseignement de l'Objectif universitaire.

 <https://orcid.org/0000-0003-4625-6389>

*Adalton Orefice Junior***

Titulaire d'un diplôme en Lettres par l'Université de São Paulo (2015). Maître dans le domaine des études linguistiques, littéraires et de la traduction en français par la même institution (2019). Actuellement est Professeur de français à l'Alliance française de São Paulo.

 <https://orcid.org/0000-0003-4583-6445>

Reçu le 14 out. 2020. **Approuvé** le 25 out. 2020.

Comment citer cet article:

MARTINS, Pricila Inácio; OREFICE, Adalton. Contributions sur la collecte de données en FOS : élargissement de la notion de donnée culturelle et du rôle de l'enseignant. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, p. 127-144, nov. 2020.

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous avons pour objectif apporter des contributions d'ordre théorique et méthodologique à la collecte de données, considérée comme la principale action du professeur engagé dans la préparation de programmes d'enseignement du français pour des contextes spécifiques, professionnels et universitaires. Dans la suite, nous présenterons les actions didactiques et méthodologique adoptées dans le cadre de l'atelier *Mobilité universitaire pour les Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte*. Pour réfléchir sur ces actions et les mettre en place, nous nous sommes basés sur les écrits de Mangiante et Parpette (2004; 2011; 2018) dans le domaine du Français sur objectif spécifique (FOS) et de sa déclinaison, le Français sur objectif universitaire (FOU). Ledit atelier se place dans le scénario actuel d'investissements dans la mobilité des

*

 pricila.martins@usp.br

**

 jr.orefice@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1986>

étudiants de l'Université de São Paulo (USP) dans les universités françaises et, par conséquent, de l'offre d'ateliers et formations de préparation linguistique et culturelle pour ce public par le Centre Interdépartemental de Langues de la Faculté de Philosophie Lettres et Sciences Humaines (CIL-FFLCH-USP).

MOTS-CLÉS: FOS ; FOU-Lettres ; Échange en France ; Collecte de données ; Données culturelles.

1 Introduction

L'enseignement-apprentissage de langues en contextes spécifiques exige, pour l'enseignant, de parcourir tout un chemin préalable au cours, ce qui correspond à ce que Mangiante et Parpette (2004) ont dénommé comme les cinq étapes méthodologiques aboutissant à l'élaboration de programmes de formation en français sur objectifs spécifiques (FOS). Considérées comme la démarche du FOS, ces cinq étapes comprennent : 1) l'identification des besoins du public visé par la formation ; 2) l'analyse de ces besoins par rapport aux niveaux de langue, aux disponibilités de temps pour l'apprentissage et à la définition de situations de communications orales ou écrites à être ciblées ; 3) la collecte sur le terrain de documents oraux ou écrits répondant aux objectifs à atteindre ; 4) l'analyse des documents collectés et la définition du programme et 5) la didactisation des documents, c'est-à-dire l'élaboration didactique. Elles sont intégrées et sont indispensables à l'élaboration d'un programme qui puisse répondre à une demande spécifique manifestée par une quelconque institution (universités, entreprises, etc.) ou directement par des apprenants.

Ces deux chercheurs soulignent que les programmes d'enseignement visant des professionnels (FOS) ou bien des étudiants en contexte de mobilité universitaire (français sur objectif universitaire, ou FOU) ont comme particularité de répondre à des besoins assez spécifiques, ce qui impose à l'enseignant l'élaboration de programmes *à la carte* dans un court délai. C'est le cas, par exemple, des professionnels des relations internationales brésiliens qui se préparent à des processus sélectifs afin d'occuper un poste dans une institution du domaine (dont les débouchés sont assez variés) ou alors le cas des étudiants internationaux en ingénierie (dont les filières sont aussi variées) qui souhaitent intégrer les grandes écoles françaises dans le cadre d'un programme de double diplôme et qui, par conséquent, ont besoin d'une formation consacrée à l'élaboration de travaux écrits et de présentation orales, comme l'exposé.

À l'enseignant donc de procéder en amont à la collecte de documents oraux et écrits authentiques à partir desquels seront conçues les activités de formations sur mesure pour répondre aux besoins de chacun des deux profils de public mentionnés. Dans le FOS, cette action correspond, comme indiqué ci-haut, à la collecte de données.

Pour les enseignants qui sont habitués à travailler dans le Français Général (FG) et qui utilisent des manuels, cette étape est sans doute l'une des plus complexes, car il faut entrer en contact avec des individus exerçant dans le domaine professionnel ou d'études visé par la formation afin d'accéder aux discours produits dans le contexte en question.

L'objectif de cet article est d'apporter des contributions d'ordre méthodologique à l'étape de collecte de données telle que décrite par Mangiante et Parpette (2004). Cela se fera en deux moments. Dans un premier temps, nous examinerons quelques possibilités de collecte de données qui se sont avérées productives dans notre pratique en cours de FOS. Dans un deuxième temps, nous proposerons d'élargir l'ampleur de la collecte de données culturelles (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 56) grâce à la prise en compte de la culture d'origine des participants de la formation. Il faut aussi dire que les réflexions menées dans cet article sont étroitement liées à la pratique d'enseignement de ses auteurs ; plus précisément, elles émergent du travail développé au profit de l'atelier *Mobilité universitaire en Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte*, dont les détails seront présentés en aval.

2 L'expérience personnelle du formateur comme source pour la collecte de données en FOS

De nos jours, l'état des lieux des formations en FOS et en FOU est de plus en plus riche en vertu de l'existence d'une gamme considérable d'offre de programmes de formations, dont quelques-unes se sont bien consolidées, tant du côté apprenant que du côté enseignant¹ et ce à l'échelle nationale et internationale. En ce qui concerne la recherche scientifique, ce champ s'inscrit dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE) ; il est objet de recherches au niveau de master, doctorat, en plus de rencontres et d'événements académiques depuis quinze ans environ. À cet égard, et en nous limitant à la Faculté de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (FFLCH) de l'USP, rappelons les travaux récents de Albuquerque-Costa et Parpette (2016), Traldi (2019) et Orefice (2019).

¹ Nous pouvons citer à ce sujet les récentes initiatives de l'ambassade de France au Brésil qui, en partenariat avec quelques alliances françaises du pays, cherche à soutenir des projets de formation de formateur de FOS en notre territoire. C'est le cas de la formation IFOS, coordonnée par la Chambre de Commerce de Paris (CCIP) et destinée pour la toute première fois au public brésilien (avril/2020). À l'issue du parcours, les participants ont la possibilité d'obtenir le Diplôme de Didactique du Français sur Objectif Spécifique (DDIFOS), validé et délivré par la CCIP.

L'une des conséquences du développement du FOS, c'est que les expériences de formations en de nombreux domaines de spécialités et en d'autres pays que la France ont suscité de nouvelles discussions autour des aspects relatifs aux présupposés théoriques du champ ainsi qu'à la méthodologie employée pour la conception de programmes de cours telle que proposée par Mangiante et Parpette (2004).

Tout d'abord, il est important de souligner que la démarche du FOS prévoit que le programme de formation soit conçu en un temps très court par des enseignants qui ne maîtrise pas le domaine de spécialité du public-cible, c'est pourquoi son approche prévoit quelques étapes méthodologiques bien définies dans le but d'orienter l'enseignant sur la meilleure façon de réaliser cette entrée sur un terrain qu'il ne maîtrise pas *a priori* :

Lorsque les demandes de formation sont précises, chaque cas est particulier en termes de situations de communication, de contenus, de types de discours et d'arrière-plan culturel. Travailler au plus près de ces réalités suppose pour le concepteur un travail de découverte du milieu concerné et de recueil de données afin de constituer un programme de formation en fonction des réalités culturelles et linguistiques découvertes [...]. Un programme de FOS confronte le concepteur à des domaines qui, le plus souvent, ne lui sont pas familiers. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 46-47)

En effet, parmi les cinq étapes du FOS évoquées précédemment la collecte de données est la plus importante et exigeante. S'agissant d'une approche qui veut répondre à des besoins d'apprentissage liés à de situations de communication bien spécifiques, collecter sur le terrain des documents oraux et écrits correspondant aux besoins du public-cible et avec les objectifs de la formation est une action qui permet à l'enseignant de réaliser une vraie immersion dans le terrain sur lequel il travaillera. Autrement dit, cela signifie tâtonner ce terrain pour mieux le saisir, pour mieux appréhender les spécificités de son contexte et des discours qui y circulent. Pour ce faire, il doit s'appuyer sur une sélection à partir de critères bien définis et articulés aux besoins et objectifs de la formation.

Par la suite, formateur doit didactiser les documents collectés de façon à s'en servir sous forme de supports d'activités qui pourront préparer les apprenants aux situations de communication auxquelles ils seront confrontés et, par conséquent, en les rapprochant du contexte dans lequel ils vont agir.

La collecte des données est probablement l'étape la plus spécifique à l'élaboration d'un programme FOS. C'est en quelque sorte **le centre de gravité de la démarche**. D'une part, parce qu'elle confirme, complète, voire modifie

largement l'analyse des besoins faite par le concepteur, laquelle reste hypothétique tant qu'elle n'est pas attestée par le terrain. D'autre part, parce qu'elle fournit les informations et discours à partir desquels sera constitué le programme de formation linguistique. (MANGIANTE; PARPETTE, 2004, p. 46-47 ; c'est nous qui soulignons)

Comme la collecte de données en FOS cherche à rendre possible aux apprenants une vraie immersion dans le contexte-cible à travers le travail sur les discours authentiques qui y circulent, la stratégie à privilégier est la recension de données sur le terrain. Cela exige du formateur toute une planification détaillée de sorte à prévoir, par exemple, comment contacter des interlocuteurs, quels instruments utiliser, le meilleur moment pour le faire et le temps imparti, etc.

Ainsi, pouvons-nous considérer que, en FOS, la relation entre le formateur et les données collectées est, le plus souvent, médiée par une nécessaire interlocution avec des acteurs du domaine visé par la formation. Cette interlocution est particulièrement importante lorsqu'il est question de *solliciter* à ces interlocuteurs des données supplémentaires nécessaires à la bonne compréhension des données déjà collectées (DUFOR; PARPETTE; 2018).

Or, malgré l'accent mis par la démarche sur la récolte, son "centre de gravité", l'élaboration et l'offre de programmes de formations ayant lieu en des territoires non-francophones ont fait surgir de nouveaux scénarios concernant la production de données. En prenant comme exemple notre expérience issue de la conception et de la mise en place de l'atelier *Mobilité universitaire en Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte*, nous aimerions apporter ici quelques éléments de réflexion sur l'étape de collecte de données en FOS, plus précisément en ce qui concerne les situations où l'expérience du formateur devient la principale source de données pour les activités qu'il proposera dans un programme de FOS.

D'ailleurs, bien que Mangiante et Parpette (2004) aient mentionné la possibilité pour le formateur de recourir à sa propre expérience dans un domaine de spécialité qu'il connaît afin de formuler les premières hypothèses sur les besoins du public-cible, cet aspect n'est pas développé dans leurs ouvrage de référence, car le focus de la démarche est centré notamment sur les cas où le formateur ne connaît pas le domaine de spécialité sur lequel il travaillera.

L'atelier mentionné a eu comme particularité le fait que, du point de la conception de son programme, c'est notre propre expérience qui a été prépondérante dans l'étape de la collecte de données. Celle-ci s'est calquée sur le croisement de données, informations et impressions

provenant du parcours que nous avons tracé non seulement en tant qu'étudiants de la licence en lettres à l'USP mais aussi en tant qu'étudiants d'échange dans des facultés de lettres en France.

En d'autres termes, il s'agit d'un cas où le domaine de formation des formateurs responsables de l'atelier (lettres-français) correspond exactement à celui de son public. Dans ce contexte, du point de vue de la collecte de données, nous pouvons considérer que le rapport établi entre le formateur et les données réunies – et, ensuite, didactisées – dans le cadre de cette formation n'est pas exactement le même que celui observé en cours de FOS *standard*, c'est-à-dire, un rapport plutôt éloigné, souvent équivalent à une découverte et dépendent, à des degrés divers, d'une interlocution avec des tiers.

Dans notre cas, il se trouve que nous étions à la place de celui qui pouvait fournir les données – bibliographie, notes de cours, consignes d'activités, travaux corrigés – à être analysées, sélectionnées et didactisées et, en outre, qui pouvait expliquer leur arrière-plan culturel et/ou institutionnel si besoin.

Cependant, il faut bien remarquer que l'on ne veut pas dire par là que le fait que l'enseignant a la même formation que celle des apprenants ou bien le fait qu'il a effectué un échange dans le même pays qu'eux configurent les conditions suffisantes pour que la collecte soit centrée plutôt sur son expérience. Au contraire, au vu de la spécificité propre aux formations en FOS, il est nécessaire que le parcours esquissé par l'enseignant, en l'occurrence les enseignants, corresponde effectivement à celui qui est en train d'être tracé par les apprenants qui suivront la formation proposée. De la même façon, l'expérience du formateur doit être capable de lui apporter des données satisfaisant aux objectifs de la formation. Cela implique, pour le formateur, d'avoir à portée de main une bonne archive de données à la fois légitimant cette expérience et susceptibles d'être transposées à la formation qu'il assurera.

Étant donné que nous avons accès à ces données légitimatrices (bibliographie de discipline, notes de cours, consignes d'activités, travaux corrigés) issues de notre expérience en tant qu'étudiants étrangers en mobilité qui ont justement dû produire des écrits correspondant aux genres visés par la formation, nous pouvons affirmer que la collecte de données que nous avons entreprise a en effet été diverse de celle que l'on attend dans un cours de FOS *standard*.

D'ailleurs, le fait même qu'il ne s'agit pas pour nous, en tant que concepteurs de l'atelier, de la découverte d'un nouveau domaine de spécialité nous a permis de se passer des données *solicitées*, ce qui n'est pas toujours le cas en FOS. Dans cette méthodologie, on fait appel à la sollicitation de données lorsque celles qui existaient déjà avant la collecte et qui ont été recueillies

se montrent insuffisantes pour la formation, soit parce qu'elles sont incomplètes ou limitées – des contraintes d'ordre juridique touchant, par exemple, aux droits d'auteur ou d'image –, soit parce qu'elles, telles que collectées, ne permettent pas aux formateurs et aux apprenants de saisir le contexte qui leur est sous-jacent, soit, enfin, parce que l'on veut tout simplement obtenir des renseignements complémentaires, pour n'en citer que quelques raisons. Ainsi, le recours aux données sollicitées permet à l'enseignant de :

restituer le contexte d'une donnée authentique — un extrait de cours magistral d'une dizaine de minutes — qui ainsi isolé a perdu une large part de son contexte : à quel enseignement appartient-il ? en quelle année ? quelles compétences vise-t-il à développer chez les étudiants ? etc. (DUFOUR; PARPETTE; 2018, pp. 8-9)

La particularité constitutive de la démarche FOS que nous avons adoptée pour concevoir le programme de formation de l'atelier – c'est-à-dire, l'entrecroisement entre données et expériences personnelles du formateur – nous a permis de mettre en avant des aspects d'ordre culturel concernant le public-cible lui-même, ce qui a fini par orienter notre regard vers la nécessité d'amplifier la notion même de données culturelles en FOS.

3 Élargissement de la notion de donnée culturelle en FOS

Dans le domaine du FOS, l'étape suivante d'analyse des données collectées a pour objectif de recenser les contenus à travailler dans le cadre de la formation proposée (MANGIANTE ; PARPETTE ; 2004). Puisqu'il s'agit ici de discours fortement ancrés dans des contextes de communication spécifiques, il faut solliciter normalement les acteurs du domaine des données et des renseignements complémentaires capables d'informer, entre autres, sur l'arrière-plan culturel et institutionnel à partir duquel quelques usages linguistiques ont lieu. Il s'agit ici de ce que lesdits chercheurs considèrent comme *donnée culturelle*. En mentionnant une formation en FOS offerte en 1998 à des agriculteurs ukrainiens, dont l'objectif était de les préparer à un séjour de six mois dans différentes exploitations agricoles françaises, Mangiante et Parpette (2004, p. 59) listent les données culturelles suivantes :

- Interview du responsable français, hôte d'un jeune agriculteur ukrainien et président de l'association partenaire expliquant :

- l'aspect institutionnel du programme TACIS² ;
- les modalités de séjours des agriculteurs ukrainiens ;
- les différentes tâches à accomplir tout au long de l'année ;
- les relations à la Politique agricole commune ;
- la prise en compte de l'environnement dans les méthodes de production.
- Interviews d'agriculteurs voisins à propos de leur exploitation
- Témoignage en français d'un agriculteur ukrainien en séjour à propos :
 - de son parcours professionnel personnel ;
 - de ses activités dans la ferme du Limousin ;
- Enregistrement d'un repas en famille
- Film sur les différentes tâches réalisées dans la ferme au cours d'une journée.

Ces données rendent compte des caractéristiques de l'hébergement et du travail de ces agriculteurs ukrainiens une fois en France, ainsi que des relations entre la politique, l'environnement, les méthodes de production et l'agriculture dans ce pays.

Au vu des exemples comme celui-ci, force est de constater que le domaine du FOS (MANGIANTE ; PARPETTE ; 2004 ; 2011) résume la réflexion sur les données culturelles à la *culture-cible* de l'apprenant, c'est-à-dire, autour des aspects de la culture francophone participant à la constitution des situations de communications sélectionnées par l'enseignant. Des instruments tels que des questionnaires portant sur la culture d'origine du public de la formation ne sont pas développés. Grosso modo, les besoins des participants de la formation sont issus uniquement de l'analyse des situations de communication ayant lieu dans le contexte-cible et des informations concernant le parcours d'études en langue française des participants.

Basés sur les réflexions surgies au fur et à mesure de l'élaboration et de la mise en place de l'atelier *Mobilité universitaire pour les Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte*, nous considérons que la prise de connaissance suivie de l'analyse et de la culture-cible et de la culture d'origine des participants aux formations en FOS et en FOU est d'une grande importance pour le formateur impliqué dans la compréhension des besoins linguistiques et culturels de son public. Cela entraînerait l'élargissement des possibilités de sources pour la collecte de données car le public de la formation lui-même serait en mesure de fournir des données culturelles pouvant informer sur son contexte professionnel ou universitaire d'origine.

Dans ce sens, on pourrait s'interroger sur le réel besoin, pour le formateur, de collecter des données culturelles sur la culture à laquelle lui-même appartient. Cependant, des recherches

² Technical Assistance for Community of Independent States.

plus actuelles en transculturalité et translangue³ (TUMINO, 2012; CORACINI, 2013; GARCIA, 2017) défendent l'idée que la langue et la culture d'un sujet ne sont pas monolingues et ne reflètent pas de manière limpide et complète une certaine culture-nation. Au contraire, elle se construirait comme un répertoire d'éléments - issus ou non d'une même langue-nation - qui seraient mobilisés et se développeraient en fonction des nécessités suscitées par les contextes et les situations de communications dans lesquelles les sujets agissent. Cela veut dire que le formateur inséré dans la même culture-nation que les participants de la formation proposée n'est pas censé connaître à fond les caractéristiques des discours produits par un professionnel ou un étudiant dans le but de communiquer avec les autres sujets de son domaine. En conséquence, le formateur peut retrouver des difficultés pour mesurer et apprécier au juste la distance culturelle entre les situations de communications telles qu'elles sont vécues par les participants de la formation que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère.

4 La collecte de données dans l'élaboration de l'atelier *Mobilité universitaire en Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte*

L'atelier *Mobilité universitaire en Lettres dans les universités françaises : initiation à la rédaction du commentaire composé et de l'explication de texte* a pour objectif de préparer des étudiants de Lettres à la mobilité dans des universités françaises⁴, ce qui nous permet de l'inscrire dans le domaine du Français sur objectif universitaire, déclinaison du FOS (MANGIANTE; PARPETTE; 2011). En outre, cet atelier se situe dans le scénario actuel d'investissements sur la mobilité universitaire de l'étudiant de Lettres de l'USP en France et de la multiplication d'offres d'ateliers et de cours de préparation linguistique et culturelle pour ce public et par le Centro Interdepartamental de Línguas (CIL) de la Faculté de Philosophie Lettres et Sciences Humaines de l'USP.⁵

La programmation de contenus dans le domaine du FOU s'appuie aussi sur la collecte et l'analyse de données auprès des acteurs d'un certain contexte de communication. En ce qui concerne l'atelier en question, la programmation des contenus s'est construite à partir de l'analyse

³ Notre traduction pour le terme anglais *translanguage*.

⁴ Un accord de Double Diplôme a été récemment établi entre la Faculté de Philosophie Lettres et Sciences Humaines de l'USP et l'Université Lumière Lyon 2. Pour plus d'informations, consulter : <http://ccint.ffich.usp.br/duplo-diploma-com-universite-lumiere-lyon-2>

⁵ Cf. l'offre de cours du CIL sur : <http://clinguas.ffich.usp.br/>

de nos expériences personnelles en tant qu'ex-étudiants de Lettres à l'USP pendant la période de 2009 à 2015 et en tant qu'ex-étudiants d'échange en France⁶ dans les années universitaires 2012-2013 et 2013-2014, ainsi que sur l'analyse du matériel utilisé au long de l'échange (des notes et des copies de cours, des examens, des programmes de disciplines, etc.).

Aussi, la collecte de données pour l'élaboration du programme de l'atelier a compris les phases ci-dessous :

- Réunion de documents officiels des disciplines suivies par les auteurs pendant leur période d'échange en France (descriptifs et programmes de cours) ;
- Réunion de la bibliographie répertoriée dans le programme des disciplines suivies par les auteurs ;
- Réunion des productions écrites réalisées par les auteurs (examens et activités corrigés);
- Réunion d'informations sur les disciplines de théorie et critique littéraires de la licence de lettres de l'USP, assorties de l'expérience personnelle des auteurs.

Au vu de ces étapes, nous pouvons considérer donc que la traditionnelle collecte sur place a été remplacée par une action qui a correspondu au développement d'un regard rétrospectif sur le parcours d'études réalisé par les auteurs.

La collecte et l'analyse qui l'a suivie nous a amenés à décider de travailler avec deux genres textuels très sollicités dans le cadre des disciplines liées aux Sciences humaines en France – le commentaire composé et l'explication de texte, déjà mentionnés précédemment – mais qui ne font partie ni de la formation scolaire ni de la formation universitaire au Brésil. Dans le cas de la licence de Lettres à l'USP, par exemple, nous pourrions souligner la forme de l'essai comme celle de l'évaluation finale de plusieurs disciplines proposées par le Département de théorie littéraire et littérature comparée (DTLLC).

Par conséquent, l'atelier a eu pour but de mener les participants à s'approprier la structure des genres commentaire composé et explication de texte, en plus d'éveiller leur conscience sur les implications de cette structure pour la façon d'aborder et de lire les textes littéraires. Le public-cible a été les étudiants de Lettres en préparation pour la mobilité dans des universités françaises, mais aucune attestation d'inscription à un programme d'échange en France ne leur a été demandée. Quatre rencontres d'une heure et demie ont eu lieu durant le premier semestre de 2019. La

⁶ Les universités dans lesquelles nous avons réalisé nos échanges sont la Sorbonne Nouvelle et Paris VIII Vincennes-Saint-Denis.

rédaction d'un commentaire composé et d'une explication de texte a été demandée aux participants en tant que tâche finale.

Ayant pour base l'expérience personnelle des auteurs en tant qu'étudiants de la licence en Lettres de l'USP entre les années de 2009 et 2015, nous pouvons affirmer que l'analyse de texte littéraire développée dans ce contexte par les enseignants et les étudiants s'ancre, très souvent, dans les principes de la Théorie critique (HORKHEIMER, 1991) et trouve dans l'essai (ADORNO, 2003) sa forme d'expression privilégiée.⁷

Selon le texte classique d'Adorno (2003), *L'essai comme forme*⁸, l'essai était vu dans l'Allemagne de la seconde moitié du XXe siècle comme un type de texte peu académique. Dans le contexte où écrit Adorno, le qualificatif académique était associé à la pensée voulant "enregistrer" et "classifier" son objet de manière "solide" et "pure" (ADORNO, 2003, p. 22, notre traduction). L'essai "prend du recul, effrayé, face à la violence du dogme, qui attribue de la dignité ontologique au résultat de l'abstraction, au concept invariable dans le temps, par opposition à l'individu y subsumé" (2003, p. 25). L'essai ne veut être ni "universel", "permanent", ni "organisé" non plus (2003, p. 15) ; il requiert de la liberté : "Le bonheur et le jeu leur sont essentiels. (...) Ses instruments sont les concepts ; son objectif, la vérité ; sa matière première, l'expérience humaine individuelle" (2003, p. 22). Ses interprétations ne sont ni rigides ni pondérées en accord avec la "philologie" (2003, p. 17). Adorno synthétise de manière poétique la différence entre l'approche proposée par l'académie et celle qui est sous-jacente à l'essai : "Être un homme les pieds sur terre, ou un homme la tête dans les nuages, voilà les choix possibles" (2003, p. 17).

Si, d'un côté, la plupart des travaux remis en fin de cours et nommés essais supposait une approche des textes littéraires telle que décrite ci-dessus, de l'autre, on nous a sollicités pour écrire pendant notre échange en France d'autres genres textuels qui étaient profondément enracinés dans la culture scolaire et universitaire françaises, à savoir le commentaire composé (FOURCAULT, 2007) et l'explication de texte (BERGEZ, 2005).

En plus d'un certain degré de connaissance du patrimoine littéraire français, et le commentaire composé et l'explication de texte impliquent la maîtrise d'une structure bien définie – l'opposé exact de ce qui prévaut dans la pratique de l'essai – et la lecture attentive des éléments linguistiques des extraits analysés. La rédaction du commentaire composé exige que -l'on identifie

⁷ Voir les programmes des disciplines du domaine de la littérature sur <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/jupDisciplinaLista?codcg=8&pfxisval=FLT&tipo=D>

⁸ Le titre original est *O ensaio como forma*.

la problématique centrale de l'extrait travaillé, c'est-à-dire, la manière par laquelle le texte déforme et représente la réalité et dans quel but il le fait. Ensuite, il faut définir une série de questions auxquelles les paragraphes qui suivent auront à répondre tout en se rapprochant de très près aux éléments concrets du texte. Pour sa part, l'explication de texte se montre assez proche du commentaire composé. Pourtant, elle se construit à partir d'une analyse linéaire des éléments de l'extrait en reproduisant, ainsi, la chronologie de celui-ci.

Il faut bien souligner que l'explication à la prédominance de l'essai comme forme textuelle privilégiée des travaux finaux des disciplines délivrées par le DTLLC se trouve dans les origines de celui-ci (v. Figure 1 ci-dessous). Il a été fondé en 1961 par le sociologue et critique littéraire Antonio Candido, licencié en Sciences Sociales par l'USP en 1942. Selon notre expérience, la Théorie critique allemande est fortement présente dans le cursus de la licence en Sciences Sociales de l'USP et c'est dans le cadre de cette théorie que la forme de l'essai a été engendrée (ADORNO, 2003). En outre, le respect à la *méthode* dans la pratique d'écriture ayant lieu aux écoles et aux universités françaises se justifie entre autres par l'importance attribuée à la méthode cartésienne dans cette culture, ce qui structurait jusqu'à nos jours quelques-unes des sphères de la pensée française (v. Figure 2 ci-dessous).



Figure 1 - Brésil

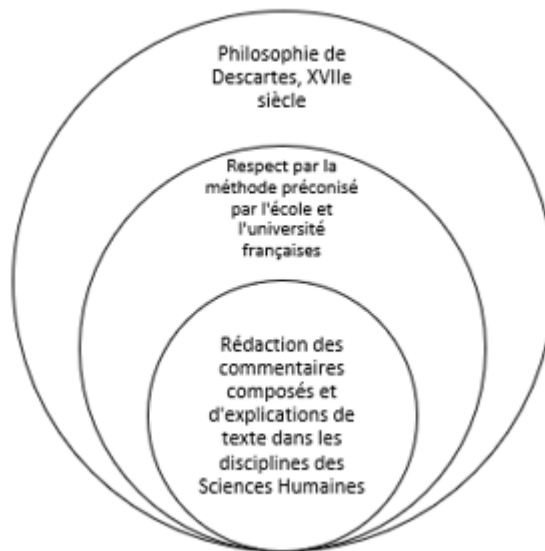


Figure 2 - France

Données culturelles et historiques pouvant expliquer les formes textuelles récurrentes et leurs caractéristiques dans les licences de Lettres en France et à l'USP.⁹

⁹ Nous sommes les auteurs des Figures 1 et 2.

Il va de soi que ces schémas trouvent leur origine dans le vécu des auteurs et ne sont donc pas issus d'un recensement de données plus large. Même si cela peut sonner comme un enchaînement assez simple de causes et d'effets pour les experts des disciplines concernées (la théorie et la critique littéraires, la sociologie), il s'agit, cependant, de données (MANGIANTE; PARPETTE; 2004) qu'on a recensées en tant qu'étudiants de la licence en Lettre à l'USP et ex-étudiants en échange en France et qui peuvent, par conséquent, être utilisées en tant que ressources culturelles pour l'élaboration de cours de FOU - rappelons que dans le domaine de FOU il est question de collecter des données auprès des acteurs actifs *dans* certain domaine au lieu de les collecter auprès des chercheurs travaillant *sur* un domaine.

Les éloignements pointés dans les figures ci-dessus nous rendent visible le fait que le passage de la rédaction de l'essai à la rédaction du commentaire composé et à celle de l'explication de texte requiert de la part des étudiants de Lettres de l'USP ce que nous aimerions nommer un triple déplacement, à savoir, un déplacement de nature linguistique, un de nature discursive et un de nature culturelle. L'étudiant inscrit à un programme de mobilité en France a besoin de s'exprimer en langue française (déplacement linguistique) en respectant les normes de deux genres textuels bien ancrés dans la culture scolaire et universitaire françaises (déplacement discursif), et qui impliquent une lecture littéraire moins libre et plus attachée aux éléments textuels constituant l'extrait en analyse et aux informations sur le patrimoine culturel français (déplacement culturel).

Dans cette perspective, le professeur-concepteur en FOS-FOU visant former, par exemple, des étudiants de Lettres de l'USP à l'échange en France, doit leur faire prendre conscience et prendre conscience lui-même des implications listées ci-dessus pour que le choix des actions didactiques et méthodologiques les plus convenables dans la préparation de son public soit fait à bon escient.

Ci-dessous, nous exposons le tableau Programme de l'atelier dans lequel sont décrits les objectifs généraux du travail sur le commentaire composé et l'explication de texte, les savoirs et compétences spécifiques à mobiliser, les types de textes sélectionnés, le lexique visé, les aspects interculturels du travail réalisé et la tâche finale exigée.

PROGRAMME DE L'ATELIER

Objectifs	Savoirs et compétences spécifiques	Types de texte	Lexique	Interculturel	Tâche finale
Partie 1 : Le commentaire composé					
<ul style="list-style-type: none"> - lire l'extrait d'une oeuvre littéraire en français - discuter collectivement de l'extrait - proposer et présenter une lecture de l'extrait 	<ul style="list-style-type: none"> - attirer l'attention et l'intérêt du lecteur - présenter un extrait littéraire - exposer une problématique et la développer 	<ul style="list-style-type: none"> - récit fictionnel en prose 	<ul style="list-style-type: none"> - la voix narrative - le point de vue narratif - le temps et l'espace fictionnels - les personnages - la situation initiale, le climax et la solution finale 	<ul style="list-style-type: none"> - les genres académiques des Sciences humaines en France et au Brésil - la notion de <i>problématique</i> en Sciences humaines - la place de la biographie de l'écrivain dans les études littéraires en France et au Brésil - la position du lecteur-étudiant de Lettres dans l'analyse du texte littéraire 	<ul style="list-style-type: none"> - rédiger un commentaire composé sur l'extrait de l'oeuvre <i>Symphonie pastorale</i>, d'André Gide
Partie 2 : L'explication de texte					
<ul style="list-style-type: none"> - lire un poème classique de la littérature française - discuter collectivement de ce poème - reconstruire le mouvement de la lecture d'un poème 	<ul style="list-style-type: none"> - introduire et mettre en contexte une oeuvre littéraire - présenter les éléments formels d'une oeuvre - expliquer de manière linéaire la lecture d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> - un poème 	<ul style="list-style-type: none"> - la forme d'un poème - la versification en langue française - le parallélisme 	<ul style="list-style-type: none"> - les genres académiques des Sciences humaines en France et au Brésil - la notion de <i>problématique</i> en Sciences humaines - la place de la biographie de l'écrivain dans les études littéraires 	<ul style="list-style-type: none"> - rédiger une <i>explication de texte</i> sur le poème <i>Vieille chanson du jeune temps</i>, de Victor Hugo

				en France et au Brésil - la position du lecteur-étudiant de Lettres dans l'analyse du texte littéraire	
--	--	--	--	---	--

La première partie du dossier sur le commentaire composé a été dédiée à une liste d'informations sur ce genre et sur le type de lecture littéraire qu'il implique. Nous avons pris pour base l'ouvrage *Le commentaire composé* (FOURCAULT, 2007) qui fait partie de la bibliographie de l'une des disciplines sur la critique littéraire et que nous avons suivie en France.¹⁰ Selon Fourcault, la tradition française comprend le texte littéraire d'habitude comme le résultat du croisement de la biographie de l'écrivain, du contexte sociologique dans lequel il a été écrit et du patrimoine culturel de la nation française :

La matière première du texte littéraire: La source biographique, le contexte sociologique et historique (le texte présente un événement historique, une classe sociale, un problème de société?), l'héritage culturel (les intertextes, les symboles, les mythes).

En ce qui concerne l'essai (ADORNO, 2003), la lecture littéraire ne doit pas prendre pour base la vie des écrivains :

Comprendre donc devient seulement le procès de fouiller dans l'oeuvre ce que l'auteur aurait voulu dire dans un certain moment, ou au moins reconnaître les impulsions psychologiques individuelles qui sont indiquées dans le phénomène. Mais il est presque impossible de déterminer ce qu'un individu a pu penser ou ressentir ici et là, rien d'essentiel ressortirait de ces considérations. (ADORNO, 2003, p. 17, nous l'avons traduit¹¹)

¹⁰ *Pratique de l'expression critique: L'analyse de texte littéraire*, Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, 2013-2014.

¹¹ Texte dans l'original : Compreender, então, passa a ser apenas o processo de destrinchar a obra em busca daquilo que o autor teria desejado dizer em dado momento, ou pelo menos reconhecer os impulsos psicológicos individuais que estão indicados no fenômeno. Mas como é quase impossível determinar o que alguém pode ter pensado ou sentido aqui e ali, nada de essencial se ganharia com tais considerações.

Étant donné toutes ces différences, notre première action auprès des participants de l'atelier a été de leur demander de verbaliser - et, au moyen de ces verbalisations, prendre conscience des caractéristiques du travail sur le texte littéraire de la licence de Lettres à l'USP pour que, par la suite, ils deviennent capables de percevoir les différences concrètes entre les manières d'aborder le texte littéraire à l'USP et dans les universités françaises. En plus, nous leur avons demandé de discuter des difficultés qui pourraient surgir chez eux au moment de rédiger des commentaires composés et des explications de texte, tout cela au vu des difficultés listées dans l'étape antérieure de l'activité.

Dans la suite, nous sommes passés à l'explicitation de la structure du commentaire composé et des micro-tâches nécessaires à accomplir pour en rédiger :

1. Saisir, par des lectures répétées de l'extrait, le sens global dénoté: de quoi ça parle?
2. S'interroger sur la déformation que le texte imprime à ce qu'il énonce (charge connotative). Repérer, identifier, analyser et croiser le plus possible des moyens littéraires utilisés par l'auteur (la littérarité, les pressions de l'imaginaire). Le texte est une forme-sens, le texte produit des réseaux de sens.
3. Définir une problématique. Elle se déduit de l'analyse du détournement de sens opéré par l'oeuvre.
4. Dédire de la problématique trois questions, trois centres d'intérêt.
5. Pour chaque partie du commentaire on inscrit un titre, un mini-dossier et on répertorie tous les éléments de l'extrait qui puissent contribuer à l'analyse. On classe ces éléments (les sous parties). (FOURCAULT, 1992)

Il nous a paru essentiel de détailler les étapes de production d'un commentaire composé en classe et de demander aux participants de rédiger un plan de texte car, au regard ce de que nous exposons ci-dessus, l'étudiant de Lettres de l'USP est habitué à une plus grande liberté dans la rédaction des essais.

Au moment d'aborder l'extrait littéraire qui serait analysé, nous avons sollicité aux participants qu'ils réfléchissent aux questions suivantes :

- Qui raconte? Qui parle ?
- Quel est son champ de vision?
- Comment le temps est-il représenté dans le texte ?
- L'espace est présenté par le narrateur ou perçu par un personnage ? Quels sont ses formes ?
- Quels éléments sont décrits ? Dans quel ordre ? Quelle est la fonction de la description (elle crée un symbole du récit ou le relance ?)
- Jusqu'à quel point les attributs du personnage produisent l'effet de réel ? Quelles valeurs portent-ils ?

Quoique ces questions puissent paraître trop simples à l'étudiant de Lettres de l'USP - voire à la plupart des étudiants brésiliens – nous défendons la nécessité de les poser à ce public pour recentrer leur regard sur les éléments linguistiques concrets du texte littéraire, puisque la lecture littéraire dans son contexte d'origine – la licence en Lettres à l'USP – ne préconise pas l'observation minutieuse de ces éléments et privilégie des associations assez libres entre le texte littéraire, les questions sociétales et les concepts de la critique et de la théorie littéraires.

La tâche finale de l'atelier a été la rédaction d'un commentaire composé et d'une explication de texte. Pour chacun de ces genres textuels, nous avons proposé aux participants un extrait littéraire accompagné d'informations sur la biographie de l'écrivain et sur son œuvre.

Le niveau minimum requis étant B1, toutes les discussions ont été faites en français pour amener les participants à mobiliser le lexique et les structures nécessaires en langue française dans l'analyse des textes littéraires.

Considérations finales

La collecte de données, nous l'avons vu, correspond à l'une des cinq étapes préconisées par Mangiante et Parpette (2004) en vue de l'élaboration de programmes d'enseignement encadrés dans le domaine du FOS et de sa déclinaison, le FOU. Cette étape en particulier concerne la collecte de documents oraux et écrits qui répondent aux objectifs à atteindre par la formation. Quoique ces auteurs privilégient la collecte sur le terrain, nous avons pu constater que, dans certains cas, l'expérience issue du parcours académique et/ou professionnel tracé(s) par l'enseignant lui-même – ici nommé également formateur – peut devenir la principale source des données nécessaires pour l'élaboration du programme de formation.

La problématisation de notre rapport d'expérience auprès d'apprenants se formant dans un domaine de spécialité qui coïncidait avec le nôtre (lettres-français) et traçant un parcours analogue au nôtre (étudiants en échange dans des facultés de lettres en France) nous a permis de mettre en évidence un cas bien illustratif à cet égard.

Nous avons cherché à démontrer que, puisque les deux genres textuels sur lesquels nous avons travaillé au cours de l'atelier n'appartenaient point au contexte universitaire (ni scolaire) brésilien, il nous a fallu entreprendre une appropriation assez particulière de la démarche FOS, tout en l'adaptant de façon à nous servir davantage de notre expérience, considérée comme la

principale source pour la collecte – et l'analyse – de données à être définies pour le programme de l'atelier.

En outre, et pour conclure, nous croyons que la diversité d'offres de formations sur objectif spécifique ayant lieu dans des territoires non-francophones tendent à complexifier l'ample éventail des aspects à être pris en compte pour l'élaboration d'un programme de formation de FOS, ce qui implique élargir, resignifier, bref, s'approprier sa démarche. À travers cet article nous envisageons de contribuer à des discussions dans ce sens.

Références

- ADORNO, T. *Notas de literatura*. Trad. Jorge de Almeida. São Paulo, Ed. 34, 2003.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. Francês para Objetivo Universitário (FOU) na FFLCH/USP: formação linguística e discurso universitário para alunos que preparam intercâmbio com a França in *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.41, p.381-401, 2012.
- ALBUQUERQUE-COSTA, H. ; PARPETTE, C. Formation culturelle et linguistique des étudiants brésiliens en mobilité universitaire en France : projet de recherche de l'Université de São Paulo et de l'Université Lyon 2 in *Synérgies-Brésil*, CLE International v.10, p-11-22, 2013.
- CORACINI, M. J. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia in *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 4-24, Ago./Dez. 2014.
- DUFOUR, S.; PARPETTE, C. Français sur Objectif Spécifique : la notion d'authentique revisitée in *ILCEA*, nº 32, 2018.
- FOURCAULT, L. *Le Commentaire composé*. Paris, Nathan, 1992.
- GERVAIS-ZANINGER, M.-A. *L'explication de texte en littérature*. Paris, Hermann, 2006.
- MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris, Hachette Livre, 2004.
- _____. *Le Français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG, 2011.
- MANGIANTE, J-M.; RAVIER, F. *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble, PUG. 2015.
- OREFICE, A. *Francês para Relações Internacionais: investigando ações de ensino e de aprendizagem em uma formação de Francês para Objetivo Específico*. Dissertação. São Paulo, USP, 2019.
- TRALDI, F. J. N. *O Programa PITES de duplo diploma da Faculdade de direito da Universidade de São Paulo: análise acadêmica e de competências linguísticas para a elaboração de um programa de ensino do francês jurídico em contexto universitário*. Dissertação. São Paulo, USP, 2019.