

Varia

Le processus de lecture des étudiants en portugais dans les filières LLCER et LEA dans le contexte universitaire français

Luciane Boganika¹ 

Bethania Mariani
Editora-chefe dos
Estudos de Linguagem

Pareceristas
Telma Cristina Pereira
Josilene Pinheiro-Mariz

Résumé

Dans cet article, nous soumettons à l'examen une analyse réalisée autour de la lecture dans l'enseignement du portugais dans le contexte universitaire français, plus précisément à l'Université Rennes 2. Pour ce faire, nous récupérerons le protocole de recherche élaboré entre 2014 et 2018, à partir duquel, dans une perspective contrastive, nous avons analysé les effets du système scolaire brésilien et français sur l'apprentissage de la compréhension de lecture. Dans le but de réfléchir à la question de la lecture dans le domaine de l'étude du portugais, avec une attention particulière portée à l'hétérogénéité présente au sein des classes de langue portugaise, cette étude présente la composition du groupe de participants qui a constitué le corpus de recherche inscrits à l'Université Rennes 2. Ensuite, le protocole de recherche utilisé ainsi que l'analyse qualitative des données sont présentés. Au cours de cette analyse qualitative, une sélection des aspects les plus pertinents des données analysées a été nécessaire. Ainsi, cette étude met en avant la construction de la compréhension de lecture à partir de l'analyse de la polyphonie et du jugement de valeur. Ces analyses sont présentées en amont des conclusions.

Mots-clés: Polyphonie, Jugement de valeur, Lecture, Enseignement du portugais, LLCER et LEA.

Recebido em: 22/03/2023
Aceito em: 06/06/2023

¹Université Rennes 2, Laboratoire ERIMIT, Rennes, France.
E-mail: luboganika@gmail.com

Comment citer:

BOGANIKA, Luciane. Le processus de lecture des étudiants en portugais dans les filières LLCER et LEA dans le contexte universitaire français. *Gragoatá*, Niterói, v. 28, n. 62, e57806, set.-dez. 2023. Disponible sur: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i62.57806.fr>

L'hétérogénéité en classe de portugais dans les filières LLCER et LEA

D'après les recherches de Oliveira et Boganika (2019), l'hétérogénéité des groupes de langues étrangères constitue un sujet couramment étudié dans le domaine de la didactique des langues. Dans cette recherche menée au sein de l'université française, qui porte spécifiquement sur l'enseignement de la lecture en portugais, l'un des aspects que nous abordons est cette l'hétérogénéité (Kervyn *et al.*, 2022). Dans notre recherche, nous identifions au moins deux éléments qui en témoignent: la formation universitaire et les connaissances linguistiques des étudiants inscrits aux cours de Langue Portugaise.

Pour entamer cette analyse, il convient de mettre en exergue l'impact de la réalité de l'enseignement du portugais en France, qui contraint régulièrement les universités à regrouper certaines matières ou, comme cela a été évoqué par Marques-Rambourg (2009), à supprimer le cours de portugais langue étrangère (PLE):

La formation universitaire en portugais, tout comme l'enseignement secondaire, connaît une suppression progressive de postes dans certaines universités, jusqu'à la suppression totale de l'option PLE dans d'autres, ne laissant de place que pour les études de langue en tant qu'option de "langue vivante 2" ou en tant que complément de la formation académique hispanophone. (Marques-Rambourg, 2009, p. 90, notre traduction)

Dans ce contexte, les cours de portugais dispensés à l'Université Rennes 2 font partie intégrante du programme de cursus distincts: la Licence Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales (LLCER) avec une spécialisation en portugais, ainsi que la Licence Langues Étrangères Appliquées (LEA) avec une spécialisation en anglais et portugais.

Il convient de souligner que les programmes universitaires en LEA et en LLCER présentent des différences significatives. En effet, le premier est orienté sur les métiers du commerce et des relations internationales, tandis que le second met l'accent sur l'enseignement et la traduction (Boganika; Oliveira, 2020).

Toutefois, les deux cursus proposent des cours de langue portugaise, à l'oral et à l'écrit, qui sont dispensés de manière conjointe. Cela signifie que les étudiants de LLCER et de LEA sont regroupés dans les mêmes classes tout au long des trois années de formation. Cette mutualisation des enseignements de langue vise préserver l'existence des cursus LLCER, comme le souligne Meireles (2019):

Ces dernières années, on a observé une diminution du nombre d'inscrits en LLCE avec une spécialisation en portugais, qui est davantage axée sur l'enseignement et la recherche, et une augmentation des inscrits en LEA de manière générale (comme dans d'autres langues), considérée comme une filière professionnalisante. (Meireles, 2019, p. 2, notre traduction)

La discipline «Communication écrite – Portugais», proposée au deuxième semestre de la licence, illustre bien cette observation: sur les 14 étudiants inscrits en 2019-2020, dix sont issus du cursus LEA et seulement quatre du cursus LLCER. De plus, il est impossible de ne pas remarquer l'hétérogénéité linguistique présente dans ces groupes. Au début de l'année universitaire, l'une des premières activités réalisées avec ce groupe de deuxième année a été une présentation individuelle, dans laquelle chaque étudiant devait relater son parcours d'apprentissage du portugais, indiquer sa ou ses langue(s) maternelle(s) ainsi que ses connaissances en langues étrangères. Nous avons constaté que sur les 14 étudiants inscrits, 11 étaient présents et assisteraient aux cours pendant le semestre; parmi eux, quatre avaient le portugais comme langue maternelle, un était un locuteur natif de l'espagnol et un autre de l'arabe. De plus, la gamme de connaissances linguistiques de ce groupe était très variée; les étudiants ont indiqué avoir des connaissances dans au moins deux langues étrangères.

À partir de ces informations, nous avons élaboré un questionnaire d'informations linguistiques ci-dessous. Nous avons demandé aux étudiants des informations sur leur formation universitaire, le ou les pays où ils ont étudié, leur langue maternelle et leur(s) langue(s) étrangère(s). Sur les onze étudiants présents, neuf ont répondu au questionnaire linguistique (Tableau 1).

Dans le présent tableau, nous avons indiqué les étudiants selon leur filière d'inscription. Les étudiants inscrits en LLCER sont numérotés de 01 à 04, tandis que ceux inscrits en LEA sont numérotés de 05 à 14. Les étudiants 07, 09, 10, 11 et 13 n'ont pas rempli le questionnaire linguistique, ce qui explique que la seule information disponible à leur sujet est leur filière d'inscription. Malgré cela, nous avons choisi de les inclure dans notre tableau afin de fournir une vue d'ensemble des étudiants inscrits en LLCER et en LEA.

Par ailleurs, il est à noter que le tableau présente également les langues maternelles des étudiants, à savoir six étudiants francophones, deux étudiants lusophones et un étudiant hispanophone.

Il est à noter que l'ordre de présentation des langues étrangères dans le tableau respecte l'ordre fourni par les étudiants. De plus, le niveau de langue est indiqué entre parenthèses et correspond au niveau auto-évalué par les étudiants en référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) (Conselho da Europa, 2001).

La présentation des formations académiques et des compétences linguistiques dans le tableau est justifiée par le fait que, dans le cadre de l'enseignement de la lecture en classe, nous sommes confrontés à des niveaux de langue et à des intérêts différents selon chaque filière (LLCER ou LEA). En effet, l'enseignement de la langue portugaise pour les étudiants de LLCER est axé sur la langue et la littérature, tandis que pour les étudiants de LEA, il se concentre sur le portugais à des fins spécifiques, un réel lien entre l'apprentissage de la langue et le

Tableau 1. Informations linguistiques.

Étudiant*	Formation	Enseignement Scolaire	Langues		
			Langue (s) Maternelle (s)	Portugais	Langue(s) étrangère(s)
01	LLCER	Brésil	Portugais	Langue Maternelle	Français (C2) Anglais (A2) Suédois (A2) Allemand (A1) Espagnol (A1) Italien (A1)
02	LLCER	France	Français	C1	Espagnol (B2/C1) Anglais (B2) Catalan (A2)
03	LLCER	France	Français	B1	Allemand (A1) Espagnol (B1) Anglais (B1)
04	LLCER	-	-	-	-
05	LEA	Portugal France	Français	B2	Espagnol (B1) Anglais (B2)
06	LEA	Portugal France	Portugais	Langue Maternelle	Anglais (C1) Italien (A2) Français (C1) Espagnol (B1) Allemand (A1) Norvégien (A1)
07	LEA	-	-	-	-
08	LEA	France	Français	C2	Espagnol (C1) Anglais (C1)
09	LEA	-	-	-	-
10	LEA	France	Français	B2	Indonésien (B2) Anglais (C1) Espagnol (B2)
11	LEA	-	-	-	-
12	LEA	France	Français	C1	Anglais (B2) Espagnol (C1)
13	LEA	-	-	-	-
14	LEA	Venezuela	Espagnol	C1	Portugais (C1) Français (C2)

*Le numéro attribué dans la première colonne est en corrélation avec la séquence d'inscription administrative. Nous ferons appel à cette séquence pour référencer de manière distincte chaque étudiant.

commerce international. Pour un groupe, l'objectif de la formation englobe l'enseignement et la recherche dans la langue étudiée, alors que pour l'autre, les langues étudiées sont considérées comme des outils permettant une insertion professionnelle sur le marché international. Par conséquent, en plus de travailler avec des textes répondant aux besoins des deux formations, il est essentiel de prendre en compte que pour certains étudiants, le portugais est leur langue maternelle, tandis que pour d'autres, c'est une langue étrangère avec des niveaux allant de B1 à C2 (Conselho da Europa, 2001).

La lecture en classe de portugais dans les filières LLCER et LEA

En se concentrant principalement sur l'analyse des performances des élèves du lycée lors de l'examen de français langue étrangère, Cherem et Nery (1992) ont émis l'hypothèse que les difficultés de ces élèves pourraient être liées à des difficultés de lecture dans leur langue maternelle:

Les lecteurs dont la langue maternelle est le français ou le portugais rencontrent également des difficultés à répondre à une question impliquant la sélection d'informations pertinentes et, par conséquent, à distinguer ce qui est essentiel de ce qui est secondaire par rapport à la question posée (...) Nous pouvons constater que le problème de ces lecteurs ne se situe pas au niveau de la phrase, mais au niveau du fonctionnement global du texte (...) Ainsi, la difficulté réside dans la compréhension de la structure argumentative de l'extrait présenté et dans l'identification des voix textuelles qu'il contient. (Cherem; Nery, 2010, p. 34, notre traduction)

À partir de cette recherche, les chercheuses ont élaboré une Matrice de Questions (Cherem; Nery, 1992, p. 102) théorisant le processus de lecture en introduisant les notions (i) de lecture, (ii) de parcours de lecture guidé par un questionnaire composé de questions ponctuelles, globales, orientées ou non, et (iii) de compréhension de la complexité du texte, autrement dit, la construction conjointe de l'identification des informations présentées dans le texte et de la manière dont l'argumentation est construite. Cette Matrice de Questions servira de base pour notre protocole de recherche.

Protocole de recherche

Le protocole utilisé dans cette recherche et ses fondements théoriques (Boganika, 2018) ont un double point de départ: d'une part, la recherche sur la lecture et la compréhension de l'écrit menée par l'équipe de recherche LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles) de l'Université Grenoble Alpes en France (Dabène; Frier; Visoz, 1992) et d'autre part, le travail sur la Matrice de Questions et le parcours de lecture de Cherem et Nery (1992) au Brésil.

Il est important de souligner que notre recherche est motivée par la perspective de dialogue entre les pratiques sociales de l'écriture et l'enseignement-apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite. Selon Charaudeau (1997, p. 74), l'article de presse est un acte de discours qui suppose une pratique sociale et un dialogue social entre ceux qui détiennent des informations spécifiques dans l'espace public et le lecteur. De plus, nous considérons que tout texte a un objectif argumentatif, qu'il soit textuellement composé comme une narration, un poème ou un article. En associant ces points au programme des disciplines des deux diplômes (LLCER et LEA), nous avons décidé que le genre textuel de l'article de presse répondrait aux critères présentés.

Ainsi, notre protocole de recherche est composé de quatre articles de la presse en ligne, pour lesquels nous avons élaboré un questionnaire de lecture avec cinq questions. Ce questionnaire nous permet d'analyser le processus de lecture et de compréhension, à partir des réponses données par les étudiants.

La première question à traiter dans tous les textes consiste en une analyse de la raison graphique (Goody, 1985), sollicitant ainsi l'étudiant à formuler des hypothèses sur le thème à partir de l'analyse du péritexte (Adam, 1997). Cette question est donc posée avant la lecture intégrale du texte. Ensuite, en se basant sur la Matrice de Questions, quatre autres questions ont été élaborées afin de stimuler des réponses complexes à travers l'utilisation de stratégies de lecture telles que l'établissement de relations et les inférences (Cunningham, 1987, cité par Giasson, 2000, p. 62-64).

Pour une analyse plus approfondie des données, une sélection des analyses réalisées s'est avérée nécessaire. Nous avons donc choisi de présenter ici la discussion de deux questions relatives à l'un des textes étudiés.

Dans cette perspective, nous avons opté pour présenter l'analyse du texte «La femme qui a libéré plus de 2 000 esclaves au XXI^e siècle», paru dans l'hebdomadaire *Época*. Rédigé par la spécialiste en communication socio-environnementale Thaís Herrero. Le texte porte sur le livre *La Dame de la Liberté* du journaliste Klester Cavalcanti. Thaís Herrero y raconte l'histoire de Marinalva Dantas, inspectrice du travail qui, depuis 1995, a libéré plus de deux mille personnes en situation de travail forcé. L'auteure construit son propos à partir des informations tirées du livre de Klester Cavalcanti et de l'interview accordée par Marinalva Dantas au blog *Época Amazônia*¹. Nous avons choisi ce texte en raison de la complexité de sa construction polyphonique: (1) la polyphonie interne du livre, reprise dans l'article; (2) le point de vue de l'auteure de l'article, Thaís Herrero, sur Marinalva Dantas; et (3) le fait que, Thaís Herrero accorde la parole à Marinalva Dantas sans prendre explicitement position.

Nous considérons que le questionnaire peut être utilisé comme un guide de lecture, en commençant par des questions de moindre complexité pour arriver à celles de plus grande complexité. Les différentes questions s'entrelacent pour créer un bloc unique qui conduit le lecteur à une compréhension fine du texte. Pour cette raison, nous présenterons ici toutes les questions qui composent notre questionnaire de lecture, ainsi que leur classification selon la Matrice de Questions. Toutefois, la section analysée dans le présent article se concentre sur les questions quatre et cinq.

¹ Disponible sur : <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-esclavos-em-pleno-seculo-xxi.html>. Consulté le 20 janvier 2020.

Tableau 2. Questionnaire de lecture*

Question 01:

Sans lire le corps du texte, selon vous, quel sera le sujet abordé? Comment avez-vous procédé et quels éléments présents dans le texte avez-vous utilisés pour formuler votre hypothèse?

Classification:

Établissement de relations (partie du texte et partie du texte), global, non-linéaire, non-orienté, segment.

Question 02:

Au début du deuxième paragraphe du texte, il est question de «ces causes». De quelles causes s'agit-il? Pourquoi sont-elles défendues?

Classification:

Établissement de relations, global, non-linéaire et orienté.

Question 03:

Qu'est-ce qui marque la vie et marquera l'avenir professionnel de l'auditrice, lui donnant une vision différente des problèmes sociaux? Justifiez votre réponse à partir des informations du texte.

Classification:

Reconstruction du réseau argumentatif, global, non-linéaire et non-orienté.

Question 04:

Justifiez, à partir des informations liées au texte, la présence des noms suivants: Thaïs Herrero et Klester Cavalcanti.

Classification:

Reconstruction de l'information et reconnaissance du cadre énonciatif, global, non-linéaire et non-orienté.

Question 05:

Quelle est l'opinion de l'auteur ou de l'auteurice du texte sur Marinalva Dantas? Trouvez et citez des indices de la construction du texte qui révèlent cette opinion.

Classification:

Appréhension du jugement de valeur, global, non-linéaire, non-orienté, segment.

*Les étudiants ont eu accès uniquement aux questions, sans la classification de chacune d'entre elles.

Cadre méthodologique, analyse et discussion des données

Comme mentionné précédemment, nous avons décidé de présenter dans ce travail l'analyse de la polyphonie et de la compréhension du jugement de valeur qui, selon la Matrice de Questions, présentent une plus grande complexité. De plus, notre analyse repose sur les quatre types de lecture présentés par Dabène, Frier et Visoz (1992): (a) lecture interprétative, (b) lecture de rappel, (c) lecture déviante et (d) lecture muette.

En lecture interprétative, le lecteur est actif et construit une lecture fine à partir d'inférences. En lecture de rappel, le lecteur ne comprend que quelques parties du texte, sans utiliser suffisamment d'éléments pour créer le sens total du texte. En lecture déviante, le lecteur met le texte de côté pour discuter de sa propre connaissance ou exprimer ses opinions: la reprise du texte sert de base pour une discussion extratextuelle. Enfin,

en lecture muette, le lecteur ne mobilise rien ou presque rien du texte, comme s'il ne l'avait pas lu.

Il est important de souligner que la typologie utilisée par les chercheurs ne présente pas d'opposition entre la lecture à voix haute et la lecture silencieuse, en d'autres termes, la lecture muette ne s'oppose pas à la lecture à voix haute, mais à la lecture interprétative. Cette classification représente le point culminant de notre analyse dans la mesure où elle reflète les différents types de lecture issus des stratégies mises en œuvre par les étudiants afin de construire des réponses appropriées à chaque question.

Nous pouvons constater que le texte analysé est construit à partir de deux sources d'informations: le livre *La Dame de la Liberté* et l'interview accordée par Marinalva Dantas à Thaïs Herrero. La construction argumentative de l'article nécessite la mobilisation de deux paragraphes qui explicitent la polyphonie : dans le deuxième paragraphe, nous trouvons la référence au livre, tandis que dans le quatrième paragraphe, nous trouvons la référence à l'interview. Ainsi, il est attendu des étudiants qu'ils soient en mesure d'identifier la polyphonie du texte, laquelle est construite à partir de ces sources, ainsi que de comprendre qui en est l'auteur - à cet égard, le paratexte revêt une importance cruciale.

Par conséquent, dans la mesure où la raison graphique est mobilisée dans la première question, nous pourrions soutenir que l'étudiant qui ne procède pas à cette analyse pourrait ne pas trouver le nom de Thaïs Herrero, étant donné que celui-ci n'est pas mentionné dans le corps du texte, mais seulement dans le paratexte.

Dans l'analyse des réponses élaborées par les étudiants, nous pouvons constater que tous ont récupéré à la fois le nom de l'auteur de l'article et celui de l'auteur du livre, comme nous pouvons le constater dans les réponses données par les étudiants 01 et 08²:

(1) Thaïs Herrero est la journaliste responsable de l'article publié sur le site de la revue *Epoca* à propos de Marinalva Dantas. Quant à Klester Cavalcanti, il est le journaliste auteur du livre sur l'histoire de Marinalva intitulé «*A Dama da Liberdade*» (Étudiant 01).

(2) Thaïs Herrero est l'auteur ou l'autrice du texte, probablement un ou une journaliste. Et Klester Cavalcanti est l'auteur du livre «*A Dama da Liberdade*», un journaliste qui a écrit sur la vie de Marinalva Dantas (Étudiant 08).

Selon les types de lecture présentés ci-dessus, toutes les réponses élaborées par les étudiants relèvent de la catégorie de la lecture interprétative.

Nous avons précédemment souligné que notre étude s'inscrit dans la perspective selon laquelle le questionnaire de lecture est un fil conducteur pour la lecture, les questions étant interconnectées et leur complexité augmentant progressivement. Ainsi, dans notre

²Les réponses présentées par les étudiants ont été formulées en langue portugaise. Étant donné que l'objectif inhérent à cette étude réside dans l'analyse des stratégies de lecture à partir de l'élaboration de ces productions, les réponses ont été soumises à une traduction. Dans ce contexte, toute éventuelle faute linguistique commise par les étudiants a été exclue de la traduction.

questionnaire, la première question prépare l'étudiant à répondre à la quatrième, qui elle-même le prépare à répondre à la suivante.

En conséquence, la cinquième question demande l'analyse du jugement de valeur de Marinalva Dantas par Thaïs Herrero. La position de la journaliste ne peut être déduite que du premier paragraphe, où nous trouvons des indices explicites de cette position, tels que «grâce aux efforts » et « l'une des plus grandes références». Cette mobilisation n'est pas présente dans toutes les réponses, comme nous pouvons le constater dans la réponse de l'étudiant 06 :

Marinalva est décrite comme une femme forte mais émotive et comme une personnalité connue. «Marinalva est dépeinte comme une femme forte mais émotive, qui est émue et se révolte contre ce qu'elle rencontre. »
« La lutte de Marinalva l'a rendue célèbre.» (Étudiant 06).

Dans la réponse ci-dessus, il est possible de constater que l'étudiant 06, au lieu de récupérer les marques de positionnement de Thaïs Herrero présentes au début du texte, apporte des éléments du neuvième paragraphe. Ceci sans tenir compte du début du paragraphe où la journaliste signale que ce sont des informations extraites du livre de Klester Cavalcanti: «dans de nombreux chapitres du livre *La Dame de la Liberté*, Marinalva est dépeinte comme une femme forte mais émotive».

Nous soulignons également que ce même paragraphe, souvent repris dans les réponses des étudiants, présente une série d'adjectifs, en plus de la description de Marinalva récupérée dans le livre *La Dame de la Liberté*, comme nous pouvons le constater dans les réponses des étudiants 02 et 10:

(1) Selon l'auteur, Marinalva Dantas est une femme exceptionnelle, car elle est décrite comme étant «une femme forte, mais émotive, qui est émue et révoltée par ce qu'elle rencontre» (Étudiant 02).

(2) L'auditrice Marinalva est une femme très forte, mais émotive. Elle a un grand cœur et dès qu'elle a découvert qu'il y avait des situations d'esclavage dans le pays, elle a combattu l'esclavage, voyageant à travers le pays pour interrompre ces activités impliquant des enfants. Elle est considérée comme une héroïne des temps modernes (Étudiant 10).

L'étudiant doit être capable de comprendre la polyphonie textuelle; d'un côté, les informations présentées à partir de l'interview sont mentionnées en discours direct et entre guillemets, de l'autre, celles récupérées du livre de Klester Cavalcanti sont reformulées en discours indirect. L'étudiant qui ne fait pas cette distinction entre les informations des deux sources peut, de manière erronée, récupérer les marques de jugement de valeur extraites du livre *La Dame de la Liberté*. C'est ce que nous pouvons remarquer dans la réponse élaborée par les étudiants 02, 06, 10 et également dans la réponse donnée par l'étudiant 01 qui, en plus de récupérer les marques présentes au début du texte, a récupéré un passage du septième paragraphe:

(1) L'auteure du texte voit dans la figure de Marinalva Dantas une femme de courage, juste et qui se consacre entièrement à la fin des inégalités et à la justice, cela est clair dès la première phrase du texte : «Grâce aux efforts d'une seule Brésilienne» (il y avait d'autres employés impliqués dans l'affaire, mais l'auteure donne à Marinalva tous les crédits de l'opération). Dans «l'une des plus grandes références du pays dans la lutte contre l'esclavage moderne et le travail des enfants», nous voyons également l'exaltation de Marinalva. L'auteure la décrira également comme une personne sensible, émue par la condition de l'autre, et très généreuse: «Marinalva a vu de nombreux enfants affamés. Et elle avait l'habitude de leur donner la nourriture qu'ils avaient dans la voiture (...)» (Étudiant 01).

Comme mentionné précédemment, si le lecteur ne se concentre pas sur l'analyse des voix textuelles, il peut mobiliser diverses parties du texte qui n'ont pas nécessairement de relation avec la position de Thaís Herrero. En conséquence, pour une lecture fine du texte, l'étudiant doit d'abord identifier les voix textuelles et ensuite les jugements de valeur associés à chacune d'entre elles.

Au sein des réponses analysées, il convient de souligner l'absence de réponse de l'étudiant 05, laquelle ne peut être ignorée. Cette observation nous incite à considérer deux hypothèses potentielles : d'une part, l'étudiant n'aurait pas saisi la nature de la question posée; d'autre part, il se peut qu'il ait rencontré des difficultés pour mener une analyse approfondie du texte en question.

Suite à notre analyse des réponses en utilisant les quatre types de lecture proposés par Dabène, Frier et Visoz (1992), il est à noter que, à l'exception de l'absence de réponse de l'étudiant 05, toutes les autres réponses peuvent être classées dans la catégorie de lecture de rappel, c'est-à-dire qu'elles présentent des lacunes dans l'analyse des éléments nécessaires à la construction du sens total.

Enfin, après avoir analysé les performances des étudiants en fonction de leur langue maternelle, il est intéressant de noter que les étudiants pour qui le portugais est la langue maternelle ont fait face aux mêmes difficultés que ceux pour qui le portugais est une langue étrangère. Par exemple, l'étudiant 06, dont la langue maternelle est le portugais, n'a pas réussi à identifier les marques de l'auteur, tandis que l'étudiant 03, dont le niveau de portugais est B1, a réussi à les identifier en ajoutant les marques élaborées par Klester Cavalcanti. La réponse de l'étudiant 03 est très similaire à celle de l'étudiant 01, qui a le portugais comme langue maternelle, ou celle de l'étudiant 14, dont la langue maternelle est l'espagnol.

Considérations finales

Tel qu'observé dans l'étude antérieure menée (Boganika, 2018) et dans les analyses présentées dans cet article, nous sommes en mesure de confirmer que les types de questions les plus problématiques pour les étudiants sont ceux portant sur la reconnaissance de la structure énonciative, le jugement de valeur et la reconstruction des arguments.

Ces résultats s'accordent avec ceux obtenus par Nery (2002) quant à la complexité de la lecture.

Nous pouvons constater qu'à partir de l'élaboration de la réponse à la quatrième question - portant sur la compréhension de la polyphonie du texte -, tous les étudiants ont développé une réponse considérée comme une lecture interprétative. Cependant, en analysant les réponses élaborées pour la cinquième question, qui concerne le jugement de valeur, les seuls trois étudiants qui ont récupéré les marques linguistiques mentionnées par l'auteur du texte ont également mobilisé les marques linguistiques employées par l'auteur du livre. Ces lecteurs ne sont pas inclus dans une approche interprétative car ils n'ont pas une compréhension fine du jeu polyphonique, ce qui nous permettrait de considérer que la compréhension du texte est totale. Cela signifie que, bien que les étudiants identifient la polyphonie dans la quatrième question, lorsqu'une question plus complexe est posée, en demandant l'analyse de la polyphonie et du jugement de valeur, ils confondent les voix présentes dans le texte.

En considérant deux des quatre catégories proposées par Geraldini (2000, p. 97) sur les pratiques de lecture en classe (*lecture-prétexte* et *lecture-étude de texte*), nous pouvons nous demander si, dans le contexte d'apprentissage de langues étrangères, le travail de lecture-prétexte, c'est-à-dire la lecture comme prétexte pour d'autres activités, est plus intense en classe, au détriment de la lecture-étude de texte. Nous croyons que les différents objectifs que la lecture peut générer sont importants dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais il est essentiel de marquer des moments spécifiques pour travailler sur le développement de la compétence de lecture avec des tâches centrées exclusivement sur le texte et ayant pour objectif la construction de l'argumentation.

Nous soulignons encore que la question de transition littéracique du secondaire vers l'université (Scheepers; Delneste, 2023), où les étudiants des premières années font face ainsi que de l'hétérogénéité linguistique constatée dans ces deux formations ne constituent pas un obstacle à un travail de compréhension approfondie du texte. Au contraire, une telle compréhension fine du texte s'avère essentielle à tous les niveaux et dans toutes les formations universitaires.

Ainsi, en considérant le travail sur le texte à partir de la notion de *lecture-étude du texte*, et considérant la progression de la lecture, nous constatons que, pendant la lecture, l'étudiant-lecteur cherche à comprendre simultanément les informations, les arguments et la construction du texte et, à mesure que cet ensemble se constitue, le sujet se rapproche et discute avec le monde (Boganika, 2018, p. 316) de manière critique, ce qui est attendu d'une formation universitaire.

De ce fait, nous pouvons considérer que nos résultats sont alignés sur ceux de Cherem et Nery (1992) et nous donnent des pistes pour le travail en classe de portugais dans ces deux filières. En plus d'établir un moment exclusivement dédié à la lecture et à l'analyse du texte, l'analyse des difficultés de lecture des étudiants, en langue maternelle et/ou en

langue étrangère, pourrait constituer un diagnostic initial valable pour le travail de *lecture-étude du texte* tout au long du semestre. En outre, nous ne nous alignons pas à l'idée selon laquelle il est impératif d'atteindre un niveau de langue intermédiaire/avancé pour analyser le réseau argumentatif et comprendre le cadre énonciatif du texte. En effet, lorsque nous lisons dans une langue étrangère, nous appliquons les mêmes stratégies que lors de la lecture dans notre langue maternelle, avec ses réussites et ses échecs : comme le soulignent Cherem et Nery (1992, p. 32), «le défi réside dans la lecture».

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. *Les Textes, types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 1997.

BOGANIKA, Luciane. *Le défi de l'éducation au Brésil et en France: Le processus de lecture des jeunes et des adultes en situation de réinsertion scolaire dans la perspective d'une reprise d'études*. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) – Université Grenoble Alpes et Université Fédérale du Paraná, Grenoble, 2018. Disponible sur: <https://www.theses.fr/2018GREAL023>. Consulté le 10 déc. 2019.

BOGANIKA, Luciane; OLIVEIRA, Kátia Bernardon de. L'enseignement de portugais à l'Université française. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 101-116, 2020. Disponible sur: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1360>. Consulté le 10 déc. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. *Le discours d'information médiatique: la construction du miroir social*. Paris: Nathan, 1997.

CHEREM, Lúcia Peixoto; NERY, Rosa Maria. A prática de leitura em questão. Análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no Vestibular UNICAMP 1992. *Letras*, n. 4, p. 97-119, 1992.

CHEREM, Lúcia Peixoto; NERY, Rosa Maria. Lire en langue maternelle ou lire en langue étrangère: le défi c'est la lecture. *Les Actes de Lecture*, Paris, n. 110, p. 32-36, 2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

DABÈNE, Michel; FRIER, Catherine; VISOZ, Michèle. La Construction du sens dans l'activité de lecture, recherches empiriques et formation initiale des enseignants de français. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 87, p. 51-64, 1992.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2000.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles: De Boeck Université, 2000.

GOODY, Jack. *La raison graphique*. Paris: Les éditions de Minuit, 1985.

HERRERO, Thaís. A mulher que liberou mais de 2 mil escravos em pleno século XXI. *Época*, Rio de Janeiro, 2015. Disponible sur: <https://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/blog-do-planeta/amazonia/noticia/2015/05/mulher-que-libertou-mais-de-2-mil-escravos-em-pleno-seculo-xxi.html>. Consulté le 20 janv. 2020.

KERVYN, Bernadette; CHÂTEAUREYNAUD, Marie-Anne; CABRIT, Alice. Hétérogénéité et plurilinguisme en classe ordinaire: de constats à l'exploration de réponses coconstruites. *Repères. Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle*, n. 65, p. 205-221, 2022.

MARQUES-RAMBOURG, Márcia. Português língua estrangeira (PLE): por uma reflexão sobre o ensino do português na França. *Cadernos de Letras da UFF, Niterói*, n. 39, p. 79-94, 2009.

MEIRELES, Vanessa. O ensino universitário da língua portuguesa na França: breve panorama e desafios. *Reflexos - Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde - Bilans, enjeux et perspectives*, v. 4, 2019. Disponible sur: <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php?id=590>. Consulté le 10 fév. 2020.

NERY, Rosa Maria. *Questões sobre questões de leitura*. Thèse (Doctorat en Sciences du Langage) – Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponible sur: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.238541>. Consulté le 10 janv. 2020.

OLIVEIRA, Kátia Bernardon de ; BOGANIKA, Luciane. La diversité dans l'enseignement / apprentissage du Portugais Langue Étrangère : aspects individuels dans la collectivité. *Reflexos. Revue Pluridisciplinaire du Monde Lusophone*, Toulouse, v. 4, 2019. Disponible sur: <https://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/306>. Consulté le 10 févr. 2020.

SCHEEPERS, Caroline; DELNESTE Stéphanie. La transition littéraire vers l'université sous l'angle du plurilinguisme. *Recherches en Didactiques*, n. 35, p. 11-41, 2023

O processo de leitura de alunos de português nas formações LLCER e LEA no âmbito universitário francês

Resumo

neste artigo, apresentamos uma análise realizada em torno da leitura no âmbito do ensino de português no contexto universitário francês, mais precisamente na Universidade Rennes 2. Para tanto, recuperamos o protocolo de pesquisa elaborado entre 2014 e 2018, a partir do qual, em uma perspectiva contrastiva, foram analisados os efeitos do sistema escolar brasileiro e francês na aprendizagem da compreensão de leitura. Com o objetivo de refletir sobre a questão da leitura no âmbito do estudo do português, com uma atenção especial dada à heterogeneidade presente nas classes de língua portuguesa, este estudo apresenta a composição do grupo de participantes que constituíram o corpus de pesquisa, todos inscritos na Universidade Rennes 2. Em seguida, o protocolo de pesquisa utilizado, bem como a análise qualitativa dos dados, são apresentados. Durante o desenvolvimento desta análise qualitativa, tornou-se necessária a seleção dos aspectos mais relevantes dos dados examinados. Assim, o presente estudo enfatiza a construção da compreensão da leitura por meio da análise da polifonia e do julgamento de valor. Tais análises antecedem as considerações finais.

Palavras-chave: *Polifonia, Julgamento de Valor, Leitura, Ensino de Português, LLCER e LEA.*

The Reading Process of Portuguese Students in LLCER and LEA Programs in the French University Context

Abstract

In this article, we present an analysis of the reading process within the scope of Portuguese teaching in a French university, more precisely at Rennes 2 University. For this, we retrieved a research protocol developed between 2014 and 2018, with which, from a contrastive perspective, we analyzed the effects of the Brazilian and French school systems on the learning of reading comprehension. With the aim of reflecting about reading in the study of Portuguese, with special attention to the heterogeneity of Portuguese language classes, this study describes the composition of study participants, all of whom were enrolled at Rennes 2 University. Subsequently, the research protocol and qualitative analysis of the data are presented. It was necessary to select the most relevant aspects of the analyzed data during qualitative analysis. This study focuses on the construction of reading comprehension based on the analysis of polyphony and value judgment. These analyses precede the conclusions.

Keywords: *Polyphony, Value Judgment, Reading, Teaching of portuguese, LLCER and LEA.*

Luciane Boganika é doutora em Estudos Linguísticos pela Université Grenoble Alpes, na França, em cotutela com a Universidade Federal do Paraná, no Brasil. Realiza seu pós-doutorado em ambos os países, na Université de Rennes II, no laboratório ERIMIT (Mémoires, Identités, Territoires), e no curso de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É membro do laboratório LIDILEM (Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles), vinculado à Universidade Grenoble Alpes. Atualmente, é bolsista de pesquisa do programa “Jovem Talento com Experiência no Exterior” no âmbito do programa Institucional de Internacionalização – CAPES/PrInt, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Seus interesses de pesquisa abrangem estudos sobre leitura, polissemia, abordagens relacionadas ao ensino e aprendizagem do português, bem como o desenvolvimento do ensino do português na França.