UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês

DANIELA AKIE HIRAKAWA

O ENSINO DO FRANCÊS EM CONTEXTO
UNIVERSITÁRIO ATRAVÉS DOS GÊNEROS ORAIS:
UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE
ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

São Paulo
2014

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,
Literários e Tradutológicos em Francês**

O ENSINO DO FRANCÊS EM CONTEXTO UNIVERSITÁRIO ATRAVÉS DOS GÊNEROS ORAIS: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DANIELA AKIE HIRAKAWA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras

Orientadora: Profa. Dra. Maria Sabina Kundman

**São Paulo
2014**

Nome: HIRAKAWA, Daniela Akie

Título: O ensino do francês em contexto universitário através dos gêneros orais: uma experiência com estudantes de Engenharia da Universidade de São Paulo

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

A meu marido, que sempre esteve ao meu lado durante os altos e baixos da vida acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha família, a quem sempre posso recorrer nos momentos difíceis.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Sabina Kundman, por seu apoio incondicional.

Às Profas. Dras. Eliane Gouvêa Lousada e Heloísa Brito de Albuquerque Costa, por suas valiosas contribuições ao trabalho na qualificação.

Ao Diretor do Centro de Línguas, Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro, por suas sugestões quando era Coordenador de Francês.

À Coordenadora de Francês do Centro de Línguas, Profa. Dra. Heloísa Brito de Albuquerque Costa, e a meu colega, Roberto de Abreu, por sua ajuda durante a etapa final de redação da tese.

A todos os colegas do Centro de Línguas, em especial às secretárias Aureluce e Eliane.

A todos os professores do Liceu Pasteur, da USP, do CAVC Idiomas, da Aliança Francesa, da Seven, dos Cursos Extracurriculares, da UNIFESP, que fizeram de mim o que sou hoje.

E finalmente, a todos os meus alunos, do presente, do passado e do futuro, pois sem vocês não haveria esse trabalho.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

(Paulo Freire, **Pedagogia da autonomia**)

RESUMO

Essa pesquisa foi conduzida em duas turmas do módulo “Projetos em Francês” do Curso de Francês para Iniciantes, que oferece aulas de francês para alunos da Escola Politécnica graças a uma parceria entre o Centro de Línguas da FFLCH-USP e a CRInt da Poli-USP. O objetivo de nosso trabalho era analisar e selecionar os gêneros orais apropriados no contexto de ensino do francês língua estrangeira para fins universitários, além de apresentar uma proposta de sequência didática em torno do gênero oral “entrevista de trabalho”.

Para isso, partimos das orientações do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e das propostas metodológicas de ensino do oral através dos gêneros elaboradas por Dolz & Schneuwly (1998). A aplicação das sequências didáticas do gênero “entrevista de trabalho” mostrou que o trabalho com os gêneros propicia a reflexão sobre os aspectos sociolinguísticos e pragmáticos do texto, além de favorecer a mobilização de estratégias e competências por parte dos aprendentes.

Palavras-chave : entrevista de trabalho – gêneros orais – sequência didática – francês língua estrangeira para fins universitários

ABSTRACT

This research was conducted in different two groups of the “Curso de Francês para Iniciantes”, which provides French classes to students of the “Escola Politécnica”, thanks to a partnership between the “Centro de Línguas FFLCH-USP” and the “CRInt-Poli-USP”. The goal of this work was to analyze and select the oral genres appropriated in the context of French for Academic Purposes and to present a didactic sequence for the genre “job interview”.

In order to do that, we chose the orientations of the Common European Framework of Reference and the methodological proposals elaborated by Dolz & Schneuwly (1998) for the oral genres teaching. The results showed that learners could benefit from the sociolinguistics and pragmatics aspects of the text, and from the strategies and competences they develop during the didactic sequence for the “job interview”.

Keywords: job interview – oral genres – didactic sequence – French for Academic Purposes

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO I: O ORAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	4
1. O oral nas metodologias de ensino do francês língua estrangeira: um breve percurso histórico	4
1.1. Da Antiguidade à Metodologia Gramática-Tradução	7
1.2. A Metodologia Direta	10
1.3. A Metodologia Áudio-Oral	11
1.4. A Metodologia SGAV	14
1.5. A Abordagem Comunicativa	17
2. O oral no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	21
2.1. O QECR: um documento completo e não prescritivo	22
2.2. A noção de competência no QECR	24
2.3. As atividades linguísticas relacionadas ao oral no QECR	29
2.3.1. Atividades de produção oral e estratégias	31
2.3.2. Atividades de interação oral e estratégias	33
2.4. A tarefa como elemento central da abordagem acional	37
3. O oral e os gêneros textuais	41
3.1. A noção de gênero	41
3.2. O ensino de línguas através dos gêneros: modelo didático e sequência didática	44
3.3. Um gênero oral: a entrevista de emprego	46
3.3.1. O que as instituições e empresas nos informam sobre a entrevista de emprego	48
3.3.2. O que os estudos na área da linguagem e do ensino de línguas nos informam sobre a entrevista de emprego	53

CAPÍTULO II: PARA UMA VALORIZAÇÃO DO ENSINO DO ORAL: INTERVENÇÕES NO CURSO DE FRANCÊS DO CENTRO DE LÍNGUAS DA FFLCH-USP	59
1. O Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).....	59
2. O Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli)	62
2.1. As necessidades dos alunos do CFI-Poli.....	72
2.1.1. Questionário: perfil dos alunos do CFI-Poli.....	72
2.1.2. Entrevistas com alunos selecionados para os programas de intercâmbio	79
2.1.3. Entrevistas com alunos que já realizaram ou estão realizando o intercâmbio na França .	81
CAPÍTULO III: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “ENTREVISTA DE TRABALHO” APLICADA NO CFI-POLI	85
1. O módulo “Projetos em Francês”	85
2. O projeto-piloto: segundo semestre de 2010.....	86
2.1. Os participantes: turma do segundo semestre de 2010.....	86
2.2. A sequência didática: turma do segundo semestre de 2010	89
2.3. Caminhos apontados pelo projeto-piloto.....	92
2.3.1. Gravação das produções dos alunos	93
3. A pesquisa no segundo semestre de 2011	99
3.1. Os participantes: turma do segundo semestre de 2011.....	99
3.2. A sequência didática: turma do segundo semestre de 2011	101
3.3. Avaliação das sequências didáticas.....	106
3.3.1. Questionário: avaliação do curso e das atividades	106
3.3.2. Gravação das produções dos alunos	108
3.4. Análise das produções dos alunos	118
3.4.1. Antecipação	127
3.4.2. Domínio da situação de comunicação	129
3.4.3. Textualização.....	130
3.4.4. Tomada de palavra.....	131
3.4. Algumas conclusões	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	135
ANEXOS	148

APRESENTAÇÃO

Quando comecei a trabalhar como professora de francês, em 1998, logo depois de terminar o curso de graduação em Letras na Universidade de São Paulo (USP), tive grande dificuldade em encontrar atividades que estimulassem a produção oral dos alunos e que permitissem um desenvolvimento efetivo dessa habilidade¹. As propostas dos livros didáticos para a produção oral não iam além dos “jeux de rôle” e das discussões em grupo sobre um tema polêmico. De alguma forma sentia que isso não era suficiente: não basta dizer ao aluno “Faça um diálogo com estes elementos” ou “O que vocês acham sobre a violência em SP?” para que ele passe a dominar os conteúdos (linguísticos, sociolinguísticos, discursivos, culturais) necessários para se expressar oralmente. Comecei a me perguntar: quais elementos dessa habilidade deveriam ser trabalhados em sala de aula? Como deveria trabalhá-los?

À medida que ia ganhando experiência em sala de aula, comecei a experimentar novas técnicas de ensino do oral. Através da ajuda de colegas, de cursos de formação de professores e de manuais e obras sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, aumentei meu repertório de atividades destinadas à prática oral. Parte dessas atividades, usadas em cursos de pronúncia de duas instituições de ensino do francês, o Curso de Idiomas do Centro Acadêmico Visconde de Cairu (CAVC Idiomas) e os Cursos Extracurriculares da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP),

¹ Utilizaremos o termo “habilidade” ao invés de “competência” para designar um dos usos da língua – ler, escrever, falar, escutar – ou seja, como tradução da palavra inglesa “skills”. Esclareceremos a adoção dessa terminologia no capítulo I, item 2.2.

foram apresentadas e descritas em nossa² dissertação de mestrado, defendida em 2008, “A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas”.

Se no mestrado optamos pelo estudo de um dos elementos da língua oral (a pronúncia), no doutorado quisemos examinar como os diferentes componentes poderiam ser combinados de forma a promover o aperfeiçoamento da produção oral. Já durante o mestrado utilizamos alguns autores que se preocupam com o desenvolvimento das habilidades orais, entre eles, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Apesar de proporem em seu livro, **Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école** (1998), o ensino do oral a alunos francófonos nas escolas de ensino básico da Suíça, a sua concepção pedagógica elaborada em torno da noção de gênero foi de suma importância para nosso projeto de doutorado.

Outro fator determinante para a definição do projeto de doutorado foi a aprovação em primeiro lugar no concurso público para o cargo de Educadora de Francês do Centro de Línguas da FFLCH-USP, em setembro de 2009. Além de ser uma das responsáveis pela elaboração, aplicação e correção dos Exames de Proficiência em Língua Francesa para ingresso nos diferentes Programas de Pós-Graduação da USP com os quais o Centro de Línguas estabeleceu convênio, auxiliei a coordenação de francês na organização administrativa e nas inúmeras ações didático-pedagógicas (que incluíam desde a reformulação de programas a oficinas de formação de professores) relacionadas ao Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli) da Escola Politécnica da USP (Poli-USP). Tive então a oportunidade de conhecer as particularidades de um curso de língua estrangeira voltado a um público

² Ao se fazer referência à pesquisadora, será dada preferência à primeira pessoa do plural.

específico, e de refletir sobre formas mais eficazes de preparar esses estudantes a situações não somente linguístico-discursivas e interculturais, mas também profissionais e acadêmicas.

Foi assim que, ao frequentar no segundo semestre de 2010 a disciplina da Prof^a Dr^a Eliane Gouvêa Lousada, “Reflexões e Práticas sobre o Ensino-Aprendizagem de Gêneros Textuais em Língua Estrangeira e sobre a Produção Escrita Universitária”, decidimos adotar a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo para a concepção do programa e das atividades do módulo “Projetos em Francês” do CFI-Poli, levando em conta que, para a realização dos projetos individuais, sejam eles acadêmicos ou profissionais, os alunos se beneficiariam de um melhor domínio de gêneros próprios a essas esferas, como o seminário (“exposé”) ou a carta de motivação. Aliando meu interesse pelo ensino do oral em língua estrangeira à questão dos gêneros pertinentes em um curso de francês para estudantes de Engenharia, realizamos uma experiência-piloto no mesmo semestre em torno do gênero “entrevista de trabalho”, uma vez que os alunos daquele grupo ou estavam à procura de um estágio ou estavam se preparando para a seleção aos programas de duplo diploma com a França.

Esta pesquisa tem portanto como objetivo investigar, em um curso de francês para objetivo universitário, possíveis maneiras de se trabalhar com os gêneros orais mais significativos a esse contexto. Desta forma, esperamos contribuir não apenas para o estudo dos gêneros orais e o ensino do oral em língua estrangeira como também para o desenvolvimento de dispositivos de formação linguístico-cultural em francês para fins específicos.

CAPÍTULO I: O ORAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

1. O oral nas metodologias de ensino do francês língua estrangeira: um breve percurso histórico

Se hoje a busca por uma única metodologia de ensino de línguas estrangeiras, aplicável a qualquer público, não se encontra mais no centro das discussões no século XXI, é porque, como apontam os organizadores Richards & Renandya na introdução da obra **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice** (2004: 6), as metodologias são imposições que vêm de cima para baixo, baseados na visão de especialistas sobre o ensino e focam em apenas uma pequena parte de um conjunto complexo de elementos envolvidos no ensino-aprendizagem. Brown (1997: 10), em seu artigo na mesma obra, enumera quatro causas que explicam esse desinteresse pela descoberta de novas metodologias:

1. as metodologias são muito prescritivas, presumindo um contexto geral e abstrato que nem sempre corresponde ao que se encontra na prática;
 2. as metodologias se mostram inovadoras somente nos primeiros estágios de um curso, diferenciando-se pouco de outras metodologias nos estágios mais avançados;
-

3. hoje sabemos que é quase impossível provar empiricamente que uma metodologia é a melhor de todas;

4. pesquisas na área de política do ensino de línguas denunciam que as metodologias são frequentemente criações do centro do poder e se tornam veículos do imperialismo linguístico sobre a periferia.

Brown (1997: 10-11), propõe então que o termo “metodologia” seja substituído pelo termo “abordagem”. Enquanto o primeiro designa um conjunto estático de procedimentos, o segundo sugere uma interação dinâmica entre professores, alunos e materiais pedagógicos durante o processo de ensino e aprendizagem:

A abordagem do ensino de línguas é o fundamento teórico subjacente a tudo o que ocorre na sala de aula. É o corpo cumulativo de conhecimentos e princípios que torna os professores capazes, como “técnicos” na sala de aula, de diagnosticar as necessidades dos alunos, de tratá-los com técnicas pedagógicas bem-sucedidas, e de garantir o resultado de tal tratamento.³
(BROWN, 1997: 11)

A abordagem não só varia de professor para professor, como também o mesmo professor pode (e deve) modificar sua abordagem conforme vai ganhando experiência ou vai tomando contato com novas pesquisas no campo da didática ou da aquisição de línguas estrangeiras. Como comenta Brown (1997: 11):

Os melhores professores são capazes de tomar riscos calculados em sala de aula: na medida em que se verificam as novas necessidades dos alunos, técnicas pedagógicas inovadoras são testadas, e a avaliação do resultado final promove um julgamento observado de sua eficácia. Uma inspiração

³ “One’s approach to language teaching is the theoretical rationale that underlies everything that happens in the classroom. It is the cumulative body of knowledge and principles that enables teachers, as ‘technicians’ in the classroom, to diagnose the needs of students, to treat students with successful pedagogical techniques, and to assess the outcome of those treatments.” (tradução de Lara Moler)

seminal para tal inovação advém do nível da abordagem, mas o feedback que os professores apreendem de sua implementação concreta remodela e modifica sua compreensão geral do que é ensinar e do que é aprender – o que, por sua vez, pode ceder espaço a um novo insight e a possibilidades ainda mais inovadoras, e assim o ciclo continua.⁴

A formação de professores está, portanto, no centro das preocupações ligadas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. E se uma das questões fundamentais dentro da formação de professores é a relação dialética entre experiência prática e reflexão teórica (o que pode ser corroborado por inúmeros autores, entre eles CASTELOTTI & DE CARLO, 1995, PORCHER, 2004, RICHARDS & LOCKHART, 2005), o estudo das diferentes metodologias convencionais (as teorias de língua e de aprendizagem subjacentes, os procedimentos e técnicas empregados) é tão importante quanto o conhecimento das pesquisas e inovações atuais no campo da didática de línguas. De minha experiência como professora e formadora, pude perceber que muitos professores em formação inicial utilizavam em suas aulas atividades vinculadas a metodologias tradicionais (como, por exemplo, os exercícios estruturais – os “drills” – da metodologia áudio-oral) sem saber qual o papel e o significado que essas atividades desempenhavam no método e sem considerar o que elas representariam nos dias atuais. Logo, para promover uma reflexão teórico-prática sobre o ensino do oral, propomos começar por um breve histórico das metodologias.

⁴ “The best teachers are able to take calculated risks in the classroom: as new student needs are perceived, innovative pedagogical techniques are attempted, and the follow-up assessment yields an observed judgement on their effectiveness. Initial inspiration for such innovation comes from the approach level, but the feedback that teachers gather from actual implementation then reshapes and modifies their overall understanding of what learning and teaching are – which, in turn, may give rise to a new insight and more innovative possibilities, and the cycles continues.” (tradução de Lara Moler)

1.1. Da Antiguidade à Metodologia Gramática-Tradução

O desejo de aprender uma língua estrangeira remonta à Antiguidade, determinado por razões comerciais ou militares. As primeiras aprendizagens se faziam provavelmente pelo contato direto com o estrangeiro, segundo Germain (1993: 21). O ensino sistemático em meio institucional teve que esperar pelo aparecimento da escrita – é entre os sumérios, que criaram a escrita cuneiforme por volta de 3500 a. C., que encontramos os primeiros documentos atestando a existência de um ensino de língua estrangeira.

Vinculado, portanto, à escrita, o ensino de língua estrangeira desde os seus primórdios tinha como objetivo a leitura de textos. Assim, entre os romanos, o ensino do grego visava o estudo dos poetas clássicos e da gramática grega e latina: “Trata-se menos de ensinar uma língua de uso cotidiano do que dominar a língua dos grandes escritores clássicos”⁵ (GERMAIN, 1993: 46). O mesmo ocorre entre o fim da Idade Média e o início da Renascença, em relação ao ensino do latim: se em um primeiro momento o ensino da gramática era um meio para ter acesso aos textos clássicos da Antiguidade, ele se torna um fim em si, uma ginástica mental necessária à formação do espírito (GERMAIN, 1993: 60). A preocupação com o oral e com a pronúncia praticamente desaparece, já que não se trata mais da aprendizagem de um latim oral com fins comunicativos (GERMAIN, 1993: 60).

Apesar da reação de alguns pensadores que propuseram alternativas para o ensino tradicional do latim (Ascham, Montaigne, Locke e Comenius), é o estudo do latim como língua morta que vai servir de modelo ao ensino das línguas modernas,

⁵ « Il s'agit moins d'enseigner une langue d'usage quotidien que de maîtriser la langue des grands écrivains classiques » (tradução nossa)

dando origem à **metodologia gramática-tradução**. As características desta metodologia são as seguintes (RICHARDS & RODGERS, 2005: 5-6):

1. Estuda-se uma língua estrangeira com o intuito de ler a sua literatura, ou então de desenvolver as capacidades mentais. A aprendizagem de uma língua estrangeira nada mais é, nessa visão, do que a memorização de regras e de exemplos com a finalidade de entender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira.

2. Privilegia-se as habilidades de leitura e de escrita; pouca atenção se dá à fala e à escuta.

3. A seleção do vocabulário é determinada pelos textos de leitura, e as palavras são ensinadas através de uma lista bilíngue, do estudo do dicionário e da memorização.

4. A oração é a unidade básica para o ensino e para a prática linguística, ou seja, as aulas dedicavam grande parte do tempo à tradução de frases para a língua-alvo.

5. Não se tolerava o erro.

6. A gramática era ensinada de forma dedutiva.

7. Utilizava-se a língua materna como instrumento de ensino, tanto para as explicações quanto para as instruções.

Acrescentamos ainda que essa metodologia está centrada no professor, cabendo ao aluno somente executar o que o professor pede.

As atividades privilegiadas por essa metodologia, tal como acontecia com o ensino do grego e do latim, são os exercícios de tradução e versão. O oral, quando aparece, está vinculado ao escrito, interessando apenas a correspondência som-grafia para as atividades de ditado e de recitação.

A aplicação extensiva dessa metodologia, que conhecerá o seu apogeu no séc. XIX, é, a nosso ver, uma das razões pela qual o professor de língua, principalmente no início de sua formação, tenha ainda hoje dificuldade em trabalhar o oral em sala de aula. O uso frequente, por exemplo, da leitura de textos em voz alta como atividade de produção oral confirma como nossa concepção do oral ainda está condicionada ao escrito.

Será necessário esperar a segunda metade do séc. XIX, com o aumento das oportunidades de comunicação entre os europeus, e com o desenvolvimento de novos enfoques e métodos por especialistas do ensino de línguas (RICHARDS & RODGERS, 2005: 7), para que a metodologia tradicional seja colocada em xeque. Além do estabelecimento da Fonética como disciplina constituída e da fundação, em 1886, da Associação Fonética Internacional, que cria o Alfabeto Fonético Internacional (IPA), especialistas como C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin, partindo da observação da aquisição da língua materna pelas crianças, enfatizam a importância do contexto e do significado para a aprendizagem e a necessidade de se trabalhar as habilidades orais. Gouin, por exemplo, postula que “a audição deve sempre preceder a visão”⁶ (citado por GERMAIN, 1993: 121).

Essas propostas alimentarão as ideias dos reformadores do final do séc. XIX, culminando com o desenvolvimento da **metodologia direta** (RICHARDS & RODGERS, 2005: 11).

⁶ « l'oreille doit toujours précéder l'œil » (tradução nossa)

1.2. A Metodologia Direta

A metodologia direta se inscreve na corrente dos métodos naturais (Gouin, Montaigne, Locke), que defendem que a língua estrangeira pode ser aprendida sem passar pela língua materna, que o significado deve ser transmitido diretamente através da demonstração e da ação e não da tradução. A metodologia direta é uma reação aos princípios da gramática-tradução, e se constitui como uma metodologia na Alemanha e na França entre o fim do séc. XIX e o início do séc. XX. Ela ficou mundialmente conhecida graças a principalmente Maximilien Berlitz, com suas escolas de grande êxito comercial. Esta metodologia, segundo Martinez (1996: 52), “encontra sua coerência na sua organização interna”⁷. O seu núcleo duro (*noyau dur*) (PUREN, 1998: 121) é determinado pelas seguintes características:

- método direto: sem recurso à tradução;
- método oral: prioridade do oral sobre o escrito;
- método ativo: aprende-se a falar falando;

Estes elementos, por sua vez, definem outros métodos:

- método interrogativo: jogo pergunta/resposta;
- método intuitivo: adivinhar para compreender;
- método imitativo: aprende-se imitando o professor; é o que se faz no caso da pronúncia;
- método repetitivo: a retenção de informações se faz pela impregnação.

Essa metodologia, apesar do sucesso que ela ainda faz nas escolas de idiomas, mostrou-se inviável no contexto da escola pública, já que uma das principais atividades proposta para a prática do oral é a da pergunta/resposta entre

⁷ « trouve sa cohérence dans son organisation interne » (tradução nossa)

professor e aluno. Além disso, ela passou a ser alvo de críticas por não dispor de uma base teórica rigorosa em linguística aplicada: “O Método Direto representava o produto do amadorismo iluminado”⁸ (RICHARDS & RODGERS, 2005: 13).

Se a metodologia direta contribuiu para a valorização do oral, ela também influenciou certos mitos que ainda hoje persistem no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O primeiro deles é tributário do princípio da aquisição natural, determinando a estigmatização da língua materna (CASTELLOTTI, 2009: 17): a ideia de que se deve pensar diretamente em língua estrangeira. Outra crença que marca as práticas de sala de aula até os dias atuais é a noção de que o oral não precisa ser ensinado, e que basta imitar o professor para se aprender a falar. Finalmente, o jogo pergunta/resposta entre professor e alunos é ainda a forma mais usada (se não a única) de atividade oral nas aulas de língua estrangeira, em detrimento do trabalho com outros gêneros orais, como a apresentação oral ou o debate.

1.3. A Metodologia Áudio-Oral

A metodologia áudio-oral é aquela que vigora nos Estados-Unidos entre 1930 e 1960, e que tem sua origem no Programa para a Formação Especializada do Exército (*The ASTP – The Army Specialized Training Program*, 1942).

Ela é a integração da psicologia behaviorista com o estruturalismo linguístico (GERMAIN, 1993: 141). Na base de sua teoria linguística está a crença de que os elementos da língua eram produzidos linearmente, a partir de uma série de regras

⁸ “The Direct Method represented the product of enlightened amateurism.” (tradução nossa)

(estruturados). Assim, para se aprender um idioma bastava conhecer os elementos ou blocos de construção de uma língua e saber as regras que uniam estes elementos, partindo do fonema para chegar ao morfema, à palavra, à frase e à oração. Além disso, acreditava-se que a língua é fala, uma vez que muitas línguas não tinham uma forma escrita – vale lembrar que na época o positivismo e o empirismo haviam substituído o enfoque mentalista da gramática, e que a linguística havia desenvolvido uma sofisticada metodologia para descrever os sistemas fonético, morfológico e sintático de línguas não-europeias (RICHARDS & RODGERS, 1998).

Já a sua teoria de aprendizagem pregava que aprender uma língua consistia em adquirir um conjunto de condutas verbais determinado por três elementos: um *estímulo*, que serve para iniciar a conduta; uma *resposta* – a reação do aluno ao estímulo; e um *reforço* – a aprovação tanto extrínseca do professor e dos colegas quanto intrínseca da autossatisfação pelo uso da língua-alvo, que indica se a resposta foi adequada ou não e que anima a repetição.

Desenvolve-se então uma metodologia para o ensino da língua estrangeira baseada em diálogos da vida cotidiana cujas réplicas eram construídas a partir de uma estrutura de base (*pattern*). Estas réplicas serviam de modelo a exercícios estruturais de substituição e de transformação (*pattern drills*) que visavam à memorização e à automatização destas estruturas. Os *pattern drills*, pela analogia de suas estruturas sintáticas, permitiriam ao aluno chegar às regras da língua usando um processo de generalização e de discriminação – a apresentação da gramática é feita então de forma indutiva.

O erro, tanto da pronúncia quanto da estrutura, não é tolerado, visto que o objetivo desta metodologia é a formação mecânica de hábitos – e os bons hábitos se formam a partir de respostas corretas.

Procura-se desenvolver em primeiro lugar o oral – o escrito, quando aparece, é um oral “escritural” (*scripturé*). É dada uma grande importância aos sons – podemos encontrar em alguns livros a reprodução de uma boca indicando a posição da língua e dos lábios, além de exercícios sistemáticos de repetição e de compreensão auditiva (GERMAIN, 1993: 145). No entanto, a entonação e o ritmo têm um papel secundário. Como a análise contrastiva está na base de seus princípios teóricos, a seleção de sons é feita levando em conta as diferenças entre a língua materna e a língua-alvo – para esta metodologia, a não-correspondência entre as duas línguas seria a responsável pelos erros dos alunos. Champagne-Muzar e Bourdages (1993: 9) observam entretanto que:

A aplicação deste tipo de análise que sustenta a prática fonética do método áudio-oral revelou entretanto fraquezas em certas previsões assim como lacunas na identificação das fontes potenciais de erros nos alunos, como os erros do tipo evolutivo, isto é aqueles que se manifestam no decorrer da aprendizagem, à medida que se desenvolve a língua-alvo.⁹

Além disso, procedia-se à repetição de palavras ou enunciados descontextualizados, resultando em dois problemas principais, levantados por Guimbretière (1994: 47): a desmotivação do aluno iniciante, que não é capaz de se

⁹ « La mise en oeuvre de ce type d'analyse qui sous-tend la pratique phonétique de la méthode audio- orale a toutefois révélé des faiblesses dans certaines prédictions de même que des lacunes dans l'identification des sources potentielles d'erreurs chez les apprenants, comme les erreurs de type développemental, c'est-à-dire celles qui se manifestent en cours d'apprentissage, au fur et à mesure que se développe la langue cible. » (tradução nossa)

ouvir e de se corrigir, e a redução das inúmeras possibilidades de combinação de fonemas ao ignorar o contínuo sonoro.

Os diálogos usados nessa metodologia, além de artificiais, eram meros pretextos para apresentar as estruturas da língua estrangeira. Assim, a metodologia áudio-oral, ao privilegiar a forma em detrimento do conteúdo e ao expor ao aluno uma visão mecânica da língua, também se mostrou incapaz de promover a transferência do que foi aprendido nas aulas para a comunicação real fora da sala de aula (RICHARDS & RODGERS, 2005: 65).

1.4. A Metodologia SGAV

Com o avanço da língua inglesa no cenário internacional, o ministério da Educação nacional da França decide criar uma comissão encarregada de estabelecer as bases de um “Francês Elementar”. É assim que surgem, por volta dos anos 50, as primeiras formulações teóricas da metodologia SGAV, também chamada de Saint-Cloud-Zagreb por ter sido elaborada conjuntamente por uma equipe da *École normale supérieure de Saint-Cloud*, liderada por Georges Gougenheim e Paul Rivenc, e por uma equipe da Universidade de Zagreb, reunida em torno de Petar Guberina.

Besse (1985: 39-40) assinala que, apesar da metodologia SGAV e a metodologia áudio-oral terem se desenvolvido na mesma época, e ambas darem prioridade à língua falada, apresentada sob a forma de diálogos elaborados em função de uma progressão decidida previamente (e não através do diálogo entre professor e alunos, como na metodologia direta), as duas metodologias não compartilham de outras semelhanças.

Se os diálogos da metodologia áudio-oral não passavam de uma “apresentação dialogada de certas estruturas (morfo-sintáticas) da segunda língua”¹⁰, descontextualizados e desprovidos de sentido, na metodologia SGAV os diálogos eram usados para “apresentar a fala em situação, isto é nas condições plausíveis de utilização”¹¹. Os slides eram usados justamente para reconstituir as circunstâncias espaçotemporais, psicológicas e interacionais nas quais ocorre a conversação. O sentido é apreendido em um ambiente fictício, simulado áudio-visualmente, diferentemente da metodologia direta, onde o sentido era apreendido no ambiente imediato da sala de aula. Esta orientação decorre da teoria psicológica da Gestalt, que determina uma concepção de aprendizagem que “supõe a coexistência simultânea e interacional de todos estes fatores verbais e não-verbais, individuais e sociais, biofisiológicos e físicos”¹² e que “se desenvolve apenas se o aprendente”¹³ se mostrar apto a reestruturar constantemente a totalidade destes fatores”¹⁴ (BESSE, 1985: 43).

Enquanto na metodologia áudio-oral se privilegiavam os exercícios estruturais para a automatização das estruturas morfo-sintáticas, na metodologia SGAV se valorizavam as atividades de exploração e transposição, que permitiam o reemprego das formas vistas nos diálogos em situações diferentes.

¹⁰ « présentation dialoguée de certaines structures (morpho-syntaxiques) de la L2 » (tradução nossa)

¹¹ « présenter la parole en situation, c'est-à-dire dans des conditions plausibles d'usage » (tradução nossa)

¹² « suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non-verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques » (tradução nossa)

¹³ Preferimos traduzir a palavra “apprenant” como “aprendente”, assim como foi feita na tradução portuguesa do QECR, por considerar que esse termo reflete de forma mais adequada o processo de aprendizagem.

¹⁴ « ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs » (tradução nossa)

Finalmente, a seleção e ordem do conteúdo a ser apresentado não foram, como no caso da metodologia áudio-oral, baseados na análise contrastiva. Os diálogos dos livros da metodologia SGAV foram elaborados a partir dos resultados da pesquisa do “Francês Fundamental”, que determinou as palavras e as construções mais frequentes do francês.

Guberina desenvolve também um método para o ensino sistemático da fonética, o método verbo-tonal. Champagne-Muzar e Bourdages (1993: 9-10) observam que as lições de fonética não se encontram dissociadas do estudo global da língua nos manuais SGAV, e que o diagnóstico não deve ser feito a priori, mas deve levar em conta os erros dos alunos. Ao contrário da metodologia áudio-oral, os fatos suprasegmentais vêm em primeiro plano: acreditava-se que a familiarização com a entonação e o ritmo constituísse a primeira etapa para o domínio da pronúncia.

Guimbretière (1994: 48) explica que “a estratégia verbo-tonal se caracteriza então por uma reeducação da audição passando por um quádruplo condicionamento no plano psicológico, corporal, psicossomático e áudio-fonatório”¹⁵. Recorre-se à prosódia, à tensão, à fonética combinatória e à pronúncia nuançada para se conseguir um ambiente favorável (*optimal*) para a produção do som. Mas porque se acredita que os erros de pronúncia em língua estrangeira resultam de uma estruturação inadequada provocada por hábitos seletivos próprios a nossa percepção da língua materna (CUQ, 2003: 232-233), a intervenção pedagógica deve visar uma conduta inconsciente, não-analítica do aluno e uma metodologia rigorosa que dirija a percepção auditiva do aluno a um modelo mais adequado.

¹⁵ « la stratégie verbo-tonale se caractérise donc par une rééducation de l'audition passant par un quadruple conditionnement au plan psychologique, corporel, psycho-somatique et audio-phonatoire » (tradução nossa)

Assim, na metodologia SGAV a proposta para a aprendizagem da fonética vai além da simples recomendação de se trabalhar a pronúncia pela repetição e imitação. Há uma reflexão sobre as condições que poderiam otimizar a correção da fonética, o que não acontece nas metodologias anteriormente citadas.

1.5. A Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa aparece nos anos 80 impulsionada pelas ideias de Christopher Candlin e Henry Widdowson, que por sua vez se inspiraram nos trabalhos no campo da linguística funcional britânica (de John Firth e M.A.K. Halliday, por exemplo), da sociolinguística americana (de Dell Hymes, John Gumperz e William Labov, por exemplo) e da filosofia (de John Austin e John Searle). Além disso, a construção progressiva da Comunidade Europeia determina novas necessidades para o ensino de línguas estrangeiras. Assim, o Conselho da Europa reúne em 1972 um grupo de especialistas encarregados de criar cursos de línguas para adultos, e que lançam em 1975 o *Threshold Level English* para o ensino do inglês como língua estrangeira. Esta obra especifica para cada ato de fala ou função languageira uma lista de enunciados possíveis; dela deriva o *Niveau Seuil* para o ensino do francês língua estrangeira, em 1976.

A aprendizagem deve levar em conta as necessidades languageiras do público-alvo: ela é então centrada no aluno e o vê como um participante ativo e criativo neste processo. Sendo assim, o professor deixa de exercer o papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador e de regulador das interações entre os aprendentes.

O objetivo desta abordagem é então a apropriação de uma competência comunicativa em língua estrangeira, competência na qual intervêm quatro componentes essenciais: o componente linguístico (conhecimento de regras e estruturas gramaticais), o componente sociolinguístico (conhecimento das regras socioculturais de emprego da língua), o componente discursivo (coesão e coerência dos diferentes tipos de discurso em função da situação de comunicação) e o componente estratégico (capacidade de utilizar estratégias verbais ou não-verbais para compensar uma deficiência na comunicação). Desta forma, o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é uma condição necessária, mas não suficiente para a comunicação: “Isto significa saber quais formas linguísticas empregar em tal ou tal situação, com tal ou tal pessoa, levando em conta a intenção de comunicação”¹⁶ (GERMAIN, 1993: 203).

A abordagem comunicativa contribui para a marginalização do componente fonético: ao colocar como objetivo fundamental a fluidez e um domínio aceitável da língua, a pronúncia que se espera não é mais uma pronúncia que se aproxima com a de um falante nativo, mas uma pronúncia compreensível. “O critério de aceitabilidade considerando as exigências de comunicação substitui o ‘critério de performance favorável (identidade com o sistema alvo)’ ”¹⁷ (CHAMPAGNE-MUZAR & BOURDAGES, 1993: 12)

No entanto, Le Blanc (citado por CHAMPAGNE-MUZAR & BOURDAGES, 1993: 12) atribui o desaparecimento progressivo da fonética no ensino de línguas

¹⁶ « Cela signifie savoir quelles formes linguistiques employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenu de l'intention de communication » (tradução nossa)

¹⁷ « Le critère d'acceptabilité eu égard aux exigences de la communication remplace 'le critère de performance optimale (identité avec le système cible)' ». (tradução nossa)

estrangeiras à dificuldade em se transpor os avanços da teoria linguística nesta área para o domínio do ensino/aprendizagem de línguas:

*Ao longo da evolução das teorias linguísticas em fonética/fonologia, um fosso se formou entre a teoria e a prática pedagógica. O modelo gerativo-transformacional dos anos 70, com seu sistema de notação dos traços fonológicos, não favoreceu a extrapolação da teoria à prática.*¹⁸

A abordagem comunicativa favoreceu a utilização de documentos ditos autênticos em sala de aula, e valorizou a compreensão global dos textos. As atividades de simulação e de *jeu de rôle* foram amplamente utilizadas nos métodos que se atribuíram a corrente comunicativa. Entretanto, se todos os professores que se inserem na perspectiva comunicativa reconhecem a importância do oral no ensino de línguas estrangeiras, poucos são os que se sentem realmente capacitados a ensinar o oral. Daniel Delas (CHISS, DELAS & VANOYE, 1985) denuncia também esta diferença entre o plano pedagógico e o plano teórico: “O escrito volta ao primeiro plano pedagógico, revalorização ainda mais paradoxal porque no plano teórico o deslocamento das pesquisas (pragmática, interacional, conversacional, do contato...) valoriza cada vez mais o oral. Por quê?”¹⁹

No que se refere ao ensino do francês língua materna na Suíça, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (1998: 11) observam que ensinar o oral não tem nada de evidente e que esta prática é relativamente recente na cultura escolar: “(...) no que

¹⁸ « Au cours de l'évolution des théories linguistiques en phonétique/phonologie, un fossé s'est creusé entre la théorie et la pratique pédagogique. Le modèle génératif transformationnel des années 70, avec son système de notation des traits phonologiques, n'a pas favorisé l'extrapolation de la théorie à la pratique. » (tradução nossa)

¹⁹ « L'écrit revient au premier plan pédagogique, revalorisation d'autant plus paradoxale qu'au plan théorique le déplacement des recherches (pragmatique interactionnelle, conversationnelle, du contact...) valorise sans cesse plus l'oral. Pourquoi ? » (tradução nossa)

se refere às representações sociais, o oral é uma noção fluida, fortemente dependente das tradições escriturais da escola; quanto às concepções teóricas, é um objeto difícil de se delimitar e consequentemente árduo a escolarizar.”²⁰

Um outro problema levantado por Besse (1985: 50) é a distância que existe entre o projeto metodológico e a sua realização nos manuais e nas salas de aula:

*Os documentos autênticos se revelam às vezes tão enfadonhos para os alunos quanto os diálogos de antes, e a língua utilizada pelo professor e pelos alunos para falar em sala de aula não é muito menos pedagógica e “artificial” que a dos diálogos. A frequência, mesmo assídua e interessada, de uma língua autêntica não assegura necessariamente a aquisição: são numerosos os alunos que têm dificuldade em “estruturar” a massa de dados linguísticos e culturais que lhes apresentamos sem graduar suficientemente as dificuldades (...). Eles comunicam, é verdade, mas nem sempre são capazes de falar a segunda língua como se fala.*²¹

Apesar destas críticas, a Abordagem Comunicativa marca a maior mudança de paradigma no ensino de línguas estrangeiras do século XX (RICHARDS & RODGERS, 2005). Ela continua a ser considerada a base mais razoável e recomendada para o ensino de línguas estrangeira, no entanto ela é hoje vista mais como um conjunto de princípios gerais que podem ser aplicados e interpretados de várias maneiras do que como uma metodologia constituída (aliás é por essa razão que a chamamos de “Abordagem Comunicativa” e não “Metodologia Comunicativa”).

²⁰ « (...) en ce qui concerne les représentations sociales, l'oral est une notion floue, fortement dépendante des traditions scripturales de l'école ; quant aux conceptions théoriques, c'est un objet difficile à cerner et par conséquent ardu à scolariser. » (tradução nossa)

²¹ « Il s'avère parfois que les documents authentiques ennuiement les apprenants autant que les dialogues de naguère, et que la langue utilisée par enseignant et enseignés pour en parler dans la classe n'est guère moins pédagogique, « artificielle », que celle de ces dialogues. La fréquentation, même assidue et intéressée, d'une langue authentique n'en assure pas nécessairement l'acquisition : nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à « structurer » la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés (...). Ils communiquent certes, mais ne parviennent pas toujours à parler la L2 comme on la parle. » (tradução nossa)

2. O oral no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Ao analisar o papel do oral nas diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, verificamos que perdurou por um longo período a noção de que a língua oral, com sua aparente desordem e incoerência, era uma cópia imperfeita da língua escrita. Assim, apesar das metodologias direta e áudio-oral colocarem como prioridade a aprendizagem do oral, as atividades de compreensão e de produção orais eram baseadas em diálogos descontextualizados ou em repetições de frases que visavam à automatização de estruturas linguísticas, transparecendo uma concepção do oral ainda ancorada em uma visão da língua escrita, considerada norma por ser elaborada e linear. É somente com o advento da abordagem comunicativa e a utilização de documentos autênticos sonoros que as características do texto oral passam a ser levados em conta: além dos elementos prosódicos, as reformulações, hesitações e pausas decorrentes das condições de produção do discurso oral se tornam relevantes para o ensino de línguas.

Entretanto, como destaca Lebre-Peytard (1990: 9), os professores ainda veem com desconfiança o uso em sala de aula de documentos orais “espontâneos”, como as conversas familiares, temendo a complexidade e o “não-respeito” da norma das produções orais. Essa observação pode ser ainda confirmada se analisarmos os documentos orais presentes em manuais de francês língua estrangeira publicados nas duas últimas décadas: a título de exemplo, tanto no manual **Forum** (BAYLON, C. et al., 2000) quanto no manual **Campus** (GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J., 2002), há um predomínio de diálogos fabricados, onde o aparecimento de marcas próprias

à língua falada (truncamentos, sobreposições, hesitações, uso de marcadores conversacionais, etc.) é bastante raro.

Nessa mesma linha, Defays (2003: 243) também alerta para o uso excessivo de reportagens de jornais televisivos, em detrimento de formas do oral mais espontâneas. Segundo o autor, se esse tipo de documento oferece a vantagem de tratar de assuntos familiares aos alunos, ele se assemelha ao escrito oralizado.

Concluimos dessa breve introdução que ainda é necessário percorrer um longo caminho para que a especificidade do texto oral seja de fato reconhecida e que as diferentes características da língua falada se tornem objeto de ensino nas aulas de línguas estrangeiras. Antes, então, de apresentar nossa proposta de trabalho das habilidades orais, verificaremos o que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (de agora em diante, QECR) diz a respeito do oral.

2.1. O QECR: um documento completo e não prescritivo

Como os próprios autores do QECR explicitam nas “Notas para o utilizador” esse documento foi elaborado com o objetivo de ser “exaustivo, transparente e coerente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 13), ou como aponta Goullier (2006: 12): “ele procura dar conta, de forma coerente, de um grande número de situações de ensino e de aprendizagem das línguas, bem como da maior parte das problemáticas que atravessam essa disciplina”²². Os colaboradores do QECR ainda ressaltam que não pretendem determinar os objetivos nem um único método de

²² « Il cherche à rendre compte, de façon cohérente, d'un très grand nombre de situations d'enseignement et d'apprentissage des langues ainsi que de la plus grande partie des problématiques qui traversent cette discipline » (tradução nossa)

ensino de línguas: “Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo. São levantadas questões, mas não são dadas respostas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 11). Dessa forma, os autores do QECR enfatizam a importância de se adequar os objetivos do ensino de línguas às necessidades dos aprendentes, levando-se em conta as diferentes situações de ensino-aprendizagem.

Tendo, portanto, uma vocação assumida de referencial para a elaboração de programas, exames e manuais (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 19), o QECR descreve sua concepção geral da língua e da aprendizagem, necessária a qualquer proposta de avaliação coerente com os objetivos de ensino-aprendizagem e os princípios metodológicos:

*O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **actividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.* (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Nessa representação do uso da língua e da aprendizagem, podemos verificar que, mesmo não se considerando prescritivo, o QECR deixa transparecer uma dimensão metodológica, articulada em torno de uma perspectiva²³ acional:

²³ Assim como os autores do QECR, “perspectiva” e “abordagem” são tomados como sinônimos (ROSEN & REINHARDT, 2010: 121)

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 29).

Rosen & Reinhardt (2010: 18-35) destacam três princípios-chave dessa abordagem: a **ação tomada em sua totalidade**, ou seja, “compreendendo atividades languageiras (de recepção, produção, interação, mediação) estreitamente articuladas a atividades não-languageiras (...): se deslocar, manipular ferramentas, mover um armário, etc.”²⁴ (ROSEN & REINHARDT, 2010: 18); o **aprendente como um ator social**, ou seja, a sala de aula é considerada como uma “sociedade autêntica plena”²⁵; e a **pedagogia do projeto** como a forma privilegiada de pôr em prática a perspectiva acional.

Partindo dessas observações bastante gerais sobre o QECR, destacamos três conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nossa pesquisa: a noção de *competência*, de *atividades linguísticas* e de *tarefas*, que passaremos a detalhar a seguir.

2.2. A noção de competência no QECR

²⁴ « comprenant des activités langagières (de réception, production, interaction, médiation) étroitement articulées à des activités autres que langagières – que l’on a sans doute tendance à mettre de côté en tant qu’enseignant de langue : se déplacer, manipuler des outils, déplacer une armoire, etc. » (tradução nossa)

²⁵ « société authentique à part entière » (PUREN, 2009: 155)

O QECR, retomando a noção de competência da abordagem comunicativa, distingue as **competências gerais individuais**, que incluem o conhecimento declarativo (*saber*), a competência de realização (*saber-fazer*), a competência existencial (*saber-ser* e *saber-estar*) e a competência de aprendizagem (*saber-aprender*), e as **competências comunicativas languageiras**, que por sua vez se desdobram em três componentes: a **linguística** (que se decompõe nos componentes *lexical*, *gramatical*, *semântico*, *fonológico* e *ortográfico*), a **sociolinguística** (conhecimentos e capacidades necessários para usar a língua em sua dimensão social) e a **pragmática** (que engloba a *competência discursiva*, a *competência funcional* e a *competência de concepção*). Sendo assim, verificamos que a expressão “quatro competências” para designar atividades de compreensão (oral e escrita) e produção (oral e escrita) é inadequada, pois como apontam Rosen (2005: 123), e Rosen & Reinhardt (2010: 41), ela provém de um problema de tradução da palavra “skills”. Ela ainda comenta que a difusão da expressão “quatro competências” contribuiu para uma distorção dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras:

Por trás desse problema terminológico se esconde outro problema: essa tradução infeliz acaba de fato embaralhando as cartas... e os objetivos. Como lembra Porcher (2004: 31): “de uma maneira global, a única competência visada pelo ensino de uma língua estrangeira é a capacidade de comunicar”, passando pela aquisição de um saber-fazer, de um saber-ser e de um saber-aprender. Não modificamos sensivelmente os objetivos quando visamos um trabalho nas quatro competências e não corremos então o risco de nos confinar à dimensão linguística, negligenciando as dimensões sociolinguísticas e estratégicas? Além disso, não fazemos prontamente tábula rasa das experiências anteriores dos aprendentes

(adquiridas em L1 ou durante a aprendizagem de outras L2) nas quatro habilidades?²⁶ (Rosen, 2005: 123)

O QECR representa assim um avanço em relação aos objetivos colocados pela abordagem comunicativa, ao reconhecer diferentes graus de domínio de uma língua para outra (podemos ser mais proficientes em inglês do que em francês, por exemplo) e dos componentes de uma mesma língua (por exemplo, podemos ter no italiano um desempenho excelente em produção oral, mas apenas um desempenho regular em produção escrita). Dessa forma, o ideal a ser atingido não é o desempenho do locutor nativo, mas uma competência plurilíngue e pluricultural:

Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar 'mestria' em uma, duas ou mesmo em três línguas (cada uma colocada no seu lugar), tendo como modelo final o "falante nativo ideal". Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue. Para além disso, uma vez admitido o facto de que a aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida, torna-se fulcral o desenvolvimento da motivação, da capacidade e da confiança do jovem para poder enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar. As responsabilidades das autoridades que tutelam a educação, que qualificam júris de exame e professores, não podem, simplesmente, ser confinadas à exigência de

²⁶ « Derrière ce problème terminologique se cache un autre problème : cette traduction malencontreuse vient en effet brouiller les cartes... et les objectifs. Comme le rappelle Porcher (2004 : 31) : « d'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer », passant par l'acquisition d'un savoir-faire, d'un savoir être et d'un savoir apprendre. N'a-t-on pas sensiblement modifié les objectifs quand on vise un travail sur les « quatre compétences » et ne risque-t-on pas alors de se cantonner à la dimension linguistique, en négligeant les dimensions sociolinguistiques et stratégiques ? Ne fait-on pas, de surcroît, d'emblée table rase des expériences antérieures des apprenants (acquises en L1 ou lors de l'apprentissage d'autres L2) dans ces quatre skills ? » (tradução nossa)

aquisição de um determinado nível de proficiência numa determinada língua, num dado momento, por mais importante que isso seja. (Conselho da Europa, 2001: 24)

De fato, como observa Beacco (2008: 10), o QECR, ao considerar que o conhecimento de uma língua não é um todo indissociável, defende uma abordagem por competências, validando assim a concepção de programas de ensino concebidos competência por competência. Vale aqui ressaltar que, para Beacco, as competências equivalem às atividades linguageiras (RICHER, 2009: 20), o que, na nossa opinião, não invalida a sua metodologia baseada nas competências específicas, uma vez que ele integra as dimensões cognitivas, psicológicas, culturais e linguageiras na caracterização das atividades e enfatiza o componente estratégico em seu modelo:

(...) isso constitui um nítido avanço para a utilização metodológica dessa categoria, na medida em que essas estratégias permitem aos aprendentes realizar de forma satisfatória as tarefas (ou atividades), elas mesmas classificadas em categorias (produção, recepção, interação e mediação) e especificadas em domínios assim como por descritores específicos no capítulo 4, de tal forma que uma metodologia de ensino por competência possa ser realmente organizada a partir dessa dorsal.²⁷ (BEACCO, 2008:86-87)

Como observam Castelotti (2002: 10), Dolz (2002: 83), Richer (2009: 28), entre outros, o termo “competência” é polissêmico e se reporta a diferentes domínios – das ciências da linguagem (especialmente a sociolinguística) às ciências da

²⁷ « (...) cela constitue une nette avancée pour l'utilisation méthodologique de cette catégorie, en tant que ces stratégies permettent aux apprenants de mener à bien des tâches (ou activités), elles-mêmes classifiées en catégories (production, réception, interaction et médiation) et spécifiées en domaines ainsi que par des descripteurs spécifiques dans le chapitre 4, de sorte qu'une méthodologie d'enseignement par compétence peut véritablement être organisée à partir de cette dorsale. » (tradução nossa)

educação, passando também pelo mundo do trabalho –, daí a dificuldade em se definir essa noção. Richer (2009: 25-36), justificando uma leitura de ruptura do QECR em relação à abordagem comunicativa, defende que é a noção de competência proveniente do universo profissional que o QECR incorpora, pois é nessa concepção que é possível enfatizar a dimensão estratégica (que corresponde ao *saber-mobilizar* de G. Le Boterf²⁸), o *saber-aprender* (que corresponde à dimensão reflexiva) e a aprendizagem autônoma (que corresponde à autonomia do profissional). Ele ainda destaca que as ciências da educação, ao recorrer à noção de competência oriunda do mundo do trabalho, “mostram a necessidade de evoluir de um ensino baseado na transmissão do saber para um ensino visando um fazer social”²⁹ (RICHER, 2009: 34).

Por outro lado, Érard & Schneuwly (2005: 90-94) concluem que o conceito de competência é pouco útil para seu trabalho (vale lembrar que os autores têm como objetivo repensar os objetivos e os procedimentos do ensino do oral na escola obrigatória, ou seja, no contexto do francês língua materna), pois ele não fornece os elementos necessários para se compreender a problemática do ensino do oral, que necessita de estudo ligados às atividades linguageiras e aos dispositivos disciplinares:

Fortemente centrado nas situações e problemas para os quais é preciso encontrar uma solução, o conceito de competência pode mascarar a questão da organização dos saberes, de sua decomposição e sua elementarização, destinadas a torná-los acessíveis sem seguir necessariamente a lógica das situações. Ou seja, a noção de competência

²⁸ Citado por Richer (2009:36)

²⁹ « pour montrer la nécessité d'évoluer d'un enseignement basé sur la transmission du savoir vers un enseignement visant un faire social » (tradução nossa)

*pode minimizar o processo fundador do ensino, a transposição didática tal como definida acima.*³⁰ (ÉRARD & SCHNEUWLY, 2005: 93)

Ainda que sejam valiosas as contribuições dadas pelos diferentes pontos de vista da noção de competência, propomos retornar à proposta do QECR. Nesse documento, verificamos que as competências (individuais e comunicativas) se atualizam nas atividades linguísticas. É o segundo conceito que analisaremos a seguir.

2.3. As atividades linguísticas relacionadas ao oral no QECR

Como dissemos anteriormente, a ativação e a avaliação das competências são realizadas através de atividades linguísticas. O QECR distingue quatro atividades: de recepção, de produção, de mediação e de interação:

A competência comunicativa em língua do aprendente/utilizador da língua é activada no desempenho de várias actividades linguísticas, incluindo a recepção, a produção, a interacção ou a mediação (especialmente no caso da interpretação ou da tradução). Cada um destes tipos de actividade pode realizar-se na oralidade, na escrita, ou em ambas. (Conselho da Europa, 2001: 35)

Além de ressaltar a complexidade das atividades languageiras, destacando a expressão escrita em interação e a mediação por um mesmo locutor entre duas línguas ou entre dois interlocutores falando a mesma língua ou duas línguas

³⁰ « Fortement axé sur les situations et problèmes auxquels il faut trouver une solution, le concept de compétence risque de masquer la question de l'organisation des savoirs, de leur décomposition et leur élémentarisation, destinées à les rendre accessibles sans suivre nécessairement la logique des situations. Autrement dit : la notion de compétence risque de minimiser le processus fondateur de l'enseignement, la transposition didactique telle que définie plus haut » (tradução nossa)

diferentes (GOULLIER, 2006: 18), o QECR descreve as estratégias envolvidas na execução dessas atividades:

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais. As estratégias de comunicação não devem, portanto, ser entendidas apenas como um modelo de incapacidade, um modo de compensação de uma deficiência linguística ou de um erro de comunicação. Os falantes nativos empregam regularmente estratégias de comunicação de todas as espécies (que serão comentadas abaixo), quando adequadas às exigências comunicativas com que devem lidar. (Conselho da Europa, 2001: 90)

Como dissemos anteriormente, segundo Beacco (2008: 86), a inovação do QECR reside na separação do componente estratégico das competências comunicativas dos modelos anteriores, como o de M. Canale e M. Swain (citado por BEACCO, 2008: 80), e desenvolvê-lo de forma específica nas atividades de produção, recepção, interação e mediação, permitindo “estruturar a organização dos ensinamentos por estratégias”³¹ (BEACCO, 2008: 91). Daí a importância de se determinar as estratégias envolvidas em cada atividade.

Podemos, portanto, concluir que se quisermos promover o aperfeiçoamento do oral em aprendentes de línguas estrangeiras, devemos levar em conta não apenas as atividades de compreensão oral e de expressão oral contínua, mas também as de expressão oral em interação, e descrever as estratégias mobilizadas nessas atividades. Antes, porém, de passar à caracterização dessas atividades, precisamos explicitar certas escolhas feitas para nossa pesquisa.

³¹ « structurer l’organisation des enseignements par stratégies » (tradução nossa)

Sem deixar de reconhecer a importância das atividades de compreensão oral para o desenvolvimento das competências em língua estrangeira, optamos por não abordar diretamente esse componente em nosso trabalho, pois isso implicaria em um estudo mais aprofundado das teorias psicolinguísticas que embasam a descrição dos processos envolvidos nessa atividade. Assim, ainda que a compreensão oral esteja presente nas sequências didáticas desenvolvidas durante nossa pesquisa, nosso objetivo será analisar as características linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas de textos orais e verificar se as tarefas propostas permitiram a apropriação do gênero.

É por essa razão que trataremos a seguir apenas das atividades de produção e de interação orais.

2.3.1. Atividades de produção oral e estratégias

Nessa categoria o QECR inclui gêneros pertencentes ao monólogo em sequência (discursos, palestras, sermões, comentários, apresentações) e aos anúncios públicos (instruções, informações, etc.).

Tendo o QECR o objetivo de favorecer “a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo, assim a cooperação internacional na área das línguas vivas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 19), ele propõe escalas de nível de competência para cada atividade. Dessa forma, a proficiência do aluno é medida através de suas capacidades, ou seja, do que ele é capaz ou não de realizar em determinado momento. Reproduzimos abaixo o descritor relacionado à produção oral geral:

Tabela 1.1 - PRODUÇÃO ORAL GERAL

	PRODUÇÃO ORAL GERAL
C2	É capaz de produzir um discurso claro, bem estruturado, fluente e com uma estrutura lógica eficaz que ajuda o receptor a aperceber-se e a lembrar-se das questões mais significativas.
C1	É capaz de fazer descrições claras e pormenorizadas e de expor assuntos complexos, que integrem subtemas, desenvolvendo questões específicas e terminando com uma conclusão adequada.
B2	É capaz de fazer, metodicamente, uma descrição ou uma exposição, sublinhando as questões mais importantes e justificando as suas ideias com pormenores pertinentes.
	É capaz de fazer uma descrição ou uma exposição pormenorizada acerca de uma vasta gama de assuntos relacionados com os seus interesses, desenvolvendo ou defendendo ideias, fazendo notar questões secundárias e dando exemplos relevantes.
B1	É capaz de manter razoavelmente bem e com fluência uma descrição directa de um dos muitos assuntos do seu interesse, apresentando-a como uma sucessão linear de questões.
A2	É capaz de fazer uma descrição simples ou uma apresentação de uma pessoa, das condições de vida ou de trabalho, das actividades quotidianas, daquilo de que gosta ou não, etc., numa série curta de expressões e de frases ligadas como numa lista.
A1	É capaz de produzir expressões simples e isoladas sobre pessoas e lugares.

(CONSELHO DA EUROPA, 2001: 91)

Como observa Beacco (2008: 210), nas estratégias de produção o QECR destaca a mobilização do conhecimento prévio dos aprendentes, o que pressupõe uma preparação consciente e o uso de recursos exteriores, como obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.). O aprendente/usuário pode optar por adaptar a tarefa ou a mensagem de acordo com os meios linguísticos disponíveis. Por fim, a produção se caracteriza também pela possibilidade de controle e de correção.

As estratégias de produção podem então ser resumidas desta forma:

- **Planejamento:** ensaiar ou preparar; localizar recursos; levar em conta o destinatário ou o auditório; adaptar a tarefa; adaptar a mensagem.

- **Execução:** compensar; construir a partir do conhecimento prévio; tentar (experimental).

- **Avaliação:** controlar o resultado.

- **Remediação:** autocorrigir.

No entanto, o interesse por esses gêneros no contexto específico de nossa pesquisa é relativamente restrito, uma vez que “essas produções só ocorrem de maneira consistente em contextos de expatriação provisória de natureza profissional (estágio, formação no exterior, missão específica...)”³² (BÉACCO, 2008: 209). Como detalharemos melhor no capítulo II, apenas uma parte dos alunos do curso é selecionada para os programas de intercâmbio. Para esses interessa, por exemplo, o gênero “apresentação”, pois ele aparece como uma das atividades acadêmicas dentro das universidades francesas. Já em relação aos outros gêneros, como o discurso e a palestra, raramente o público de nosso curso terá a oportunidade de produzir.

2.3.2. Atividades de interação oral e estratégias

O QECR define da seguinte forma as atividades interativas:

Nas actividades interactivas, o utilizador da língua desempenha alternadamente o papel de falante e o de ouvinte com um ou mais interlocutores, de modo a construir conjuntamente um discurso conversacional através da negociação de sentido e seguindo o princípio da cooperação. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 112)

³² « ces productions ne prennent place de manière consistante que dans des contextes d'expatriation provisoire de nature professionnelle (stage, formation à l'étranger, mission spécifique...) » (tradução nossa)

Beacco (2008:123-124) destaca o caráter co-construído das trocas verbais, sendo, portanto, um evento comunicativo determinado por um sistema de influências mútuas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005: 15). Como observa Brait (1993: 195), “os falantes não somente trocam informações e expressam ideias, mas também, durante um diálogo, constroem juntos o texto, desempenhando papéis que, exatamente como numa partida de um jogo qualquer, visam a atuação sobre o outro”. O utilizador nessa perspectiva é um interactante, e não apenas um locutor (ouvinte/receptor). Dessa maneira, a interação não pode ser considerada como “produção” + “recepção”, o que leva à concepção de dispositivos de ensino distintos aos da produção e da compreensão oral não-interativos.

Beacco (2008: 140) ainda aponta que, por ser fruto de uma negociação entre os participantes, as formas discursivas das interações orais são menos caracterizadas do que os discursos orais não-interativos. Consequentemente, os exemplos de atividades interativas e as estratégias descritas pelo QECR pertencem a categorias muito amplas e a grupos de interação não muito distintos: transações, conversa informal, discussão formal e informal, debate, entrevista e negociação.

Reproduzimos abaixo o descritor relacionado à interação oral geral:

Tabela 1.2 – INTERACÇÃO ORAL GERAL

	INTERACÇÃO ORAL GERAL
C2	<p>Tem um bom domínio de expressões idiomáticas e de expressões familiares e uma consciência dos níveis conotativos de significação.</p> <p>É capaz de exprimir com precisão variações finas de sentido, utilizando, com bastante correcção, uma enorme gama de modalidades.</p> <p>É capaz de retomar uma dificuldade e reestruturá-la de tal modo que o interlocutor mal se apercebe disso.</p>
C1	<p>É capaz de se exprimir fluente e espontaneamente, quase sem esforço. Possui bom domínio de um vasto repertório lexical, o que lhe permite ultrapassar lacunas com circunloquções. Não é óbvia a procura de expressões ou de estratégias de evitação; apenas um tema conceptualmente difícil pode perturbar o fluxo natural e fluido do discurso.</p>
B2	<p>É capaz de utilizar a língua com fluência, correcção e eficácia, em relação a uma vasta gama de assuntos de ordem geral, académica, profissional ou de lazer, indicando claramente as relações entre as ideias.</p> <p>É capaz de comunicar espontaneamente, com um bom controlo gramatical, sem dar a impressão de estar a restringir aquilo que quer dizer e usando o grau de formalidade adequado às circunstâncias.</p> <p>É capaz de comunicar com um nível de fluência e de espontaneidade que torna possíveis as interacções com os falantes nativos sem que haja tensão para nenhuma das partes. É capaz de dar ênfase àquilo que para ele é importante num acontecimento ou numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.</p>
B1	<p>É capaz de comunicar, com uma certa confiança, sobre assuntos que lhe são familiares, habituais ou não relacionados com os seus interesses e o seu domínio profissional. É capaz de trocar, verificar e confirmar informações, lidar com situações menos habituais e explicar por que razão há um problema.</p> <p>É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstractos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.</p> <p>É capaz de explorar uma ampla camada de linguagem simples para lidar com a maioria das situações possíveis de acontecer durante uma viagem.</p> <p>É capaz de abordar, sem preparação prévia, assuntos que lhe sejam familiares, expressar opiniões pessoais e trocar informações sobre assuntos que lhe são familiares, de interesse pessoal ou pertinentes para a vida quotidiana (p. ex.: a família, os tempos livres, o trabalho, as viagens e outros acontecimentos correntes).</p>
A2	<p>É capaz de interagir com razoável à-vontade em situações bem estruturadas e conversas curtas, desde que, se for necessário, o interlocutor o ajude.</p> <p>É capaz de lidar com trocas habituais e simples e sem muito esforço; é capaz de fazer e responder a perguntas, trocar ideias e informações sobre assuntos que lhe são familiares e em situações familiares previsíveis.</p> <p>É capaz de comunicar no âmbito de tarefas simples e habituais que requerem a troca simples e directa de informações sobre assuntos que lhe são familiares, relativos ao trabalho e aos tempos livres.</p> <p>É capaz de gerir trocas de tipo social muito curtas, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter uma conversa por sua iniciativa.</p>
A1	<p>É capaz de interagir de maneira simples, mas a comunicação depende totalmente da repetição a ritmo lento, da reformulação e das correcções.</p> <p>É capaz de fazer e responder a perguntas simples, iniciar e responder a afirmações simples no domínio das necessidades imediatas ou sobre assuntos que lhe são muito familiares.</p>

(CONSELHO DA EUROPA, 2001:113-114)

Essa escala de nível permite planejar uma progressão a partir da escolha de certas trocas verbais, em função das características da interação. Beacco (2008: 136-138) propõe que o aluno seja conduzido do domínio de interações mais simples e previsíveis às mais complexas e improvisadas, “a improvisação constituindo um dos traços essenciais dessa forma de comunicação linguageira”.

Em relação às estratégias de interação oral, o QECR enumera as seguintes:

- Planejamento: enquadrar (selecionar o modo de execução); identificar lacunas de informação e de opinião (condições de adequação); avaliar aquilo que pode ser considerado como adquirido; planejar as trocas verbais.
- Execução: tomar a palavra; cooperação (interpessoal); cooperação (das ideias); lidar com o inesperado; pedir ajuda.
- Avaliação: controlar (o esquema, o modo de execução); controlar (o efeito, o resultado).
- Remediação: pedir esclarecimento; esclarecer; remediar a comunicação.

Bygate (1995: 22) ressalta duas habilidades que devem ser desenvolvidas pelos aprendentes em relação à interação oral: a “negociação do significado”³³ e o “gerenciamento da interação”³⁴. A primeira diz respeito à capacidade de comunicar ideias de forma clara, assegurando que seu interlocutor compreendeu sua mensagem ou, inversamente, expressando que você compreendeu seu interlocutor. A segunda se refere a habilidades do tipo: saber como tomar a palavra, quando mudar o assunto, como terminar a conversa, etc. Ele postula que o domínio dessas habilidades favorece a confiança não só como falantes de língua estrangeira, mas também como aprendentes de língua estrangeira. (BYGATE, 1995: 41).

³³ “negotiation of meaning” (tradução nossa)

³⁴ “management of interaction” (tradução nossa)

2.4. A tarefa como elemento central da abordagem acional

A noção de tarefa é central para o QECR e sua abordagem acional, pois é através dela que são ativadas as competências individuais e comunicativas a serem desenvolvidas nos aprendentes:

Qualquer tipo de tarefa requer que seja activado um conjunto de competências gerais apropriadas como, por exemplo, o conhecimento e a experiência do mundo, o conhecimento sociocultural (sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nesta comunidade e na própria sociedade do aprendente), as capacidades interculturais (que medeiam entre as duas culturas), a competência de aprendizagem e as capacidades práticas do quotidiano e da competência de realização (ver secção 5.1.). De modo a realizar uma tarefa comunicativa, quer seja em situação real quer em situação de aprendizagem ou de avaliação, o utilizador/aprendente de uma língua apoia-se também nas competências comunicativas em língua (conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático, e capacidades – ver secção 5.2.). Para além disso, os traços de personalidade e as atitudes individuais afectam a realização da tarefa por parte do aprendente. (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 219)

De fato, essa noção é tão importante que os autores do QECR consideram que os objetivos do ensino-aprendizagem podem ser concebidos em termos de execução de tarefas (CONSELHO DA EUROPA, 2001: 193).

Coste (2009: 16-17) ressalta que nem todas as tarefas são “comunicacionais” e que desta forma o exercício, em uma sequência de ensino, pode ser também considerado uma tarefa. Para ele, o que define essa noção é que ela “remete a uma ação finalizada, com um início, uma conclusão visada, condições de efetuação, resultados constatáveis” (COSTE, 2009: 15). Ou, como Goullier (2006: 21) enfatiza, só há tarefa se ela for motivada por um objetivo ou uma necessidade, claramente

identificável pelos alunos. Esse último autor destaca que as tarefas podem variar de natureza, privilegiando uma ou mais dimensões: as competências gerais e comunicativa, as atividades linguageiras de recepção ou produção, os domínios e os temas abordados e as estratégias colocadas em prática. Ele esquematiza da seguinte forma a combinação dessas dimensões:

Figura 1 – As Dimensões da Tarefa

(GOULLIER, 2006:26)

No ensino de línguas, as tarefas devem, portanto, promover o desenvolvimento da capacidade de comunicar. Na sua proposta de ensino por tarefas, Nunan (1996: 47) considera a tarefa comunicativa como

uma parte do trabalho de sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto sua atenção está principalmente focada no significado mais do que na forma. *A tarefa deve também ter um senso de completude, sendo possível*

*existir isoladamente como um ato comunicativo pleno.*³⁵ (NUNAN, 1996:10, grifo do autor)

Ele identifica seis parâmetros para a concepção de uma tarefa: os objetivos, o suporte, as atividades, o papel do professor, o papel do aluno e o dispositivo. A esses elementos Willis (citado por CUQ, 2003: 234) ainda acrescenta o resultado da tarefa. Cuq (2003: 234), por sua vez, introduz a dimensão de resolução de problema, o que permite aproximar essa abordagem da perspectiva acional.

Richer (2009: 15), criticando a ausência de pistas sobre a operacionalização das tarefas no QECR, faz uma distinção entre *tarefa* (conceito ligado ao *Task Based Learning*, abordagem desenvolvida por D. Nunan, R. Ellis e J. Willis, entre outros, nos anos 80) e *projeto*: enquanto a tarefa é orientada para o ensino, com o objetivo de se chegar a um produto determinado, o projeto é orientado para a aprendizagem, sendo relevante não os resultados, mas os meios e os caminhos utilizados para se chegar ao produto (RICHER, 2009: 39-40). A partir dessa diferenciação, ele associa a noção de *tarefa* ao de *evento comunicativo*³⁶ desenvolvido por D. H. Hymes, permitindo a esse autor aproximar o conceito de *gêneros de discurso*: “O evento comunicativo é, portanto, formatado por um gênero de discurso que imprime sua marca sobre todos os parâmetros do ‘speech event’”. A tarefa, assimilada a um

³⁵ “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right.” (tradução nossa)

³⁶ « speech event » ou « événement communicatif » (tradução nossa)

evento comunicativo, pode então ser definida em seu conteúdo pelo gênero de discurso que ela recobre”³⁷ (RICHER, 2009: 42).

Beacco (2008: 96-98) também incorpora a noção de gênero de discurso³⁸ para caracterizar a competência pragmática, apontando os seguintes argumentos:

- os gêneros são mais facilmente identificados pelos locutores por fazerem parte do léxico comum;
- a noção de gênero é menos abstrata que a noção de tipo de texto (narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo);
- sendo o gênero um objeto verbal, marcado por regularidades, ele é passível de ser descrito através de categorias linguísticas;
- cada gênero é constituído de um núcleo estável de funções que recebem realizações linguísticas particulares;
- os gêneros são indispensáveis ao ensino-aprendizagem de línguas, pois não são formas discursivas universais e podem variar de uma comunidade discursiva a outra.

Finalmente, segundo esse autor, a noção de gênero também é necessária para evitar uma atomização da sequência pedagógica: “essa entrada no ensino por essa categoria [gêneros de discurso] unificadora, mas analisável por sua vez, nos

³⁷ « L'événement communicatif est donc formaté par un genre de discours qui imprime sa marque sur tous les paramètres du 'speech event'. La tâche, assimilée à un événement communicatif, peut alors être définie dans son contenu par le genre de discours qu'elle recouvre. » (tradução nossa)

³⁸ Gênero de discurso/discursivo ou gênero de texto/textual? Como observa Rojo (2005), essa escolha não é aleatória e implica na adesão a uma ou outra vertente de estudo dos gêneros: uma vertente mais centrada na descrição da situação de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos (gênero discursivo) ou uma vertente mais centrada na descrição da materialidade textual (gênero textual). Tentaremos manter a nomenclatura utilizada pelos próprios autores e adotaremos a terminologia “gênero textual” por estarmos inseridos dentro dessa perspectiva.

parece própria a permitir estruturar, com as de estratégias/atividades, formas não globalizantes do ensino de línguas”³⁹ (BEACCO, 2008: 90)

É a partir da noção de gênero textual que elaboramos, portanto, nossa proposta de ensino do oral. Postulamos que a sequência didática elaborada em torno de um gênero permitirá relacionar as “micro-tarefas” (COSTE, 2009: 18) de forma a possibilitar o desenvolvimento das competências (individuais e comunicativas – em especial as competências sociolinguísticas e pragmáticas) através das atividades de produção e interação orais. Logo, o gênero é a instância que permite a articulação desses três elementos – tarefa, competência e atividade linguageira.

3. O oral e os gêneros textuais

3.1. A noção de gênero

Marcuschi (2008: 146) nota que há uma profusão de estudos na área dos gêneros, “a ponto de essa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda”. Ele identifica quatro perspectivas para o estudo de gêneros no Brasil, resumindo-as da seguinte forma:

1) Um linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. Essa

³⁹ « Cette entrée dans l'enseignement par cette catégorie unificatrice, mais analysable à son tour, nous paraît de nature à permettre de structurer, avec celles de stratégies/activités, des formes non globalistes de l'enseignement des langues » (tradução nossa)

linha de caráter essencialmente aplicativo ao ensino de língua materna é desenvolvida particularmente na PUC/SP.

2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos de gêneros de John Swales (1990) tal como se observa nos estudos da UFC, UFSC, UFSM e outros polos.

3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise linguística dos gêneros e influente na UFSC.

4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günther Kress e Norman Fairclough, é a que se vem desenvolvendo na UFPE e UFPB. (MARCUSCHI, 2008:152)

Ele ainda observa que, apesar das inúmeras tendências no Brasil e no mundo, Bakhtin é “uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem” (MARCUSCHI, 2008: 152) pela amplitude de seus subsídios teóricos e de suas categorias. Reproduzimos, portanto, este trecho célebre de Bakhtin:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. (...) Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero, e quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala. (BAKHTIN, 2003:282-283, grifo do autor)

uma vez que essa postulação revela implicações para o ensino de línguas estrangeiras: sendo os gêneros fenômenos sócio-históricos e culturais, aprender a

falar uma língua estrangeira é se apropriar de gêneros próprios à língua-cultura alvo, e das variações que existem dentro de um mesmo gênero de uma sociedade para outra.

Outro aspecto não negligenciável dessa noção é que os gêneros não são modelos fixos ou imutáveis, mas como “formas culturais e cognitivas de ação social” (Miller, 1984, citado por MARCUSCHI, 2008: 151) são entidades dinâmicas e flexíveis que se adaptam e se multiplicam. Para defini-los, é preciso levar em conta mais a sua função do que a sua forma, “pois quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008: 154), ou seja, os gêneros são fatos sociais e não apenas fatos linguísticos.

Sendo atividades sociais, os gêneros estão submetidos a condições de êxito, enumeradas da seguinte forma por Maingueneau (2004: 65-68):

- uma finalidade reconhecida;
- o estatuto de parceiros legítimos, ou seja, o papel que assumem o enunciador e o co-enunciador;
- o lugar e o momento legítimos;
- um suporte material;
- uma organização textual.

A noção de gênero tem sido particularmente discutida no âmbito do ensino de línguas, como atestam os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCNs) e as inúmeras obras consagradas a esse assunto – apenas para citar alguns títulos: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão** (MARCUSCHI, L. A., 2008), **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino** (NASCIMENTO, E. L., 2009), **Gêneros textuais e ensino** (DIONISIO, A. P.,

MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A., 2010). A esse respeito, Bronckart (2009: 103) defende que a apropriação de gêneros é “um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Seguindo a mesma linha, Dolz & Schneuwly (1998: 64-65), na sua proposta de ensino de gêneros orais formais na escola, defendem que os gêneros são os instrumentos que nos permitem agir discursivamente e “fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”⁴⁰. São dessa forma “mega-instrumentos”⁴¹ que servem como um ponto de referência para os alunos na produção e recepção de textos, fornecendo um quadro de análise dos conteúdos, da estrutura comunicativa e das configurações específicas das unidades linguísticas. Os gêneros, portanto, definem a unidade de trabalho em torno da qual se organizarão os programas e os conteúdos.

Propomos então passar à discussão sobre as orientações metodológicas para o ensino de línguas através de gêneros nessa abordagem.

3.2. O ensino de línguas através dos gêneros: modelo didático e sequência didática

Como vimos, segundo Dolz & Schneuwly (1998: 65) aprender a agir discursivamente significa apropriar-se de gêneros. Para isso, o aluno deve desenvolver as capacidades de linguagem, que são constituídas de três ordens:

- As **capacidades de ação** permitem que o sujeito adapte sua produção ao contexto, ou ainda, às representações do ambiente físico e da interação

⁴⁰ « fondent la possibilité de communication (et d'apprentissage » (tradução nossa)

⁴¹ « méga-outil »

comunicativa (o status social dos participantes e o lugar social no qual se realiza a interação);

- As **capacidades discursivas** permitem que o sujeito escolha os tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e as sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialógica), e selecione e elabore os conteúdos;

- As **capacidades linguístico-discursivas** permitem que o sujeito realize as operações implicadas na produção textual: as operações de textualização (conexão, segmentação, coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e de modalização, a construção de enunciados e a escolha de itens lexicais.

Sendo assim, é necessário realizar a análise e a classificação dos textos para a caracterização dos gêneros a serem trabalhados, ou seja, é preciso construir o *modelo didático*, pois é ele que fornecerá os “objetos potenciais para o ensino”⁴² (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998: 73). Três elementos devem ser levados em conta na elaboração do modelo didático:

- os resultados de aprendizagem que constam nos documentos oficiais;
- os conhecimentos dos experts sobre o funcionamento dos gêneros (linguístico) e sobre a apropriação dos gêneros (psicológico);
- a capacidade de linguagem dos alunos.

O procedimento proposto para o ensino de gêneros está baseado na noção de *sequência didática*, representada por Dolz & Schneuwly (1998: 94) pelo esquema a seguir:

⁴² “objets potentiels pour l’enseignement” (tradução nossa)

Figura 2 – Sequência Didática

Na *apresentação da situação* expõe-se ao aluno o projeto de comunicação a ser desenvolvido, dando assim uma orientação à produção inicial. Enquanto a apresentação da situação motiva a sequência como um todo, a *produção inicial* tem uma função reguladora da sequência didática, já que ela permite não só ao professor, mas também ao aluno avaliar as capacidades já adquiridas e as dificuldades a serem trabalhadas. As *oficinas* serão então determinadas pelos problemas identificados na produção inicial, a fim de oferecer aos aprendentes os instrumentos necessários para superá-los. Finalmente, na *produção final*, o aluno poderá colocar em prática os saberes e os instrumentos adquiridos.

Vejamos agora como esses conceitos podem ser aplicados para o ensino de um gênero oral: a entrevista de emprego.

3.3. Um gênero oral: a entrevista de emprego

A escolha por um gênero oral se justifica pela dificuldade de se encontrar descrições de gêneros textuais falados, principalmente no quadro das interações verbais. Como observa Marcuschi (2008: 186-187), “o estudo da classificação das

interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Vimos anteriormente que uma das características da interação é o seu caráter imprevisível. Dessa forma, podemos nos perguntar se é possível classificar essas atividades linguísticas em gêneros. Sobre isso, Maingueneau (2009: 70) esclarece:

Mas a noção de gênero de discurso só funciona plenamente para as atividades verbais que não pertencem ao oral espontâneo. As interações conversacionais – cuja composição e temática são frequentemente muito instáveis e cujo quadro se transforma incessantemente – são dificilmente divisíveis em gêneros bem distintos. Entretanto nas atividades verbais não conversacionais, ou gêneros instituídos (Maingueneau, 2002), a noção de gênero ganha toda a sua força.⁴³

Dolz & Schneuwly (1998: 118) destacam que as entrevistas são altamente padronizadas, e definem papéis específicos para seus participantes. Ainda que possamos falar de vários tipos de entrevista (*entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica, entrevista de emprego*), dotados de uma estrutura geral comum, Levinson (1979, citado por HOFFNAGEL, 2010: 196) ressalta que cada evento manifesta estilos e propósitos diversos. “Embora toda entrevista pretenda obter informações, o tipo e uso dessas informações podem servir a vários fins” (HOFFNAGEL, 2010: 198).

Optamos por estudar o gênero *entrevista de emprego*, levando em conta o contexto de nossa pesquisa: sendo nosso público-alvo estudantes universitários de

⁴³ « Mais la notion de genre de discours ne fonctionne pleinement que pour les activités verbales qui ne relèvent pas de l’oral spontané. Les interactions conversationnelles – dont la composition et la thématique sont le plus souvent très instables et dont le cadre se transforme sans cesse – sont difficilement divisibles en genres bien distincts. En revanche dans les activités verbales non conversationnelles, ou genres institués (Maingueneau, 2002), la notion de genre prend toute sa force. » (tradução nossa)

um curso de Engenharia, preparando-se para a seleção aos programas de intercâmbio com instituições francesas, ou participando de processos seletivos para a realização de estágios em empresas brasileiras, constatou-se que a entrevista era uma das etapas dos dois processos. Apesar das entrevistas em empresas serem fundamentalmente em português (ou em inglês, em alguns casos), partimos do pressuposto que as capacidades adquiridas em língua estrangeira são transferíveis à língua materna, já que o domínio de um gênero não implica apenas no conhecimento de estruturas linguísticas, mas também da organização geral do texto e de seu contexto de produção. Como postula Cristóvão (2010: 105), “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações”.

3.3.1. O que as instituições e empresas nos informam sobre a entrevista de emprego

A entrevista de emprego é um gênero socialmente estruturado, e próprio da esfera profissional. Sendo uma prática bastante comum nas empresas, podemos encontrar na internet vários sites dedicados ao assunto, elaborados por especialistas da área de Recursos Humanos para pessoas à procura de um emprego. Neles, são dados conselhos e informações das mais diversas ordens: desde a forma de se vestir e de se comportar, até as principais perguntas feitas em uma entrevista. Reproduzimos logo abaixo o conteúdo de dois sites de instituições públicas ligadas ao emprego, no Brasil e na França:

Como se comportar durante uma entrevista de emprego⁴⁴

Nos processos seletivos realizados nas empresas, geralmente são realizadas entrevistas, dinâmicas de grupo, provas e/ou testes com a finalidade de avaliar o perfil dos candidatos.

Em resumo, um empregador quer saber:

Quem é você?
 O que você já fez?
 O que sei fazer? (*sic*)
 O que gosto de fazer? (*sic*)
 Em que posso melhorar? (*sic*)
 Por que você saiu do último emprego?
 Por que você deveria ser contratado para esta vaga?

A entrevista

O selecionador está apenas interessado em saber como você pode beneficiar a empresa.

São feitas muitas perguntas e o candidato precisa estar preparado para respondê-la com total confiança, para assim fazer com que o entrevistador acredite nas respostas.

Antes de ir para entrevista, o candidato deve se preparar.

Seguem algumas dicas:

- Procure conhecer a empresa antes da entrevista;
- Nunca se atrase e nem chegue muito antes do horário marcado;
- Boa apresentação (boa higiene, cabelos e barbas feitos; unhas cortadas e limpas); roupas discretas (mulheres sem decote e homens sem boné); jamais use óculos escuro (*sic*);
- Fale com clareza e seja objetivo;
- Evite vícios de linguagem e erros de português e nunca use gírias;
- Não fale mal de seus patrões e empresas anteriores;
- Esteja preparado para responder sua pretensão salarial, horário de trabalho, disponibilidade de mudar de cidade, etc.;
- Procure enfatizar além dos cargos ocupados, as contribuições que você trouxe para a empresa;
- Evite dar respostas curtas (ex. sim, não e é);
- Não faça piadas, mastigue chicletes ou balas e não fume;
- Não minta;
- Não leve outra pessoa com você;
- Cuide do seu hálito;
- Desligue o celular;
- Não demonstre impaciência;
- Não mexa nas coisas do entrevistador e nem crie intimidade com o mesmo.
- Contato visual: Seja firme, olhe nos olhos;
- Atitude (não mascar chicletes, não usar boné, seja simpático, tanto com o porteiro, quanto com o selecionador);
- Tom de voz (não fale muito alto nem muito baixo);
- Conhecer seu currículo (leia-o);

O que esperar de uma entrevista?

O que o empregador espera:

Confirmar os dados já apresentados no currículo;
 Recolher outras informações;
 Verificar o perfil do candidato.

O que o entrevistado pretende:

Demonstrar as suas competências e capacidades;
 Convencer o empregador;
 Verificar se a vaga corresponde àquilo que esperava.

Perguntas frequentes nas entrevistas:

- Fale sobre você (responda apenas o que for perguntado)
- Quanto quer ganhar?
- Por que deixou o último emprego?
- Quais são seus objetivos?
- O que você procura num emprego?
- Por que acha que devemos contratá-lo?
- Diga seus pontos fortes e seus pontos fracos.
- Com que tipo de pessoa você tem dificuldade para trabalhar?
- O que você pode contribuir para nossa empresa?

Figura 3 – Como se comportar durante uma entrevista de emprego

⁴⁴ Retirado do site da Secretaria Municipal do Desenvolvimento, Trabalho e Empreendedorismo da Prefeitura de São Paulo:

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/trabalho/dicas/entrevista_de_emprego/index.php?p=623>. Consultado em 30/05/2014.

Trouver du travail : réussir ses entretiens d'embauche⁴⁵

Si vous êtes convoqué en entretien, c'est que vous intéressez le recruteur. Reste à emporter sa décision, en démontrant l'intérêt qu'il a de vous recruter - vous plus qu'un autre.

Puisque l'entreprise a besoin de quelqu'un, elle doit donc avoir besoin de vous.

Vous cherchez un travail, le recruteur cherche une personne

Dans le parcours qui mène à être la bonne personne, au bon endroit, au bon moment, l'entretien d'embauche est le moment où on peut effectivement devenir "la bonne personne".

Il faut maintenant parler de soi à un recruteur qu'on ne connaît pas.

Vous connaissez les questions :

- Parlez-moi de vous.
- Pourquoi voulez-vous travailler chez nous ?
- Vu votre âge, pensez-vous être fait pour ce poste ?
- Pourquoi êtes-vous au chômage ?
- Combien voulez-vous gagner ?
- Citez-moi vos trois qualités et vos trois défauts.
- Accepteriez-vous de travailler en freelance plutôt qu'en salarié ?

C'est le recruteur qui décide

Il va vérifier si vous correspondez bien à ce qu'il a imaginé de vous à la lecture de votre candidature.

Vérifier si vous pouvez vous intégrer facilement à son entreprise, à l'équipe dans laquelle vous évoluerez. Vérifier si vous correspondez à la personne qu'il cherche.

Comment faites-vous pour convaincre et rassurer un recruteur ? Que répondez-vous habituellement aux questions ci-dessus ?

Comment se préparer

Bien sûr, si vous avez une longue expérience des entretiens d'embauche vous savez probablement déjà tout cela.

Mais si ce n'est pas le cas,

- par exemple, c'est votre première recherche d'emploi;
- ou vous sortez d'une longue période pendant laquelle vous n'avez pas eu à chercher du travail ;

n'attendez pas d'être convoqué à un entretien de recrutement pour le préparer. Il peut même être intéressant de commencer votre recherche d'emploi par là : vous verrez mieux ce sur quoi vous pouvez vous entraîner :

- vous serez plus vite prêt ;
- vous saurez mieux ce sur quoi vous n'êtes pas à l'aise ; vous pourrez cibler votre travail de préparation sur ces thèmes spécifiques et pourrez les réutiliser - par exemple, vous saurez mieux comment réorganiser votre CV (c'est souvent un support de l'entretien) ou quels postes viser en priorité (le poste est l'objet de l'entretien).

Figura 4 – Trouver du travail : réussir ses entretiens d'embauche

⁴⁵ Retirado do site de « Pôle Emploi », fusão da ANPE (Agência Nacional para o Emprego) e das Assedics (Associação para o Emprego na Indústria e no Comércio) : <<http://www.pole-emploi.fr/candidat/trouver-du-travail-bien-reussir-ses-entretiens-d-embauche-@/suarticle.jspz?id=26743>>. Consultado em 30/05/2014.

Os dois documentos apresentam praticamente as mesmas informações: são explicitados os objetivos da entrevista para o recrutador, que são, basicamente, duas: confirmar as informações do currículo e verificar se o perfil do candidato corresponde ao que espera a empresa:

Site brasileiro:	Site francês⁴⁶:
<ul style="list-style-type: none"> - Saber como você pode beneficiar a empresa. - Confirmar os dados já apresentados no currículo; - Recolher outras informações; - Verificar o perfil do candidato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Verificar se você corresponde ao que ele imaginou ao ler sua candidatura. - Verificar se você pode se integrar facilmente à empresa, à equipe com a qual você trabalhará. - Verificar se você corresponde à pessoa que ele procura.

Disso decorre o objetivo do candidato: convencer o recrutador que ele é a pessoa certa para o emprego:

Site brasileiro:	Site francês:
<ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar as suas competências e capacidades; - Convencer o empregador; - Verificar se a vaga corresponde àquilo que esperava. 	<ul style="list-style-type: none"> - O que falta é determinar sua decisão, mostrando o interesse que ele tem de recrutá-lo – você mais que outro - No percurso que leva a ser a pessoa certa, no lugar certo, na hora certa, a entrevista de emprego é o momento onde é possível tornar-se efetivamente A pessoa.

Para isso, os dois sites reforçam: é preciso se preparar. No site brasileiro, são dadas dicas de comportamento e atitude (“Nunca se atrase”, “seja simpático”), mas ambos indicam as perguntas mais frequentes das entrevistas:

Site brasileiro:	Site francês:
<ul style="list-style-type: none"> - Fale sobre você (responda apenas o que for perguntado) - Quanto quer ganhar? - Por que deixou o último emprego? - Quais são seus objetivos? - O que você procura num emprego? - Por que acha que devemos contratá-lo? - Diga seus pontos fortes e seus pontos fracos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Parlez-moi de vous. - Pourquoi voulez-vous travailler chez nous ? - Vu votre âge, pensez-vous être fait pour ce poste ? - Pourquoi êtes-vous au chômage ? - Combien voulez-vous gagner ? - Citez-moi vos trois qualités et vos trois défauts. - Accepteriez-vous de travailler en freelance plutôt qu'en salarié ?

⁴⁶ tradução nossa

Essas perguntas, como veremos logo adiante, são importantes na definição dos tópicos⁴⁷ que compõem uma entrevista de emprego.

No site de “Pôle Emploi” encontramos também um dossiê sobre como se preparar para uma entrevista de emprego, que reproduzimos no anexo. Nele, retomam-se as perguntas mais frequentes de uma entrevista, e procura-se discutir as melhores formas de se responder a elas. Além disso, há uma descrição das etapas de uma entrevista, que reproduzimos a seguir:

Les différentes phases de l'entretien

L'accueil :

donner une première image de soi.

- Cette phase est essentielle. Ne la négligez pas.

Même si elle est très brève, c'est au cours de cette phase que vous donnez la « première impression » de vous-même.

- Généralement, les 30 premières secondes reposent sur des éléments visuels (votre allure, votre aspect, votre habillement, le ton de votre voix, la politesse).

Pensez à donner une image de vous qui soit positive, qui vous ressemble.

N'oubliez pas que « vous n'aurez jamais une deuxième chance de faire une bonne première impression » (David Swansson).

- Cette « première impression » va influencer la suite de l'entretien.

Le corps de l'entretien :

échanger des informations, convaincre, négocier.

- Il s'agit d'une prise de connaissance mutuelle, c'est donc bien une phase d'échange.

- Vous avez besoin de recueillir des informations, de vérifier ou compléter celles que vous avez déjà sur le contenu du poste, l'entreprise, les responsabilités, les possibilités d'évolution, l'organisation, la hiérarchie, l'activité, le salaire.

En posant des questions, vous montrez votre intérêt pour le poste, cela permet de vous en faire une idée précise et de savoir s'il vous convient.

- L'employeur a besoin de mieux vous connaître : en vous posant des questions, il va chercher à apprécier vos compétences, vos motivations, votre personnalité.

- L'employeur a besoin d'être rassuré et de découvrir le candidat le mieux adapté.

Ecoutez attentivement. Soyez pertinent dans vos réponses : mettez en valeur les points forts qui correspondent aux besoins du poste à pourvoir.

Mettez l'énergie nécessaire pour convaincre votre interlocuteur.

- Soyez prêt à négocier sur le salaire et les conditions de travail.

Si l'employeur n'en parle pas, prenez l'initiative, mais en fin d'entretien seulement.

La conclusion :

laisser une ouverture.

- Il est indispensable de savoir quelle suite sera réservée à cet entretien (délai de réponse, deuxième convocation...).

- Qui reprend contact (l'employeur ou vous ?).

Par téléphone ou par courrier ?

Dans quel délai un autre entretien est-il envisagé, par exemple, avec le responsable de service ?

Figura 5 - Les différentes phases de l'entretien

⁴⁷ Tópico é “aquilo acerca do que se está falando” (Brown & Yule, 1983: 73, citado por NUNES, 1997: 98)

A partir desses documentos, podemos elencar algumas características do gênero *entrevista de emprego*, e suas implicações para o ensino do gênero:

- essa interação face-a-face é constituída por pelo menos um entrevistador, profissional da área de Recursos Humanos ou o próprio empregador, que faz as perguntas e um entrevistado (candidato à vaga oferecida) que responde às perguntas. Em geral, o entrevistador é quem dirige a entrevista, no entanto, como vimos no dossiê do site “Pôle Emploi”, o entrevistado também pode perguntar: “Ao fazer perguntas, você mostra seu interesse pelo cargo, permitindo-lhe uma ideia precisa do cargo e de sua conveniência”.

- a preparação para a entrevista é uma etapa fundamental desse processo. Para isso, é preciso não apenas saber as perguntas mais frequentes de uma entrevista, mas também obter informações precisas sobre a empresa e o cargo.

- é preciso desenvolver um *saber-ser* (para retomar as competências descritas no QECR): ser dinâmico, sorridente, mostrar-se interessado pelo emprego, olhar o interlocutor nos olhos...

- é necessário saber convencer e negociar, o que implica na aquisição de mecanismos de argumentação.

3.3.2. O que os estudos na área da linguagem e do ensino de línguas nos informam sobre a entrevista de emprego

Infelizmente são raros ou pouco difundidos os estudos sobre o ensino de gêneros orais em língua estrangeira. Para a caracterização do gênero *entrevista de emprego* nós nos baseamos principalmente no trabalho de Nunes (1997) sobre as

entrevistas de emprego em instituições de ensino de inglês, e no modelo didático proposto por Gagnon (2007).

Nunes (1997), apoiando-se na abordagem sistêmico-funcional de Halliday, postula que o entrevistador nem sempre tem o controle da interação, e que a posição de poder na interação pode ser também deslocada para o entrevistado. Ela parte da premissa de alguns estudiosos da Análise Crítica do Discurso, para quem as relações comunicativas são geralmente assimétricas. Sendo assim, para eles, a entrevista é um gênero do discurso face-a-face socialmente estruturado onde os participantes são diferenciados pelos seus propósitos individuais, suas diferenças em status, seus papéis, de tal forma que este modo de conversação exibe uma desigualdade, um viés na distribuição de poder (Kress & Fowler, 1979: 63 citado por NUNES, 1997: 26-27). Dessa forma, para Kress (1985, 1989), as estratégias textuais na entrevista são, por parte do entrevistador, o direcionamento e o questionamento, e por parte do entrevistado, resposta, informação e definição. Ora, como vimos nos conselhos dados pelos profissionais de RH, o entrevistado não precisa ser passivo durante a entrevista, ao contrário, ele deve “colocar a energia necessária para convencer seu interlocutor”, ou seja, ele deve saber persuadir. Nunes (1997: 196) também comprova, através da análise de dez entrevistas, que “a balança assimétrica nem sempre pende para o lado do/a entrevistador/a”.

Ainda que em algumas ocasiões o entrevistado possa controlar a interação, Nunes (1997) observa que no caso das entrevistas de emprego, a díade (Hasan, 1989:57, citado por NUNES, 1997: 80) é hierárquica, pois o entrevistador exerce o poder no sentido de detentor da decisão de contratar o candidato ou não. É por essa razão que a maior parte dos tópicos identificados nas entrevistas de emprego analisadas é iniciada pelo entrevistador.

Sobre a organização da entrevista, Nunes (1997: 88-96) identifica quatro estágios:

1. abertura da entrevista
2. solicitação e fornecimento de informação: predominância do modo discursivo narrativo
 - 2.1. história pregressa ou retrospectiva (o que aconteceu no passado)
 - 2.2. presente e/ou perspectivo (o que acontece atualmente e as perspectivas futuras)
3. solicitação e fornecimento de opinião (expositor de crenças e pontos de vista do entrevistado a respeito de várias áreas de atuação): predominância do modo discursivo argumentativo
4. fechamento da entrevista

Ela ainda enumera os tópicos mais recorrentes:

1. *sobre disponibilidade, necessidade de horário a ser preenchido*, pois o entrevistador quer testar o quanto o candidato está disposto a se comprometer com a instituição (NUNES, 1997: 120)
 2. *sobre experiência anterior*, pois está em jogo a capacidade do candidato de vender a sua imagem, relatando experiências ou qualificações relevantes ao emprego (NUNES, 1997: 125-128): “Os candidatos que conseguiram demonstrar o valor de seu potencial assim o fizeram através do que disseram (suas habilidades e responsabilidades) e pela forma como se expressaram (passando uma atitude positiva e de autoconfiança), sem muita ajuda do entrevistador”
-

3. *sobre escolaridade*: aspecto culturalmente relevante nesse tipo de gênero (NUNES, 1997: 129)
4. *sobre atuação profissional atual*
5. *sobre a escolha da carreira de professor*: “esse tópico oferece ao candidato a oportunidade de demonstrar o seu engajamento com a profissão, assim como sua ambição em termos de se manter na carreira e o quanto a empresa pode se prepara para investir nesse profissional” (NUNES, 1997:134)

Gagnon (2007), com o objetivo de favorecer a aquisição das competências orais de alunos do secundário, parte de uma “prática social de referência” (Martinand, 1983, citado por GAGNON, 2007: 2), a *entrevista de emprego*, e discute sua transposição didática. Ela propõe o seguinte modelo didático:

1. Antecipar:
 - 1.1. As demandas e as necessidades do empregador
 - 1.2. As questões potenciais do entrevistador
 - 1.3. O balanço de experiências pessoais e competências (C.V., carta de motivação, narrativa de vida)
 - 1.4. A situação de comunicação
 2. Dominar a situação de comunicação
 - 2.1. Saber se apresentar
 - 2.2. Escutar/interpretar
 - 2.2.1. apreender o objeto da pergunta, recolocar o objeto em seu contexto
 - 2.2.2. identificar o ponto de vista
 - 2.2.3. reconhecer os implícitos e os pressupostos da questão e da situação
 - 2.3. Intervir/interagir
-

2.3.1. reformular as questões e as intervenções do entrevistador para verificar a compreensão correta ou para situar e autorizar a resposta

2.3.2. saber não responder

2.3.3. responder às questões de forma precisa e concisa

2.3.4. desenvolver e explicitar em função das demandas e das expectativas

2.3.5. valorizar suas experiências, suas capacidades e suas potencialidades

2.3.6. tomar iniciativa

3. Textualização

3.1. Conteúdos (o que dizer e o que não dizer)

3.2. Organização do discurso

3.3. Estratégias argumentativas

3.3.1. valorizar suas capacidades, suas experiências, suas potencialidades e ações importantes para a profissão

3.3.2. apoiar a partir de exemplos e de narrativas de experiências profissionais ligadas à candidatura

3.3.3. negociar: fazer positivo do negativo, conceder para melhor provar o contrário

3.3.4. modalizar a fala

3.4. Empregar um vocabulário apropriado

4. Tomada de palavra

4.1. Qualidade da voz, articulação, dicção, ritmo, pausa, respiração

4.2. Controle do stress

4.3. Trabalhar a postura enunciativa em função do cargo

Resumimos no quadro abaixo as características do gênero *entrevista de emprego*:

Tabela 1.3 – Entrevista de Emprego

Situação de produção (contexto)	Aspectos discursivos (conteúdo temático e forma)	Aspectos linguísticos-discursivos (linguagem)
<p>Participantes:</p> <p>- Entrevistador (recrutador / profissional da área de RH / empregador) que representa uma empresa a procura de um funcionário;</p> <p>- Entrevistado (candidato a uma vaga de emprego)</p> <p>Lugar social: Profissional</p> <p>Objetivos:</p> <p>- Para o entrevistador: encontrar um funcionário que se adeque às necessidades da empresa;</p> <p>- Para o entrevistado: conseguir um emprego</p>	<p>Organização textual:</p> <p>Interação oral face-a-face, caracterizada pelo par pergunta-resposta</p> <p>Conteúdo temático:</p> <p>1) abertura da entrevista</p> <p>2) solicitação e fornecimento de informação: história pregressa ou retrospectiva e presente e/ou prospectivo</p> <p>3) solicitação e fornecimento de opinião</p> <p>4) fechamento da entrevista</p> <p>Tipo de discurso e de sequência:</p> <p>narrativa</p> <p>argumentativa</p>	<p>Tempos do passado</p> <p>Modalização</p> <p>Conectores (principalmente os argumentativos)</p>

Passemos então agora à aplicação prática dessas teorias. Começaremos com uma caracterização do contexto onde foi aplicada a pesquisa, mostrando algumas iniciativas tomadas para valorizar o ensino do oral no curso, e no capítulo seguinte descreveremos a sequência didática elaborada para o gênero *entrevista de emprego*.

CAPÍTULO II: PARA UMA VALORIZAÇÃO DO ENSINO DO ORAL: INTERVENÇÕES NO CURSO DE FRANCÊS DO CENTRO DE LÍNGUAS DA FFLCH- USP

1. O Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)

Segundo o site desta instituição, “O Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo é um centro interdepartamental de estudos e de ensino, que tem por objetivo o apoio à formação acadêmica da comunidade universitária”⁴⁸. Interdepartamental porque, além de um diretor e um vice-diretor, docentes dos Departamentos de Letras da Universidade de São Paulo (USP), os coordenadores de área são também docentes do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), do Departamento de Letras Modernas (DLM) e do Departamento de Letras Orientais (DLO). Os cursos desta instituição são ministrados ou por educadores concursados e contratados sob o regime da CLT⁴⁹ ou por monitores-bolsistas matriculados nos cursos de graduação ou de pós-graduação da FFLCH-USP.

⁴⁸ <<http://clinguas.fflch.usp.br/node/52>>. Consultado em 26/05/2012

⁴⁹ Consolidação das Leis do Trabalho

Criado para atender à demanda da comunidade universitária, o Centro de Línguas ofereceu inicialmente cursos que pudessem preparar estudantes e pesquisadores à consulta de bibliografia nacional e estrangeira, à produção de textos acadêmicos, à participação em estágios e congressos dentro e fora do país e à integração de estrangeiros no meio acadêmico⁵⁰. Hoje não só o número de idiomas representados (são dez idiomas no total) mas também a oferta de cursos aumentou, como podemos verificar no quadro a seguir, elaborado a partir do site da instituição⁵¹:

Tabela 2.1 – Cursos do Centro de Línguas

Idiomas	Cursos oferecidos no primeiro semestre de 2012
Alemão	Alemão para Leitura de Textos de Filosofia e Ciências Sociais (I e II) Curso preparatório para bolsistas 'Ciência sem Fronteiras'
Árabe	Introdução à Língua e Cultura Árabe (I e II)
Espanhol	Espanhol (II à V) Leitura em Língua Espanhola Espanhol para Graduação em Humanidades
Francês	Curso de Língua Francesa à Distância – FZEA/USP Francês Instrumental (I e II)
Grego	Introdução ao Grego Antigo (I e II)
Inglês	Inglês Básico (II à IV) Inglês Pré-Intermediário II Inglês Intermediário I Inglês para Leitura de Textos (I e II) Inglês para Apresentações Orais Inglês para Escrita Acadêmica Curso Preparatório para o TOEFL

⁵⁰ Projeto do Centro de Línguas

⁵¹ < <http://clinguas.fflch.usp.br/>>. Consultado em 26/05/2012

	Curso Preparatório para o TOEFL – IRI – USP Produção Escrita em Inglês – IB
Italiano	Italiano Instrumental (I e II) Competência Comunicativa em Italiano
Japonês	Curso de Férias – A Escrita Logográfica Japonesa (Kanji) Japonês Básico (I à IV)
Latim	Introdução ao Latim (I e II)
Português	Conversação em Português Língua Estrangeira Gramática Aplicada ao Ensino de Português Língua Estrangeira Redação Acadêmica para Graduação Redação Acadêmica para Pós-Graduação

Vários cursos são oferecidos tanto à comunidade USP quanto à comunidade externa, e não visam a aplicação imediata em atividades acadêmicas (como os cursos de Espanhol, Inglês e Japonês). Entretanto, há ainda uma forte presença de cursos dirigidos à comunidade interna, voltados, por exemplo, para o desenvolvimento de uma única habilidade (como os cursos de leitura ou instrumentais). Alguns cursos são propostos especialmente a estudantes de alguns institutos ou faculdades da USP – é o caso do “Espanhol para Graduação em Humanidades” (prioritariamente para os alunos do Instituto de Relações Internacionais – IRI), da “Produção Escrita em Inglês” (exclusivamente para os alunos da pós-graduação do Instituto de Biociências – IB) e do “Curso de Francês para Iniciantes” (CFI-Poli, exclusivamente para os alunos da Escola Politécnica), onde esta pesquisa foi aplicada.

Ressaltamos ainda que o Centro de Línguas também passou a atender à demanda de vários programas de pós-graduação, sendo hoje responsável pela elaboração, aplicação e correção de exames de proficiência para ingresso nos

Programas de Pós-Graduação do DL, DLCV, DLM, DLO, DTLLC (Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada) da FFLCH-USP, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes, entre outros.

Como Educadora de Francês do Centro de Línguas, onde trabalhei de setembro de 2009 a outubro de 2011 (quando solicitei um afastamento com prejuízo de vencimentos para assumir o cargo de Professora Assistente Substituta de Língua Francesa na Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP), além de coordenar a equipe responsável por esses exames de proficiência, auxiliei a coordenação com os procedimentos administrativos envolvidos na organização dos cursos dessa instituição, elaborei material didático-pedagógico, promovi a formação inicial e continuada dos monitores através da observação de aulas e reuniões, e ministrei aulas no Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli) da Escola Politécnica da USP (Poli-USP), no módulo 1 e no módulo “Projetos em Francês”. Considerando que esta pesquisa foi aplicada em duas turmas do módulo “Projetos em Francês”, prosseguiremos com a caracterização do CFI-Poli antes de detalharmos esse módulo.

2. O Curso de Francês para Iniciantes (CFI-Poli)

O CFI-Poli, graças a um acordo de cooperação acadêmica entre a FFLCH-USP (através de seu Centro de Línguas) e a Poli-USP (através de sua CRInt, Comissão de Relações Internacionais), assegura uma formação linguístico-cultural em francês aos estudantes de engenharia da Universidade de São Paulo. Os quatro módulos regulares de 60 horas (totalizando 240 horas de curso) visam o

desenvolvimento não apenas das competências necessárias para comunicar nas situações da vida cotidiana, como também dos “savoir-faire” acadêmicos, científicos e profissionais próprios à formação universitária em Engenharia.

As origens e a evolução deste dispositivo de formação já foram tema de discussão de Magalhães (2008), Oliveira (2009) e Vieira (2008). Não iremos neste trabalho detalhar o histórico do CFI-Poli, mas gostaríamos de observar que, ao longo de dez anos, o projeto atravessou diversas fases (MASSARO & HIRAKAWA, 2011): inicialmente concebido como um módulo FOU (Francês para Objetivo Universitário) de 80 horas, oferecido a vinte alunos de Engenharia selecionados para participar do programa de duplo diploma que acabara de ser assinado entre as “Écoles Centrales”⁵² (Escolas Centrais) da França e a Poli-USP (módulo este que pode ser considerado o embrião do CFI-Poli), passou-se a um dispositivo de formação extensivo de 240 horas elaborado em torno do manual **Reflets** (CAPELLE & GIDON, 1999), até ser progressivamente reformulado segundo os referenciais FOS (Francês com Objetivos Específicos) para atender às demandas dos alunos de engenharia (objeto de estudo da dissertação de mestrado de Oliveira, 2009).

Podemos ainda destacar que a formação linguístico-cultural em francês aos estudantes de engenharia é uma das facetas deste projeto interunidades. Como apontam Massaro & Hirakawa (2011), o projeto CFI-Poli, assim como os outros

⁵² O grupo das cinco « écoles centrales » (Lille, Lyon, Marseille, Nantes e Paris) oferece uma formação de engenheiro generalista que “permite adquirir, além dos conhecimentos técnicos e científicos, os conceitos ou métodos (gestão de projeto, trabalho em equipe, técnicas de comunicação) indispensáveis ao exercício de sua profissão”. In: <http://www.groupe-ecoles-centrales.fr/formation_centrale.html>. Consultado em 31/05/2012.

dispositivos de formação do Centro de Línguas FFLCH-USP, articula três dimensões⁵³:

- a) a formação inicial e continuada de professores idealizadores de programas de ensino/aprendizagem de uma língua/cultura estrangeira em contexto universitário;*
- b) um laboratório de pesquisa, concepção e avaliação de programas;*
- c) a oferta semestral e dirigida de cursos para objetivo universitário levando em conta não somente as necessidades e demandas específicas dos estudantes de cada área, mas também a finalidade de toda formação universitária: o acesso a outros universos culturais que questionem a constituição do estudante como indivíduo e como ator do mundo contemporâneo.*

Sendo assim, os programas e as atividades deste dispositivo estão em constante mudança, traduzindo as características, as inquietações e anseios da equipe, e as reflexões suscitadas pelas ações de formação contínua dos professores. Os contratos de aprendizagem que apresentaremos a seguir ilustram este processo cíclico, onde a prática do professor se transforma pela experiência e pela reflexão (UR, 2005: 7), pois sofreram alterações significativas entre 2009 e 2011.

Como exemplo, apresentamos o contrato elaborado e utilizado pela equipe do CFI-Poli até primeiro semestre de 2009:

⁵³ a) *la formation initiale et continue d'enseignants concepteurs de programmes d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture étrangère en contexte universitaire;*
b) *un laboratoire de recherche, conception et suivi des programmes ;*
c) *l'offre semestrielle et ciblée des cours sur objectifs universitaires prenant en considération non seulement les besoins et les demandes spécifiques des étudiants de chaque domaine, mais aussi la finalité de toute formation universitaire : l'accès à d'autres univers culturels qui mettent en cause la constitution de l'étudiant en tant qu'individu, ainsi qu'acteur du monde contemporain.*

Tabela 2.2 – Contrato de aprendizagem módulo 1 – 1º semestre 2009

	Objectifs généraux
1	Se présenter
2	Parler de soi et parler de l'autre
3	Exprimer les goûts et les préférences
4	Organiser son emploi du temps
5	Décrire un logement
6	Planifier des loisirs, des voyages
7	Exprimer une obligation, une possibilité, un désir
8	Exprimer la cause de manière simple
9	Exprimer la possession
10	Se situer, de manière simple, dans le temps présent, passé et futur
11	Poser et répondre des questions
12	Affirmer et nier

Hoje o professor tem acesso ao contrato abaixo, reformulado pela equipe do CFI-Poli durante as reuniões de janeiro-fevereiro de 2010, julho de 2010, janeiro-fevereiro de 2011 e julho de 2011, e onde foram especificados os conteúdos gramaticais, lexicais, culturais e fonéticos correspondentes aos objetivos comunicativos:

Tabela 2.3– MÓDULO 1 (VERSÃO DO PROFESSOR)

Objectifs généraux	Communication	Grammaire	Lexique	Culturel	Phonétique
1) Faire connaissance et se présenter (16h)	<ul style="list-style-type: none"> - Saluer et employer des formules de politesse - Prendre congé - Remercier, s'excuser - Se présenter - Indiquer la nationalité et la profession - Affirmer, nier - Demander et donner des informations personnelles - Demander et donner des raisons 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formes du masculin et féminin des adjectifs de nationalité et des professions - La négation <i>ne... pas</i> - Les interrogatifs <i>où, quand, comment, quel(le)(s), qu'est-ce que</i> - L'interrogation avec <i>est-ce que</i> - Les pronoms sujets et toniques des premières et deuxièmes personnes - Le présent des verbes <i>être, avoir, faire</i> - Le présent des verbes du premier groupe : <i>s'appeler, habiter, étudier, travailler</i> - <i>Pourquoi ? Parce que...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Des formules de salutation et de politesse - Des formules de présentation - Les nationalités - Les professions - Les nombres - Les jours de la semaine - Les mois de l'année - Les dates 	<ul style="list-style-type: none"> - Tutoiement et vouvoiement - Les gestes pour se saluer et prendre congé 	<ul style="list-style-type: none"> - Intonation question - réponse
2) Parler de soi et parler de l'autre (10h)	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier quelqu'un - Décrire physique et psychologiquement quelqu'un - Parler de la famille - Exprimer la possession 	<ul style="list-style-type: none"> - "C'est" présentatif - "Il est" descriptif - Les articles définis et indéfinis - Le genre et le nombre des noms et des adjectifs - Les pronoms sujets et toniques des troisièmes personnes - Les adjectifs possessifs 	<ul style="list-style-type: none"> - La famille - Les couleurs - Les objets de la classe - Les signes du zodiaque 	<ul style="list-style-type: none"> - Des célébrités francophones 	<ul style="list-style-type: none"> - Liaisons article +nom / pronom sujet + verbe

3) Exprimer les goûts et les préférences (8h)	<ul style="list-style-type: none"> - Dire ce que l'on aime, ce que l'on n'aime pas - Parler des loisirs, des sports 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes <i>aimer, préférer, détester, adorer</i> + infinitif ou + nom - Des adverbes d'intensité - <i>Jouer à / faire de</i> - <i>Moi aussi / moi non plus</i> - Les articles contractés - Les prépositions et noms de lieux (<i>au Brésil, en France</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les loisirs - Les sports - Les aliments 	<ul style="list-style-type: none"> - La chanson francophone 	<ul style="list-style-type: none"> - L'opposition [i] - [y] – [u]
4) Raconter et planifier son emploi du temps (14h)	<ul style="list-style-type: none"> - Raconter sa journée quotidienne - Parler d'événements futurs et passés (sensibilisation – CO) - Situer dans le temps - Donner l'heure - Prendre rendez-vous 	<ul style="list-style-type: none"> - Des adverbes de temps et de fréquence - Le présent de l'indicatif (verbes du deuxième et troisième groupes – <i>prendre, partir, aller, venir, dormir, lire</i> – et verbes pronominaux) - Les prépositions <i>chez, à, de, en</i> - Le futur proche - Le passé composé (sensibilisation – CO) - Les expressions de temps (<i>aujourd'hui, demain, hier, cette semaine, la semaine prochaine, la semaine dernière...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les périodes de la journée - Les heures - Les repas - Les moyens de transport 	<ul style="list-style-type: none"> - Le bain - La sieste - Les cafés 	<ul style="list-style-type: none"> - Le son [œ]

A título de ilustração, colocamos também os contratos de aprendizagem reformulados pela equipe do CFI-Poli dos módulos 2, 3 e 4:

Tabela 2.4– MÓDULO 2 (VERSÃO DO PROFESSOR)

Objectifs généraux	Communication	Grammaire	Lexique	Culturel	Phonétique
1) Raconter au passé (24 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des informations sur des événements passés - Situer un événement au passé - Parler des habitudes au passé - Décrire quelqu'un ou quelque chose au passé en comparant avec le présent 	<ul style="list-style-type: none"> - Le passé composé - Les indicateurs chronologiques (<i>après, ensuite, puis...</i>) - L'imparfait - Les indicateurs temporels du passé (<i>il y a, pendant, ça fait...</i>) - Le plus-que-parfait 	<ul style="list-style-type: none"> - Les parties du corps - Les maladies / les accidents 	<ul style="list-style-type: none"> - Récit (d'enfance, d'une aventure ou d'une mésaventure) 	<ul style="list-style-type: none"> - [ə] – [e] – [ɛ]
2) Inviter (8h)	<ul style="list-style-type: none"> - Inviter - Accepter / refuser une invitation - Fixer l'heure et le lieu 	<ul style="list-style-type: none"> - Les verbes <i>pouvoir, vouloir, devoir</i> - Le pronom <i>on</i> - L'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressions: <i>prendre un verre / un pot / un coup, manger un truc</i> - Différence entre : <i>aller et venir, amener et emmener, apporter et emporter</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les fêtes et les célébrations - Les méls / lettres informelles (pour inviter) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les groupes rythmiques
3) Acheter (16 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des achats - Exprimer le choix - Exprimer la quantité 	<ul style="list-style-type: none"> - Pronoms interrogatifs lequel, laquelle... - Adjectifs et pronoms démonstratifs - Pronoms possessifs - La comparaison - Le complément d'objet direct – COD - Le complément d'objet indirect – COI - Les partitifs - Le pronom <i>en</i> - La négation : <i>ne... plus, ne... rien, ne... jamais, ne... personne</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les vêtements - Les aliments 	<ul style="list-style-type: none"> - Le paiement, le pourboire - La mode - La gastronomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Les nasales

Tabela 2.5– MÓDULO 3 (VERSÃO DO PROFESSOR)

Objectifs généraux	Communication	Grammaire	Lexique	Culturel
1) Présenter et se présenter formellement (12 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Se présenter de façon formelle (entretien, CV, lettre de motivation) - Présenter quelqu'un dans une situation formelle (dans une conférence, à l'entreprise) - Demander des précisions - Exprimer son accord 	<ul style="list-style-type: none"> - Révision : les temps du passé - Révision : les indicateurs de temps, de durée - Révision : l'interrogation - Révision : <i>c'est / il est</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules des lettres formelles 	<ul style="list-style-type: none"> - L'entretien d'embauche - Le CV - La lettre de motivation
2) Prévoir (12 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des projets - Comprendre un bulletin météo - Faire des hypothèses 	<ul style="list-style-type: none"> - Le futur simple - Les indicateurs temporels du futur (<i>dans, pour...</i>) - L'hypothèse au futur 	<ul style="list-style-type: none"> - La météo 	<ul style="list-style-type: none"> - Les catastrophes naturelles - Le réchauffement climatique - Le plan de carrière
3) Situer dans l'espace (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Indiquer la localisation de quelqu'un ou de quelque chose - Demander et donner des renseignements sur l'itinéraire - Chercher un logement - Décrire un lieu 	<ul style="list-style-type: none"> - L'impératif (révision) - Le pronom <i>y</i> - Les prépositions de lieu (<i>dans, sur, sous, devant, derrière...</i>) - Les doubles pronoms - Les pronoms relatifs <i>qui, que, où, dont</i> - Les pronoms relatifs composés 	<ul style="list-style-type: none"> - Les bâtiments d'une ville - Le logement 	<ul style="list-style-type: none"> - Les régions de France - Les pays francophones - Le droit au logement opposable
4) Recommander (12h)	<ul style="list-style-type: none"> - Donner des conseils - Suggérer - Reprocher quelqu'un - Donner des précisions sur son état de santé 	<ul style="list-style-type: none"> - Le conditionnel - L'hypothèse au présent et au passé - <i>Il faut que</i> + subjonctif 	<ul style="list-style-type: none"> - La consultation médicale 	<ul style="list-style-type: none"> - Le tourisme - La santé

Tabela 2.6– MÓDULO 4 (VERSÃO DO PROFESSOR)

Objectifs généraux	Communication	Grammaire	Lexique	Culturel
1) Informer et s'informer (12h)	<ul style="list-style-type: none"> - Demander des renseignements par téléphone - Demander des renseignements par mél / lettre - Rapporter les paroles de quelqu'un - Faire un exposé - Comprendre des articles de presse 	<ul style="list-style-type: none"> - Le discours rapporté - La voix passive - Le passé simple (reconnaissance) 	<ul style="list-style-type: none"> - Les formules de la conversation téléphonique - Le courrier d'affaires - Le vocabulaire du fait divers 	<ul style="list-style-type: none"> - Le concierge (le comérage) - Le fait divers - La presse
2) Rapporter une expérience scientifique (12 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire un objet, un procédé - Rédiger un projet scientifique - Exprimer le but 	<ul style="list-style-type: none"> - Les expressions de but - Révision : les pronoms relatifs - La place des adjectifs - Le participe présent et le gérondif - Les indéfinis - Les adverbes en <i>-ment</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Le vocabulaire technique / scientifique 	
3) Défendre une idée (24 h)	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer l'opinion - Exprimer la volonté, la nécessité, un manque, des souhaits - Exprimer la cause et la conséquence - Exprimer la concession et l'opposition - Rédiger un texte argumentatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Le subjonctif - Les expressions de concession et d'opposition - Les expressions de cause et de conséquence 		

A partir do módulo 3 introduzimos alguns gêneros escritos e orais próprios do universo acadêmico e/ou profissional, como o currículo, a carta de motivação, o plano profissional e a entrevista de trabalho, assim como sugere Oliveira (2009: 55-56). Aliás, nos contratos de aprendizagem reformulados entre 2010 e 2011 mantivemos grande parte do que foi proposto, mudando apenas a ordem de certos

conteúdos (por exemplo, o objetivo “parler du futur” colocado no módulo 2 em Oliveira, 2009, passou para o módulo 3 como “prévoir” a fim de “desafogar” o módulo 2, considerado “pesado”) ou precisando certos objetivos (por exemplo, o objetivo “déterminer” do módulo 2 em Oliveira, 2009, a nosso ver um pouco vago, foi substituído por “inviter”).

Procuramos também associar aos objetivos comunicativos gêneros textuais que estivessem relacionados, para que os conteúdos linguístico-discursivos trabalhados em um objetivo complementassem a sequência didática com determinado gênero. Por isso o gênero C.V., trabalhado na unidade “s’installer” de Oliveira (2009), foi transferido para o objetivo “présenter et se présenter formellement”, junto com os gêneros “lettre de motivation” e “entretien d’embauche”.

A integração dos gêneros textuais ao programa do dispositivo de formação do Centro de Línguas da FFLCH-USP se justifica principalmente pela demanda de alguns alunos que desejam se preparar para o processo seletivo dos intercâmbios promovidos pela CRInt-Poli, como pudemos atestar na análise de necessidades realizada através de um questionário aplicado no primeiro semestre de 2011 e através de entrevistas feitas com alunos selecionados a participar dos programas de duplos diplomas na França. Destacamos, porém, que ainda é necessário refletir sobre o ensino dos gêneros orais em aulas de língua estrangeira, e a formação dos professores para o trabalho com os gêneros orais (BUENO, 2009). É por esta razão que conduzimos um projeto-piloto a partir do gênero “entrevista de trabalho” na turma do módulo “Projetos em Francês” do segundo semestre de 2010.

Mas antes de apresentar o projeto-piloto, detalharemos a análise de necessidades feita no CFI-Poli que nos permite determinar o perfil do público em questão.

2.1. As necessidades dos alunos do CFI-Poli

Considerando que os acordos de intercâmbio estão nas origens do CFI-Poli (como discutimos anteriormente, o embrião deste projeto foi um módulo FOU destinado a alunos da Poli-USP que partiam para a França para obter o duplo diploma em uma das “Écoles Centrales”), julgamos que era imprescindível determinar as necessidades de nosso público antes de organizar um programa e elaborar atividades para o curso⁵⁴. Adotamos então as orientações da metodologia FOS/FOU (MANGIANTE & PARPETTE, 2004; 2011), começando com a etapa de análise de necessidades: realizamos uma pesquisa através de um questionário com os alunos matriculados no CFI-Poli no primeiro semestre de 2011, além de entrevistas com alunos selecionados para os programas de intercâmbio (mas que não haviam partido ainda) e com alunos que já estavam estudando na França. São esses dados que descreveremos a seguir.

2.1.1. Questionário: perfil dos alunos do CFI-Poli

No primeiro semestre de 2011 realizamos uma pesquisa através de um questionário (ver anexo 2) com todas as turmas do CFI-Poli para determinar a demanda dos alunos em relação aos intercâmbios promovidos pela CRInt-Poli. Para isso, além de verificar quais alunos já haviam sido selecionados para os

⁵⁴ Isso já havia sido feito no CFI-Poli entre 2005 e 2006 como descreve Oliveira (2009) em sua dissertação de mestrado, para determinar de forma bastante ampla os interesses e as expectativas dos alunos. Nosso propósito principal era mapear o número de alunos que efetivamente participavam dos programas de intercâmbio ou que pretendiam se candidatar a esses programas, e avaliar a formação proposta no CFI-Poli.

intercâmbios e quais pretendiam se candidatar ao processo seletivo, perguntamos que objetivos comunicativos (entre aqueles propostos nos quatro módulos) eles consideravam mais relevantes. Os resultados obtidos foram os seguintes⁵⁵:

PESQUISA EFETUADA COM ALUNOS DO CFI-POLI – 1º SEMESTRE 2011

Gráfico 1 – Total de Alunos do CFI - POLI

⁵⁵ Um agradecimento especial a Roberto de Abreu, que não só me ajudou a aplicar estes questionários nas turmas do CFI-Poli, como também fez a tabulação dos dados.

Gráfico 2 – Alunos já selecionados para o intercâmbio no 1º semestre 2011

Tabela 2.7– Temas relevantes para os alunos já selecionados nos programas de intercâmbio

Temas	Essencial	Útil	Dispensável	Sem resposta
Cumprimentar, se apresentar, se despedir	12			
Falar de você e dos outros	10	2		
Expressar gostos e preferências	5	7		
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas	5	6		1
Convidar	3	6	2	1
Comprar	5	7		
Falar do passado	6	6		
Apresentar e se apresentar formalmente	8	4		
Falar do futuro	4	8		
Localizar	6	6		
Dar conselhos e sugestões	2	10		
Informar e se informar	10	2		
Relatar uma experiência científica	5	6	1	
Defender uma idéia	10	2		

Tabela 2.8– Alunos que pretendem participar do processo seletivo

Quando	Quantidade	%
Em 2011	45	55,55
Em outros anos	36	44,45
Total	81	100,00

Gráfico 3 – Alunos que participarão do processo seletivo em 2011

Tabela 2.9- Temas relevantes para os alunos que participarão do processo seletivo em 2011

Temas	Essencial	Útil	Dispensável
Cumprimentar, se apresentar, se despedir	42	3	
Falar de você e dos outros	29	16	
Expressar gostos e preferências	28	17	
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas	33	12	
Convidar	16	28	1

Comprar	27	18	
Falar do passado	27	17	1
Apresentar e se apresentar formalmente	41	4	
Falar do futuro	24	20	1
Localizar	32	13	
Dar conselhos e sugestões	13	29	3
Informar e se informar	39	6	
Relatar uma experiência científica	19	23	3
Defender uma idéia	40	5	

Gráfico 4 – Alunos que participarão do processo seletivo em outros anos

Tabela 2.10- Temas relevantes para os alunos que participarão do processo seletivo em outros anos

Temas	Essen- cial	Útil	Dispen- sável
Cumprimentar, se apresentar, se despedir	35	1	
Falar de você e dos outros	23	13	
Expressar gostos e preferências	16	20	
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas	15	20	1

Convidar	15	21	
Comprar	21	14	1
Falar do passado	18	16	2
Apresentar e se apresentar formalmente	31	5	
Falar do futuro	21	15	
Localizar	23	13	
Dar conselhos e sugestões	14	19	3
Informar e se informar	32	4	
Relatar uma experiência científica	14	19	3
Defender uma idéia	30	6	

Tabela 2.11- Temas relevantes para os alunos que não pretendem ir à França

Temas	Essen- cial	Útil	Dispen- sável
Cumprimentar, se apresentar, se despedir	32	2	
Falar de você e dos outros	30	4	
Expressar gostos e preferências	20	14	
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas	24	10	
Convidar	14	20	
Comprar	18	16	
Falar do passado	20	13	1
Apresentar e se apresentar formalmente	24	10	
Falar do futuro	25	9	
Localizar	26	8	
Dar conselhos e sugestões	13	18	3
Informar e se informar	29	5	
Relatar uma experiência científica	12	15	7
Defender uma idéia	25	8	1

Tabela 2.11- Temas relevantes a todos os alunos do 1º semestre de 2011

Temas	Essen- cial	Útil	Dispen- sável	Sem resposta
Cumprimentar, se apresentar, se despedir	121	6		
Falar de você e dos outros	92	35		
Expressar gostos e preferências	69	58		
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas	77	48	1	1
Convidar	48	75	3	1
Comprar	71	55	1	
Falar do passado	71	52	4	
Apresentar e se apresentar formalmente	104	23		
Falar do futuro	74	52	1	
Localizar	87	40		
Dar conselhos e sugestões	42	76	9	
Informar e se informar	110	17		
Relatar uma experiência científica	50	63	14	
Defender uma idéia	105	21	1	

Gráfico 5 - Temas relevantes a todos os alunos do 1º semestre de 2011

Podemos notar que a participação nos intercâmbios é ainda um dos objetivos principais de nosso público (63,79% dos alunos matriculados naquele semestre pretendiam se candidatar aos programas de intercâmbio). Por outro lado, uma porcentagem significativa (26,77%) não tinha a intenção de ir para a França. Este dado, aliado à informação de que apenas um pequeno número de alunos era escolhido por ano para participar dos programas de duplo diploma (em média 12 alunos por ano), nos faz concluir, como Oliveira (2009: 52), que não é possível propor uma formação linguístico-cultural em francês focada exclusivamente na preparação aos estudos na França.

Em relação aos objetivos comunicativos propostos nos quatro módulos do CFI-Poli, a maior parte foi considerada essencial (dos 14 temas, apenas 3 não foram considerados pela maioria essencial). Curiosamente, um dos objetivos considerados menos relevantes foi o de “relatar uma experiência científica”, mesmo entre os alunos que já haviam sido selecionados para o intercâmbio. É necessário então verificar entre os alunos que já passaram por esta experiência se este objetivo deve ser trabalhado ou não em nossos módulos.

2.1.2. Entrevistas com alunos selecionados para os programas de intercâmbio

As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo, com o consentimento dos entrevistados (ver anexo 3). Tentamos seguir o roteiro abaixo durante as entrevistas:

1. Apresente-se, falando também um pouco de seu percurso acadêmico.
2. Quando você partirá para a França? Em que semestre do curso na faculdade você estava quando se candidatou ao intercâmbio, e em que semestre você está agora?
3. Onde será realizado o intercâmbio (cidade e instituição)?
4. Quanto tempo durará o intercâmbio?
5. Que modalidade de intercâmbio você irá fazer? Você pode falar das diferenças entre uma e outra? E por que escolheu esta modalidade?
6. Por que escolheu a instituição em questão?
7. Por que na França?
8. Você se informou sobre a universidade e os cursos que faria no intercâmbio, antes da viagem? Como?
9. Em relação à língua francesa, em que curso estudou francês? Por quanto tempo? Qual a carga horária do curso? Você acha que a sua preparação em relação à língua será suficiente?
10. Você fez ou fará outros cursos de francês para se preparar para o intercâmbio?
11. Em relação ao idioma, quais dificuldades você acha que encontrará na comunicação do dia-a-dia?
12. Em relação ao idioma, que dificuldades você acha que enfrentará na vida acadêmica?
13. Em relação ao idioma, que elementos da língua você acredita que poderiam ser úteis para um melhor desempenho acadêmico?
14. Que informações sobre a cultura francesa você acredita que poderiam ser úteis para sua estada?

Entrevistamos cinco alunos que haviam sido selecionados para os programas de intercâmbio antes da viagem:

- no dia 16/12/2010, uma aluna de Engenharia Química que havia sido selecionada para o duplo diploma na “École Nationale Supérieure de Chimie de Montpellier”;

- no dia 04/07/2011, uma aluna de Engenharia Civil que havia sido selecionada para o duplo diploma na “École Nationale des Ponts et Chaussées” e um aluno de Engenharia Mecânica que havia sido selecionado para o duplo diploma na “École Centrale de Nantes”;

- no dia 05/07/2011, uma aluna de Engenharia Naval que havia sido selecionada para aproveitamento de créditos na “Université du Sud Toulon-Var”;

- no dia 07/07/2011, um aluno de Engenharia Elétrica (Ênfase em Automação e Controle) que havia sido selecionado para o duplo diploma na “École Centrale de Lille”.

2.1.3. Entrevistas com alunos que já realizaram ou estão realizando o intercâmbio na França

As entrevistas também foram gravadas em áudio e em vídeo, com o consentimento dos entrevistados (ver anexo 3). Tentamos seguir o roteiro abaixo durante as entrevistas:

SOBRE O INTERCÂMBIO (INFORMAÇÕES GERAIS):

1. Qual seu nome e idade?
2. Qual a sua condição de estudante (curso e ano/semestre na faculdade de origem) ao realizar o intercâmbio?
3. Onde está sendo/foi realizado o intercâmbio (cidade e instituição)?
4. Quanto tempo durará/durou o intercâmbio?
5. Por que escolheu a instituição em questão?
6. Por que na França?

SOBRE O PROCESSO SELETIVO:

1. Que modalidade de intercâmbio você realiza/realizou? Através de qual instituição você se candidatou ao intercâmbio?
2. Como foi o processo seletivo para o intercâmbio? Que documentos você teve que apresentar? Em que línguas? Quais foram as etapas da seleção?
3. O que você acha que foi determinante para a sua aprovação na seleção do intercâmbio?

SOBRE A PREPARAÇÃO PARA A VIAGEM:

1. Como você se informou sobre a universidade e os cursos que faria no intercâmbio, antes da viagem?
2. Em relação à língua francesa, como você se preparou antes da viagem? Em que curso estudou francês? Por quantas horas?
3. Qual o papel da instituição que o selecionou para o intercâmbio na preparação de sua viagem?

SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA DURANTE O INTERCÂMBIO:

1. Durante o intercâmbio, você cursa/cursou quais disciplinas? Como é/era organizado o curso? Como são/eram feitas as avaliações?
2. Em relação ao idioma, que dificuldades enfrenta/enfrentou na vida acadêmica?
3. Seu desempenho acadêmico é/foi prejudicado pelo seu nível de conhecimento do francês?
4. Em relação ao idioma, que elementos da língua você acredita que poderiam ser/ter sido úteis, para um melhor desempenho acadêmico?
5. Você enfrenta/enfrentou alguma dificuldade burocrática na França ?
6. Em relação ao idioma, que dificuldades enfrenta/enfrentou na comunicação do dia-a-dia?
7. Que informações sobre a cultura francesa lhe faz/fez falta durante sua estada?

Durante o estágio na “Université Sorbonne Nouvelle Paris III”, tivemos a oportunidade de entrevistar dois alunos que estavam estudando na França:

- no dia 08/01/2011, um aluno que estava fazendo duplo diploma há seis meses na École Centrale de Paris;

- no dia 25/01/2011, uma aluna de Engenharia Civil que estava fazendo duplo diploma há um ano e seis meses na École Spéciale des Travaux Publics (ESTP).

Entrevistamos ainda uma aluna que havia participado do programa de duplo diploma na “École Centrale de Nantes”.

As entrevistas, de um modo geral, confirmam que uma preparação prévia, não apenas em relação à língua mas também em relação à instituição em que irão estudar e às situações que provavelmente irão vivenciar, dentro e fora do campus, é essencial para o sucesso da experiência acadêmica no exterior. Alguns gêneros normalmente presentes na vida universitária destes alunos foram citados pelos entrevistados: a apresentação oral (“exposé”), os trabalhos em autonomia (“travaux en autonomie”) e os trabalhos dirigidos (“travaux dirigés”).

Não é objeto de nosso trabalho estudar a fundo o conteúdo dessas entrevistas. Elas, no entanto, estão disponíveis no CD que acompanha essa tese, para aqueles que desejam estudar a problemática do ensino de línguas com objetivos universitários ou que queira se servir desses documentos em suas aulas.

Estas entrevistas, além de nos ajudar a compreender o dia-a-dia e os problemas de um estudante de engenharia em uma universidade estrangeira, também nos serviram como base para a preparação da sequência didática em torno do gênero “entrevista de trabalho”. Passemos então à descrição do módulo em que foi aplicado o projeto-piloto.

CAPÍTULO III: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

“ENTREVISTA DE TRABALHO” APLICADA NO CFI-POLI

1. O módulo “Projetos em Francês”

O módulo “Projetos em Francês” é um módulo opcional de 60 horas destinado aos alunos que concluíram os quatro módulos regulares. Ao assumir minha primeira turma deste módulo no segundo semestre de 2010, o então coordenador de francês do Centro de Línguas, o Prof. Dr. Paulo Roberto Massaro, solicitou que o programa desse módulo fosse reestruturado. Até então, os projetos realizados pelos alunos estavam ligados a conteúdos interculturais: os países francófonos, a gastronomia, a arte, a canção francesa, eram alguns dos temas negociados entre o professor e os alunos para a preparação de apresentações orais (“exposé”) ou de guias de viagem. Para o coordenador de francês, os projetos poderiam ter um viés intercultural, mas o objetivo principal do módulo “Projetos em Francês” deveria ser o de estimular o desenvolvimento de projetos individuais (acadêmicos e/ou profissionais e/ou culturais) centrados na ação em língua francesa. Assim, ao contrário dos outros módulos, o módulo “Projetos em Francês” não poderia ter um programa estabelecido a priori – a definição dos conteúdos deveria ser feita a partir das necessidades e dos desejos expressidos por cada participante.

Levando em consideração a proposta do coordenador de francês, passei a refletir não só sobre a questão do programa, mas também sobre os projetos que

poderiam ser desenvolvidos com um grupo de estudantes da Poli-USP. Como as propostas pedagógicas elaboradas em torno dos gêneros textuais se harmonizavam com uma abordagem centrada na ação (DOLZ & SCHNEWLY, 1998: 64-65), decidimos adotar os gêneros como unidade de trabalho. Foi então que nasceu o projeto-piloto, que descreveremos a seguir.

2. O projeto-piloto: segundo semestre de 2010

2.1. Os participantes: turma do segundo semestre de 2010

A partir de um questionário usado para determinar o perfil da turma (ver anexo 1), constatamos que os seis alunos inscritos no módulo “Projetos em Francês” do segundo semestre de 2010 tinham entre 18 e 23 anos, e dominavam pelo menos uma outra língua estrangeira, o inglês (dois também tinham conhecimento do espanhol). Com exceção de um aluno que havia começado seus estudos no Liceu Pasteur, todos os outros aprenderam o francês no CFI-Poli. Apenas um dos participantes havia viajado a um país francófono, os outros tinham contato com o francês em sua vida cotidiana através de músicas, programas de televisão e sites de internet.

Em relação às áreas de especialidade, os alunos estavam agrupados da seguinte forma:

Tabela 3.1 – Área dos alunos participantes da pesquisa – 2º semestre 2010

Número de alunos	Áreas de especialidade
2	Engenharia Química
1	Engenharia Civil
1	Engenharia de Materiais
1	Engenharia Mecânica
1	Engenharia de Produção

Ao confrontar este resultado com a tabulação das respostas à pergunta “Pourquoi apprenez-vous le français?”, verificamos que, apesar da aparente homogeneidade do grupo (todos pertencem ao mesmo curso – Engenharia – mas estão divididos em diferentes áreas: Química, Civil, Mecânica, etc.), as motivações podem ser as mais diversas e variadas: dos seis alunos inscritos, dois desejavam se preparar para o processo seletivo dos intercâmbios em uma “grande école”⁵⁶ francesa, três estudavam francês para enriquecer o currículo e ter mais oportunidades de trabalho e um queria dar continuidade aos estudos de francês iniciados na escola. Daí a dificuldade de se definir um programa coerente, que favorecesse as especificidades de cada indivíduo:

⁵⁶ “estabelecimento de ensino superior que recruta seus alunos por concurso e assegura formação de alto nível” (In: <<http://www.dsi.cnrs.fr/RMLR/textesintegaux/volume4/43-adu27-08-1992.htm>>, consultado em 23/03/2012)

Tabela 3.2 – Objetivos dos alunos – 2º semestre 2010

Pourquoi apprenez-vous le français?	Número de respostas
Pour poursuivre des études universitaires en France	2
Pour écouter ou regarder une émission sur votre spécialité	2
Pour lire un livre ou une revue dans votre spécialité	4
Pour consulter des sites Internet dans votre domaine	4
Pour correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité	2
Pour correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs	2
Pour rédiger des articles ou des rapports dans votre spécialité	0
Pour rédiger un mémoire ou une thèse à l'université	0
Pour mieux réussir vos études	5
Pour mieux réussir votre parcours professionnel	4
Pour contacter dans des situations professionnelles	3
Pour réussir un examen (DALF, TCF, proficiência...)	1
Autres : Parce que j'aime la langue française	2

Decidimos então adotar as orientações metodológicas propostas por Dolz & Schneuwly (1996; 1998), estabelecendo os gêneros textuais como unidade de trabalho. Para o projeto-piloto escolhemos o gênero “entrevista de trabalho”, já que a entrevista era uma das etapas obrigatórias não só para a seleção aos programas de duplo diploma, mas também para a procura de um estágio em uma empresa.

Passaremos então à descrição da sequência didática aplicada nesta turma.

2.2. A sequência didática: turma do segundo semestre de 2010

Para apresentar a situação e preparar para a produção inicial, o professor estimulou os alunos a contarem as experiências que eles já haviam tido com entrevistas, ou relatarem histórias de parentes ou amigos ligadas a entrevistas de emprego. Passou-se então a uma discussão sobre o que eles achavam que deveria ser feito ou não durante uma entrevista. Esta fase foi também uma preparação para a atividade de escuta de um vídeo retirado de um site de internet⁵⁷, e onde o executivo de uma empresa analisa duas entrevistas de emprego, indicando quais as qualidades que ele procura em um candidato. Para a atividade, a classe foi dividida em dois grupos, sendo que o primeiro grupo deveria anotar as perguntas feitas pela responsável de Recursos Humanos, e o segundo deveria apontar as características positivas e negativas de cada candidato.

Após as discussões dos resultados, o professor solicitou que cada aluno trouxesse para a aula seguinte um anúncio de estágio ou de emprego na área em que eles gostariam de atuar. Para isso, o professor indicou uma lista de sites francófonos que disponibilizam anúncios pela internet. O objetivo desta atividade era introduzi-los ao vocabulário relacionado à área profissional de cada aluno, além de trazer para a produção inicial um suporte autêntico que conferisse um sentido à entrevista.

⁵⁷ <<http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo>>. Consultado em 28/05/2012.

Na aula seguinte, com os anúncios, os alunos simularam a entrevista em duplas, alternando-se nos papéis de entrevistador e entrevistado. Estas produções iniciais foram gravadas e depois transcritas pelo professor.

As transcrições foram então utilizadas na primeira oficina, que tinha como objetivo a formulação de perguntas em uma entrevista. Outro documento sonoro tirado da internet⁵⁸ foi explorado como ponto de partida para a reformulação das produções dos alunos, que analisaram as perguntas feitas no diálogo e compararam com as que eles haviam enunciado na produção inicial.

A segunda oficina visava o relato de experiências do passado. Para isso, o professor utilizou uma atividade de Grandet et al. (2007: 51)⁵⁹ baseada em uma entrevista com um argentino que conta sua história na França. Depois de trabalhar a compreensão oral do documento, o professor pediu que os alunos identificassem todas as expressões de tempo presentes no texto e os tempos verbais utilizados para então propor uma revisão destes conteúdos.

A terceira e última oficina tinha a finalidade de trabalhar as expressões para dizer sim ou não. Novamente o professor se serviu de uma atividade de Grandet et al. (2007: 47)⁶⁰, elaborada para a compreensão oral de uma entrevista com um “inventor de nomes”. Além das questões de compreensão do documento, os alunos deveriam observar as expressões empregadas para exprimir o acordo ou o desacordo. Depois desta atividade, com a ajuda do professor, a classe sugeriu outras expressões que poderiam ser acrescentadas a esta lista. Finalmente, o professor propôs um jogo ao grupo: os alunos fariam perguntas a um colega da sala; este deveria responder às perguntas sem usar as palavras “sim” e “não”. Quando

⁵⁸ <http://www.hku.hk/french/starters/contact/sit13_entretien.htm>. Consultado em 28/05/2012.

⁵⁹ Atividade reproduzida no anexo 5

⁶⁰ Atividade reproduzida no anexo 6

uma destas palavras era utilizada, outro aluno era escolhido para responder às perguntas. O vencedor seria aquele que tivesse respondido ao maior número de perguntas sem usar as palavras “sim” e “não”.

Por último, os alunos simularam outra entrevista (para um estágio profissional ou para seleção aos intercâmbios) como produção final.

As etapas da sequência proposta podem ser resumidas no quadro abaixo:

Tabela 3.3 – Sequência didática – 2º semestre 2010

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação	<ul style="list-style-type: none"> - trazer à tona as representações da entrevista de emprego - compreender o contexto de produção de uma entrevista de emprego - preparar a produção inicial 	1) relato de experiências dos alunos 2) discussão sobre o que se deve ou não fazer em uma entrevista de emprego 3) escuta de um vídeo tirado de um site de internet 4) pesquisa de anúncios de estágio/emprego em sites francófonos	- vídeo: conselhos para uma entrevista de emprego: http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo	2h
Produção inicial	<ul style="list-style-type: none"> - realizar uma entrevista para apresentar à classe 	- preparação em duplas de uma entrevista de emprego a partir dos anúncios trazidos pelos alunos	- anúncios de estágio/emprego retirados de sites da internet - gravador de voz	1h

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Oficina 1	- formular perguntas	1) escuta de uma entrevista de emprego 2) análise das perguntas feitas pelo entrevistador 3) discussão e reformulação das perguntas das produções iniciais através das transcrições das entrevistas	- documento oral http://www.hku.hk/french/students/contact/sit13_entretien.htm - transcrição das entrevistas realizadas pelos alunos	1h
Oficina 2	- contar experiências do passado	1) escuta de uma entrevista: um argentino relata suas experiências na França 2) observação das expressões temporais 3) revisão dos tempos do passado	- documento oral “Interview de Heber” (Activités pour le CECR niveau B2, p. 51, faixa 12 CD 2)	1h
Oficina 3	- exprimir o acordo/desacordo	1) escuta de uma entrevista de um “inventor de nomes” 2) observação e busca de outras expressões para dizer “sim” ou “não” 3) jogo “nem sim nem não”	- documento oral “Profession: inventeur de noms” (Activités pour le CECR niveau B2, p. 47, faixa 8 CD 2)	40 min
Produção final				

2.3. Caminhos apontados pelo projeto-piloto

Graças principalmente a sugestões de colegas e professores da FFLCH-USP, a participações em congressos e encontros (como, por exemplo, no “I Congresso Nacional de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos”), a conversas com os alunos que participaram do projeto e a discussões com nossa orientadora, resolvemos manter a sequência didática em torno do gênero “entrevista”, alterando apenas algumas atividades. Assim, decidimos trabalhar na primeira oficina com a capacidade de antecipação (GAGNON, 2007), solicitando aos alunos que fizessem uma pesquisa não só de anúncios de estágio ou de trabalho, mas também de empresas que poderiam interessá-los ou de instituições universitárias em que eles gostariam de estudar. Além disso, ao invés de examinar apenas as expressões para exprimir o acordo e o desacordo (uma vez que neste gênero evita-se contestar de forma veemente o entrevistador), optamos pelo trabalho mais amplo com as expressões de polidez. Finalmente, intensificamos as intervenções visando o desenvolvimento de estratégias argumentativas, incluindo outros gêneros como o plano profissional. Detalharemos a sequência empregada no item 2.2.2.

2.3.1. Gravação das produções dos alunos

Essa gravação não foi objeto de análise de nossa pesquisa, mas utilizamos a transcrição da produção inicial com os alunos para discutir as questões mais comuns em uma entrevista de emprego, e determinar as necessidades dos alunos em relação ao gênero.

Entrevista 1

- Présentez-vous.

- Bonjour. Je suis G. K. et je suis étudiant de Génie Mécanique à Poli USP et je voudrais... prendre sa... son offre de stage.

- Comment est-ce que tu as... vous avez trouvé le (...) notre offert?

- J'ai... Je suis allé dans la... pardon dans le workshop à Poli... et la... il y avait le... stand de Johnson&Johnson.. et alors j'ai pris un... petit papier et je suis entré dans le site et j'ai reviens l'offre et alors je suis ici.

- Qu'est-ce que vous savez sur l'entreprise ?

- Oui. Johnson&Johnson a plusieurs de produits to (...) hygiène et aussi des produits pour les médecins.

- Qu'est-ce que vous savez sur le logiciel excel ?

- Et bien je sais faire des petites des petites equations avec des fonctions et des equations mais pas beaucoup de choses et peut-être un peu de graphiques aussi

- Est-ce que vous souhaitez apprendre plus dans l'entreprise ?

- Certainement, certainement, je veux étudier un peu même si je travaille parce qu'un ingénieur ne doit pas s'arrêter de... apprendre des choses sinon on peut pas utiliser des nouveaux technologies par exemple.

- Est-ce que vous avez déjà travaillé en groupe ?

- Non, j'ai travaillé avec seulement un chef. On avait pas un groupe de travail.

- C'est (...). Je vous enverrai la réponse pendant un mois.

- C'est bien. Merci.

Entrevista 2

- Comment tu te s'appelé ?

- **Je m'appelle Y.**

- Ygor, qu'est-ce que vous faites ? Vous étudiez ?

- **Je suis étudiant en Génie Civil... Matériaux... de Matériaux.**

- Je cherche un ingénieur électrique mais avec les connaissances en nucléaire. Vous savez quelque chose sur nucléaire ?

- **Oui, j'ai fait quelques cours dans l'université.**

- Qu'est-ce que vous avez... qu'est-ce que vous... avez fait de cette étude dans l'université ?

- **J'ai fait quelques (...) dans Physique et Chimie aussi.**

- Je m'intéresse pour cette chose. C'est très important vous savez aussi.

Ahn... et pourquoi tu... pourquoi vous s'intéressez à travailler dans [ingénieur ?] ?

- **Je pense que (...) et je peux faire de bonnes choses (...)**

- Vous avez expérience professionnelle dans une autre entreprise ?

- **Non, je n'ai travaillé jamais.**

- Vous avez quel niveau de (...) ?

- **Avancé.**

- Vous s'intéressez par les nouvelles technologies ?

- **Oui.**

- Ici je n'ai pas (parlé) le salaire dans cette annonce, mais qu'est-ce que tu penses sur le salaire ? Combien tu penses en gagner ?

- **Je ne sais pas, je n'ai beaucoup de connaissance sur le salaire de travail.**

- On dit que le salaire c'est très bon, on paie 1000 euros, au niveau de stages c'est bon pour comparaison avec des autres entreprises. C'est bon, je pense que vous avez

parlé choses qui nous intéresse (...) après je vais contacter avec toi... avec vous et c'est tout. Merci.

Entrevista 3

- Bonjour. Quel est ton nom ?

- **Bonjour. Je m'appelle R.**

- Ah, c'est bien. R., c'est ici, c'est bien. Et vous êtes ici pour le stage d'été, n'est-ce pas ?

- **Oui, pour le stage d'été parce que j'étudie dans une université et je n'a pas le temps pour travailler pendant le jour de la université, seulement pour l'été.**

- C'est bien, c'est bien. Qu'est-ce que vous étudiez ?

- **J'étudie Génie Civil.**

- Génie Civil ? Bon, c'est bien. Cette offre c'est dans architecture mais on veut des ingénieurs aussi. D'accord... Est-ce que vous êtes... est-ce que vous savez quelles sont les activités que vous devez faire ?

- **Oui, j'ai lu les informations que... les infomations du stage.**

- D'accord. Qu'est-ce que vous connaissez de 3D ?

- **Je connais le (...), le CAD seulement**

- Quel est votre niveau dans ces logiciels ?

- **C'est basique.**

- Basique, c'est bien. Est-ce que vous avez l'expérience avec ce type d'activité ?

- **Oui, j'ai travaillé avant en une UBE. J'ai travaillé avant dans une UBE.**

- Tu as sorti pourquoi ? Vous avez sorti pourquoi ?

- **Parce que j'étudie pendant le jour et je n'a pas temps de travailler pendant l'université. Et c'est la même situation de ce stage, c'est pendant l'été.**

- Vous pouvez travailler les deux mois entières ou seulement un mois ? Parce que le stage sera pendant juillet et août aussi.

- **D'accord, c'est bien.**

- D'accord. J'ai vos informations. On vous téléphonerait pendant cette semaine pour dire le résultat.

- **D'accord. Merci.**

Entrevista 4

- Alors, bonjour.

- **Bonjour.**

- Faites-vous une présentation.

- **Je m'appelle I., et j'ai 22 ans et je suis étudiante en Génie Chimique ah non, pardon ((risos)) j'ai formé en 1996 dans Arts et Métiers**

- Ah, c'est bon. Et quelle est votre expérience professionnelle en Arts et Métiers ?

- **J'ai travaillé pour 10 ans à (...) Centre de Recherches (...) et j'ai aidé à développer les procès de fabrication de biodiesel.**

- Dans votre expérience professionnelle ou même à l'université, il y a des situations ou des projets que vous avez travaillé en equipe ?

- **Oui. Toutes les recherches nous avons fait c'est en équipe.**

- Bon. Vous avez le... vous pouvez voyager en le travail ?

- **Oui**

- Oui ?

- (...)

- C'est ça, je vous contacte au téléphone ou au mél.

- **Merci beaucoup.**

Entrevista 5

- Bonjour.

- **Bonjour.**

- Je voudrais savoir votre nom et votre âge.

- **Bon, je m'appelle G., j'ai 20 ans. (Qu'est-ce que vous avez demandé, c'est ça ?)**

- Qu'est-ce que c'est votre profession ?

- **J'étudie la Génie Chimique.**

- Et où ?

- **À l'Université de São Paulo.**

- Nous avons divers départements pour travailler. Est-ce que vous avez (...) identifié?

- **Oui, je m'ai identifié avec le département de R&D et aussi le département industriel.**

- Et vous avez des expériences dans ces départements ?

- **J'ai une expérience en R&D, j'ai mon dernier (...) était dans ce département et j'ai aucune expérience dans le département industriel mais c'est un département que je m'intéresse et que je veux connaître.**

- Parlez un peu sur cette expérience dans le département de R&D.

- **J'ai fait un stage à un hôpital dans le département de recherche avec polymères pendant 4 mois.**

-
- Quand vous finisserez l'université ?
 - **Je finirai l'université en 2012.**
 - C'est ça. Merci.

3. A pesquisa no segundo semestre de 2011

3.1. Os participantes: turma do segundo semestre de 2011

As informações para a caracterização do grupo foram também obtidas através do questionário usado para determinar o perfil da turma (ver anexo 1).

O grupo inscrito no módulo “Projetos em Francês” do segundo semestre de 2011 era composto de sete alunos, pertencendo a quatro diferentes áreas, como mostra o quadro seguinte:

Tabela 3.4 – Área dos alunos participantes da pesquisa – 2º semestre 2011

Número de alunos	Áreas de especialidade
3	Engenharia Elétrica
2	Engenharia de Produção
1	Engenharia Mecatrônica
1	Engenharia de Petróleo

Dos sete alunos, somente um não havia estudado francês no CFI-Poli. Todos tinham conhecimento de pelo menos outra língua estrangeira. Mesmo se o francês

não era normalmente utilizado no cotidiano, alguns escutavam música francófona ou assistiam ao canal de televisão TV5. Dois alunos se comunicavam pela internet com franceses, o primeiro porque havia feito um curso de francês em Nice, e o segundo porque desenvolvia uma pesquisa de Iniciação Científica em parceria com um laboratório de Engenharia Elétrica em Grenoble (G2Elab⁶¹).

A maioria manifestou seu interesse em participar de um intercâmbio em uma “grande école” francesa. O que os diferenciava, era a modalidade escolhida: dois aspiravam ao duplo diploma da “École Polytechnique” ou da “École Nationale Supérieure de Techniques Avancées” (ENSTA) na França, enquanto os outros pretendiam participar do aproveitamento de créditos. Dois estudantes também exprimiram seu desejo de trabalhar em uma empresa francófona, e três queriam se preparar aos exames DELF/DALF⁶². A partir do questionário, pudemos constatar que eles consideravam a aprendizagem de uma língua estrangeira fundamental para seu desenvolvimento profissional e acadêmico:

Tabela 3.5 – Objetivos dos alunos – 2º semestre 2011

Pourquoi apprenez-vous le français?	Número de respostas
Pour poursuivre des études universitaires en France	6
Pour écouter ou regarder une émission sur votre spécialité	3
Pour lire un livre ou une revue dans votre spécialité	4

⁶¹ <<http://www.g2elab.grenoble-inp.fr/>>. Consultado em 28/05/2012

⁶² “O DELF (*Diplôme d'études en langue française*) e o DALF (*Diplôme approfondi de langue française*) são os diplomas oficiais dispensados pelo Ministério francês da Educação Nacional para certificar as competências em francês dos candidatos estrangeiros”. In: <<http://www.ciep.fr/pt/delfdalf/presentation.php>>, consultado em 23/03/2012.

Pour consulter des sites Internet dans votre domaine	2
Pour correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité	3
Pour correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs	3
Pour rédiger des articles ou des rapports dans votre spécialité	2
Pour rédiger un mémoire ou une thèse à l'université	0
Pour mieux réussir vos études	3
Pour mieux réussir votre parcours professionnel	5
Pour contacter dans des situations professionnelles	2
Pour réussir un examen (DALF, TCF, proficiência...)	3
Autres : Pour travailler dans une entreprise francophone	2

Analisando o perfil dos alunos, determinamos como um dos objetivos prioritários do módulo a preparação ao processo seletivo dos intercâmbios. Para isso, três gêneros textuais foram escolhidos: o currículo, o plano profissional e a entrevista. Passaremos agora à descrição da sequência didática criada para o trabalho com o gênero “entrevista” e proposta aos alunos do segundo semestre de 2011.

3.2. A sequência didática: turma do segundo semestre de 2011

A sequência didática que apresentaremos foi concebida para o trabalho com o gênero “entrevista”. Essa escolha foi determinada não apenas porque os alunos

manifestaram seu desejo de se preparar para a entrevista de seleção aos programas de duplo diploma, mas também porque eles indicaram no questionário utilizado para diagnosticar o perfil da turma que a principal dificuldade na aprendizagem do francês era, segundo eles, as competências orais.

Para apresentar a situação e preparar a classe para a produção inicial, a professora perguntou aos alunos se eles conheciam histórias engraçadas ou trágicas ligadas a entrevistas de emprego. Passou-se então a uma discussão sobre as informações ou representações que os alunos tinham do contexto de produção da entrevista de emprego (os papéis sociais desempenhados pelos participantes da situação de comunicação, o objetivo da entrevista, etc.). Finalmente, em grupos, os alunos elaboraram conselhos para alguém que deseja ter êxito em uma entrevista de emprego.

Os conselhos serviram de preparação à escuta de um vídeo retirado de um site de internet⁶³, onde um executivo de uma empresa analisa duas entrevistas, indicando quais as qualidades que ele procura em um candidato. Para a atividade de compreensão oral, a classe foi dividida em dois grupos: um grupo deveria anotar as perguntas feitas pela responsável de Recursos Humanos, e o outro deveria apontar as características positivas e negativas de cada candidato.

Depois de debater as informações recolhidas pelos alunos, eles prepararam em duplas um diálogo simulando uma entrevista de emprego. Anúncios de estágios ou de emprego retirados da internet serviram como suporte para essa produção inicial.

A primeira oficina tinha como objetivo antecipar as perguntas que os responsáveis pela seleção para os duplos diplomas com as “grandes écoles”

⁶³ <<http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo>>. Consultado em 28/05/2012

pudessem fazer. Para isso, a professora perguntou quais estratégias eles poderiam empregar para ter sucesso na entrevista de seleção para os intercâmbios. Os alunos mencionaram que, além de se preparar em relação à língua e aos conhecimentos de engenharia, era preciso principalmente se informar sobre a formação que cada instituição oferece para fazer uma escolha lúcida. O professor então propôs que os alunos entrassem nos sites de internet das escolas, e elaborassem perguntas que poderiam ser feitas pelos entrevistadores. Esta capacidade (a antecipação) foi identificada por Gagnon (2007) em seu modelo didático da entrevista de emprego: “O aluno deve antecipar as demandas e as necessidades do empregador, as questões potenciais do entrevistador, o balanço de experiências pessoais e as competências e a situação de comunicação. A antecipação pede um trabalho de documentação a partir do anúncio e de outras fontes disponíveis⁶⁴”.

A segunda oficina tinha a finalidade de discutir os rituais formais, e trabalhar sobretudo com as regras de cortesia e com a utilização do “vous”. Para isso, a professora se serviu de três diálogos de Chamberlain & Steele (1991: 124-125)⁶⁵: a partir da escuta desses documentos sonoros, os alunos deveriam completar os espaços em branco. Em seguida, eles identificaram em cada diálogo os elementos próprios a cada registro (expressões de polidez, fórmulas de tratamento, etc.). Por último, eles simularam uma apresentação formal, e a professora comentou sobre a importância de certos elementos não verbais na interação, como os gestos, a postura e a entonação das frases.

⁶⁴ « Il y a, pour l'apprenant, à anticiper les demandes et les besoins de l'employeur, les questions potentielles de l'intervieweur, le bilan d'expériences personnelles et les compétences et la situation de communication. L'anticipation demande un travail de documentation à partir de l'annonce et des autres sources disponibles. »

⁶⁵ Atividade reproduzida no anexo 7.

As últimas oficinas visavam o desenvolvimento de estratégias argumentativas, principalmente a negociação e a concessão, definidas respectivamente por Gagnon (2007) como a “faculdade de transformar o negativo em positivo⁶⁶” e a capacidade “de conceder para melhor provar o contrário⁶⁷”. Essas oficinas foram distribuídas ao longo do semestre, já que, em nossa opinião, a argumentação deve ser trabalhada a partir de diferentes suportes e deve mobilizar competências complexas.

Para desenvolver essas capacidades, os gêneros “currículo” e “plano profissional” foram trabalhados concomitantemente com o gênero “entrevista”, esperando que os conhecimentos adquiridos de um gênero tivessem um efeito positivo sobre os outros. Além disso, a alternância entre os gêneros escritos e orais evitou, em nossa opinião, a monotonia provocada pela utilização excessiva e contínua de um mesmo suporte.

As etapas da sequência proposta podem ser resumidas no quadro abaixo:

Tabela 3.6– Sequência didática – 2º semestre 2011

ETAPAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação	- trazer à tona as representações da entrevista de emprego - compreender o contexto de produção de uma entrevista de emprego - preparar a produção inicial	1) relato de experiências dos alunos 2) discussão sobre o contexto de produção de uma entrevista de emprego 3) elaboração de conselhos para alguém que deseja ter êxito em uma entrevista de emprego 4) escuta de um vídeo tirado de um site de internet: um grupo anota as perguntas feitas pela responsável de Recursos	- vídeo: conselhos para uma entrevista de emprego: http://www.youtube.com/watch?v=gBZ3yx6LjEo	2h

⁶⁶ « faculté à transformer le négatif en positif »

⁶⁷ « à concéder pour mieux prouver le contraire »

		Humanos, e o outro aponta as características positivas e negativas de cada candidato		
Produção inicial	- simular uma entrevista de emprego para apresentar à classe	- preparação em duplas de uma entrevista de emprego a partir de anúncios retirados da internet	- anúncios de estágio/emprego retirados de sites da internet - gravador de voz	1h
Oficina 1	- antecipar as perguntas dos responsáveis pela seleção para os intercâmbios com as “grandes écoles”	1) pesquisa das formações oferecidas pelas “grandes écoles” nos sites de internet 2) preparação em duplas de perguntas que poderiam ser feitas durante a entrevista com os responsáveis pela seleção para os intercâmbios com as “grandes écoles”	- sites internet das “grandes écoles”	1h
Oficina 2	- conhecer os rituais formais (regras de cortesia, utilização do “vous”)	1) escuta de três diálogos de apresentação, exemplificando diferentes registros 2) discussão sobre os aspectos verbais e não verbais próprios a uma apresentação formal 3) simulação de uma apresentação formal	- documento oral: Guide Pratique de la Communication , p. 124-125	40 min
Oficinas 3, 4, 5...	- argumentar (negociar et conceder)	Atividades variadas feitas conjuntamente com os gêneros “currículo” e “plano profissional”	Suportes variados	-
Produção final	- simular uma entrevista com os responsáveis pela seleção para os programas de intercâmbio	- preparação em duplas de uma entrevista com os responsáveis pela seleção para os programas de intercâmbio	- gravador de voz	1h

Tendo terminado de caracterizar o contexto e de descrever as sequências didáticas aplicadas nos dois grupos do módulo “Projetos em Francês”, propomos

agora uma avaliação dessas sequências a partir do questionário de avaliação do curso passado no segundo semestre de 2011 e da gravação das produções finais dos alunos.

3.3. Avaliação das sequências didáticas

Sendo um dos objetivos deste trabalho a preparação de sequências didáticas para o desenvolvimento das competências orais, faz-se necessária a avaliação das sequências aplicadas para sua reelaboração. Para isso, passamos um questionário de avaliação do curso e gravamos as produções finais dos alunos com o intuito de analisá-las.

3.3.1. Questionário: avaliação do curso e das atividades

O questionário (ver anexo 4) foi aplicado no mês de outubro (pouco antes de pedir o afastamento do Centro de Línguas), logo após a utilização do site do projeto FILIPÉ⁶⁸ em uma das aulas. A avaliação desta atividade não é objeto de nossa análise, mas na última questão pedíamos uma avaliação do curso até aquele momento. Apenas cinco dos sete alunos matriculados responderam ao questionário (dois alunos abandonaram o curso no meio do semestre). Transcrevemos a seguir as respostas obtidas:

⁶⁸ <<http://www.e-filipe.org/index.php>>. Consultado em 31/05/2012

Aluno 1: O curso é muito bom pela sua “flexibilidade” às necessidades dos alunos. Penso apenas que esse conteúdo de francês “técnico” poderia ser apresentado antes, creio que até mesmo em módulos anteriores.

Aluno 2: O curso “Projetos em Francês” foi o mais interessante dentre aqueles oferecidos pelo CFI. Isto porque os assuntos tratados são de interesse da turma e a grande bagagem e capacidade didática da professora fez um grande diferencial deste curso.

Aluno 3: Pontos positivos: debates, músicas, textos informativos.

Pontos negativos: horário → estudar depois das aulas da poli é bem cansativo

Acho que falta um pouco de dicas sobre leituras para nosso nível de francês.

Aluno 4: Acredito que o curso é muito bom, apresenta muitas atividades diferentes. Me ajudou muito para fazer o CV e a carta de motivação. As discussões propostas são bem interessantes e o aprendizado ocorre de várias formas em todas as aulas. Acho que a utilização de mais exercícios computacionais, mesmo que para a utilização em casa, seria interessante.

Aluno 5: Particularmente sobre o MX ele vem atendendo até o momento todas minhas expectativas. O que mais me interessa no curso é a parte de conversação. Me agrada bastante as atividades que envolvem a discussão sobre um certo tema pois nos adaptamos, conforme nosso conhecimento de vocabulário, para formular uma resposta, o que facilita nossa prática em conversação. O que sugiro é passar documentários na TV, ou filmes, de uma

forma pausada, para avaliar a interpretação dos alunos conforme os trechos de vídeo, treinando assim a parte oral, pois muitas vezes quando o vídeo é passado diretamente, perdemos a lógica do texto, atrapalhando sua interpretação.

De uma forma geral as aulas do módulo “Projetos em Francês” foram bem avaliadas (“foi o mais interessante”, “apresenta muitas atividades diferentes”, “vem atendendo até o momento todas minhas expectativas”), principalmente pela adequação dos conteúdos aos objetivos dos alunos (“é muito bom pela sua flexibilidade às necessidades dos alunos”, “os assuntos tratados são de interesse da turma”). Aliás, o trabalho com gêneros foi reconhecido como um dos diferenciais do curso por um aluno (“me ajudou muito para fazer o CV e a carta de motivação”). No entanto, não houve menção à sequência didática elaborada em torno do gênero “entrevista”. Concluímos que a avaliação da sequência deveria ter sido aplicada logo após a etapa de produção final, o que infelizmente não pôde ser feito por causa da ausência de vários alunos que tinham exames na Poli-USP nas semanas seguintes à última etapa.

Sendo assim, tentaremos fazer uma análise das produções finais a fim de verificar se os alunos desenvolveram de forma satisfatória as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998) correspondentes ao gênero, e de encontrar elementos que possam orientar a nossa abordagem pedagógica.

3.3.2. Gravação das produções dos alunos

As produções finais da turma do módulo “Projetos em Francês” do segundo semestre de 2011 foram gravadas em áudio, com o consentimento dos alunos. Para preservar a identidade dos alunos que participaram desta atividade, utilizamos a seguinte tabela:

Tabela 3.7– Participantes da gravação da produção final

Código	Iniciais do primeiro nome	Área de especialidade
Aluno A	G.	Engenharia Elétrica
Aluno B	C.	Engenharia Elétrica
Aluno C	N.	Engenharia Elétrica
Aluno D	J.	Engenharia de Produção
Aluno E	P.	Engenharia Mecatrônica

Transcrevemos essas produções segundo as normas do Projeto NURC⁶⁹. No entanto, ao fazê-lo, deparamo-nos com uma série de dificuldades, pelo fato de se tratarem de textos orais produzidos por alunos de língua estrangeira. Por exemplo, quando os alunos pronunciavam incorretamente alguns enunciados, optamos por colocar o enunciado na sua forma escrita apropriada, e entre dois parênteses “(())” indicamos a transcrição fonética. Entretanto, com o enunciado [apeledevu] da entrevista 2 não pudemos determinar se o aluno quis dizer “présentez-vous” ou “parlez de vous”. Neste caso, deixamos apenas a sua realização fonética. Além disso, quando verificamos a interferência de outra língua, seja materna ou estrangeira, escolhemos escrever o que foi dito entre dois parênteses (mesmo se a

⁶⁹ Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

forma correspondesse a uma “invenção” do aluno): é o caso da entrevista 3, quando o aluno diz “one an” (influência do inglês) e “sufficiant” (influência do português).

As produções transcritas seguem abaixo:

Entrevista 1: aluno B (entrevistado) e aluno A (entrevistador)

A: oui bonsoir

B: bonsoir ((risos))

A : présentez-vous ((pRazãtevu))

B : je m'appelle ((nome completo do aluno B))... eh ::: ... j'ai vingt et un ans et ::: ... je fais génie... électrique ahn... d'automation ((dawtomasjõ)) et contrôle

A : oui ? pourquoi est-ce que vous avez choisi le génie ((nome do aluno B))?

B : ah je fais le génie parce que::: ... la génie électrique plus spécifiquement parce que... euh... j'ai... eh... j'ai... eu beaucoup de curiosité sur... ahn... microélectronique... et choses comme ça

[

A : oui... est-ce que vous aviez des affinités particulières dans (l'ingénieur) ?

B : ah je pense que oui eh... j'ai... j'avais... quelque facilité avec... programmation je pense et... aussi je... j'aime beaucoup ahn... faire quelques circuits ((siRkujit))... et... (logique digitale) je... je... c'est... c'est amusant pour moi je pense

A : oui et quelles sont vos... vos ambitions professionnelles ?

B : ahn... je pense en travailler avec quelques... eh... technologies nouveaux... alors je je pense en en étudier... eh... dans la... dans les meilleures universités pour... pour ça pour connaître la plus nouveau technologie... je pense que je pense en développer des nouveaux technologies aussi

A : et pourquoi vous avez choisi d'étudier à l'École Polytechnique de Paris ?

B : parce que... eh... je pense que... que l'École... peut me donner ça... eh... le::... je ne sais pas... ahn... eh... je pense que là je peux avoir cette connaissance avancée que je cherche et aussi parce que je sais que dans l'École il y a beaucoup de recherche ahn... sur... eh... modélisation dans la génie... plus spécifiquement modélisation mathématique et j'ai et ça m'intéresse beaucoup

A : oui c'est bon merci

B : merci

Entrevista 2: aluno A (entrevistado) e aluno C (entrevistador)

C : bonjour

A : bonjour

C : comment vous vous appelez ?

A : oui je... je m'appelle ((nome do aluno A))... ((nome completo do aluno A))

C : ((apeledevu))

A: oui je suis un... j'ai vingt et un ans... je... suis né au Brésil je... j'étude à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo et je fais la génie électrique... spécifiquement le... l'énergie et automation eh... j'aime le cours que je fais... je ()

C : et pourquoi est-ce que vous avez choisi l'ingénierie... et l'ingénierie d'électrique et automation ?

A : et oui... premièrement je... j'ai choisi la génie parce que... j'aime j'ai aimé le... la science mathématique depuis (quand mes) quatorze ans plus ou moins... tout le temps j'aimais cette ce type de science eh... quand j'avais dix-sept je pense dix-huit ans j'ai commencé à chercher sur les cours ((kyR)) qui étaient offre sur l'université eh... sur l'université l'ingénieur la génie (m'est... m'est tiré) l'attention j'ai pensé en faire ça... la génie... la génie de :: énergie et automation j'ai choisi ici à

l'École Polytechnique quand j'ai déjà eu la conscience de... de spécifier... de... comme était le cours... j'ai parlé avec beaucoup de personnes ici avec les professeurs j'ai cherché sur le plan de pes/... de recherche qu'il y a ici... et j'ai choisi ()

C : hum hum je vois celui-ci que vous... vous voulez faire un échange pour Canada

A : oui je... je ne comprends pas

C : eh... je vois ici que vous voulez faire un échange pour Canada

[

A : ah oui oui... oui pour Canada

C : pourquoi est-ce que vous avez... choisi

[

A : choisi d'aller là-bas ? oui je pense que spécifiquement le... l'École Polytechnique de Montréal c'est... Montréal ((corrige a pronúncia)) c'est une école... d'excellence qui... excellence ? () qui a... qui a le crédit ((kRedit)) que je peux... qui peut complémen/... qui peut... donner ::: ... quelque chose plus de plus à mon curricu/ à mon... à mon curriculum je pense et Canada c'est un pays qui a aussi l'énergie hy/... énergie hydro/... sur l'eau qui produit énergie à travers d'eau je... je ne rappelle le nom mais... est comme le Brésil ... ((ae)) je pense que je peux avoir un... une bonne expérience là-bas

C : et quelles sont ((votres)) compétences ?

A : où ?

C : pour pour faire l'échange qu'est-ce que vous avez de différent ?

A : ah oui je... je suis un... ah je ne sais pas ((risos))... bon je pense que... bon je sais pas ((risos)) c'est bon c'est bon

Entrevista 3: aluno C (entrevistado) e aluno B (entrevistador)

B : alors bonjour monsieur

C : bonjour

B : eh... vous... pouvez se ((se))... eh... présenter toi?

C : ah oui... je :::: je m'appelle ((nome completo do aluno C))... j'ai :: dix-neuf ans ((disnoẽfã))... j'ai :: j'ai étudié à... à :: l'École Polytechnique de São Paulo... dans :: l'ingénierie électrique de automation et contrôle... ahn ::::

B : et :: bon vous voulez :: faire... un échange... de :: ((de)) un an ou de deux ans ?

C : un an

B : un an ?

[

C : seulement un an

B : et pourquoi tu... et pourquoi vous a :: ((vua)) choisissez ça ?

C : eh :: je pense que... que (c'est) un an de :::: de France... je peux :: faire un post-doctorat :::: ou :: ((o))... MBA... au France ou au Brésil et :::: je pense que c'est... c'est :: ... plus intéressant ((plyẽteResã)) pour... pour... pour ma profession... et ::

[

B : oui

C : je pense que c'est ((one)) an c'est :::: ((sufficiant))

B : ça va et :::: pourquoi avez choisi :::: notre école ?

C : ahn :::: donc j'ai ... j'ai (profite) les :::: eh... () le France... je profite les :::: (cultures) de France je pense que les... les :: ... les les (visages) de... France sont ingé/ ingénu/ ingénie c'est très intéressant... c'est un (visage)... eh :::: pour autre.. autre chemin () si si comparé au Brésil et :: j'ai () les écoles centrales c'est ... ce

sont les... les ((les)) meilleures... dans ::: dans les ((les)) ... dans les rameaux d'ingénierie... donc j'a/ ... j'ai choisi... l'école centrale

B : oui ça va... et ::: ah ::: (à vos avis) quelles sont vos meilleures qualités... ahn... comme un ::: étudiant ?

C : ahn... je je peux dire que :::: je je suis TRÈS... persistant... eh... persistant je ::: ce que ce que je veux faire je ::: je battre pour... pour réussir... eh ::: ... je pense je pense que :::: mon :::: que... le le mode... le mode que je/ que je pense c'est... c'est différent de... de la ((majorité))...eh... j'aime étudier... et je pense que/ que c'est très important ((tRε̃pɔRtāt)) eh ::: ... pour la pour l'école... centrale et :: ... pour ma profession ... je pense que JE peux aider votre école et l'école... peut aider ... moi... c'est ça

B : et ::: et vous ::: vous avez parlé de votre profession... donc eh ::: quel... domaine de génie électrique et de contrôle eh... vous voulez travailler ?

C : quel domaine vous... eh :::: je je comprends pas

[

B : eh ::: ... votre :::: si vous :::: voulez travailler spéci/ spécifiquement avec :::: une domaine ... de génie de contrôle dans ton dans votre... eh ::: plan professionnel

C : ah oui... j'a/ j'aime le :::: le marché financier... je pense que... contrôle et () eh ::: aider beaucoup au :::: dans les ::: ((les))... dans les tableaux de marché financier... et ... c'est c'est le rameau que je... que je veux ::: ... suivre

B : ça va

C : ça va

B : merci

Entrevista 4: aluno D (entrevistado) e aluno E (entrevistador)

D: bonjour

E: pouvez- vous donner votre nom s'il vous plaît

D : eh... je m'appelle ((nome do aluno D)) et ::: ... j'ai vingt ans

E : ah oui quelle est votre formation académique ?

D : ahn :::: je :::: j'étudie :::: génie de procédés... à :::: à USP

E : vous avez choisi ah la génie... pourquoi avez-vous choisi la génie ?

D : j'ai choisi la génie... ahn :::: parce que quand enfant j'ai :::: j'ai ::: eu ((u)) ... la :::: l'envie de :::: de... de ré/ ... ahn... ré/ ((résoudre)) des problèmes... eh :::: en... en faire... en faisant de la modélisation... génie c'est la... (mieux) le meilleur cours ((m&Rkur)) pour ... hum.... pour faire ça

E : () ahn... où pouvez-vous vous voir dans un délai de dix ans ?

D : en dix ans j'ai :::: je souhaite de ::: ... de avoir ma... m'entreprise... ahn.... être eh... le... le... ((dono))... de ma entreprise

E : oui ah... ah si (chef) d'entreprise il y a possibilité de faire un formation avancée... eh... voulez-vous faire un doctorat si la chance (vous aurez) ?

D : oui oui bien sûr j'ai :: ... j'ai envie de faire un doctorat en gestion de matériel radioactif

E : ok... ahn... qu'est-ce que vous ahn... espérez de votre ahn... conseiller ou de quelque personne que vous pouvez rencontrer dans... dans l'académie ou même au travail ?

D : hum... je :::: je souhaite ((ʒəsuRɛj)) que :::: qu'il soit :::: eh :::: compréhensif et :::: amical et que :::: nous... nous étions une bonne :::: ((bonne)) eh... relation

E : oui... une autre question ((kwestjõ))... ah... donnez la chance à quel pays voulez-vous habiter dans un futur proche ?

D : hum... dans le futur eh... je... je veux eh... habiter à :::: à la France... parce que je pense que c'est un pays très développé et les personnes sont très :::: eh.... ((educa))

E : c'est bien

D : c'est bien ?

E : merci

Entrevista 5: aluno E (entrevistado) e aluno D (entrevistador)

D: bonjour

E: bonjour

D: est-ce que vous pouvez eh... vous présenter s'il vous plaît?

E : ahn... je m'appelle ((nome do aluno E))... ahn... j'ai dix-neuf ans... ahn... j'éto/... maintenant ahn... je fais ahn... mon cours de génie mécanique à l'École Polytechnique de USP... maintenant je termine mes études

D : ahn... pourquoi avez-vous choisi la génie ?

E : ahn... j'ai cherché ahn... la génie... dans ma vie parce que :::: ahn... je veux vraiment ... travailler avec la possibilité de :::: résoudre... de plusieurs problèmes...ahn... dans l'industrie ::: ou même dans... un autre... ahn... notre VIE... justement pour ... être beaucoup automatisé... maintenant

D : qu'est-ce que vous pensez pour compléter votre formation avec un cours ?

E : ahn... pour moi si on fait un cours ahn... on cherche ahn... amélio/ améro/ amélioration de :::: de notre ahn... expertise... de l'expertise qu'on a... ahn... justement si je cherche un... cours ((kuRs)) je... un cours je :::: je veux ahn... travailler mes compétences de ::: scientifiques... mathématiques... ahn... c'est-à-dire

que... je vais choisir un...cours ((kuRs)) un cours que... vraiment complémentaire à mes connaissances

D : voulez-vous faire un doctorat ?

E : ahn... maintenant je ne... je ne... je ne suis pas sûr pour faire un doctorat mais... j'ai pensé ahn... faire études pour être maître ou même ahn... MBA... mais... c'est ça

D : ok... eh ::... où pouvez-vous vous voir dans un dans délai de dix ans ?

E : dans le futur ahn... je... je trouve que... mes possibilités sont ::... pour travailler dans les... industries ((leËdystRi)) sont... justement dans une grande entreprise ahn... je ne veux pas faire le travail ahn... dans le secteur eh... financier comme il y a beaucoup de mes collègues qui cherchent mais... c'est pour travailler dans ahn... le secteur automotif ou même... aeronautique

D : ok... merci

3.4. Análise das produções dos alunos

Duas questões orientaram a análise das produções dos alunos:

- Em que medida as capacidades (de ação, discursivas, linguístico-discursivas) desenvolvidas ao longo da sequência didática foram (ou não) acionadas nas produções dos alunos?
- Quais pistas essas produções podem nos dar sobre os conteúdos a serem abordados em outras sequências didáticas?

Vimos no estudo de Nunes (1997) que a entrevista de emprego se desenrola em quatro etapas principais: abertura da entrevista; solicitação e fornecimento de informação; solicitação e fornecimento de opinião e fechamento da entrevista. Essa pesquisa também nos deu pistas para identificar os tópicos abordados. A partir da análise das produções dos alunos, verificamos os seguintes tópicos:

Tabela 3.8– Tópicos das entrevistas

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5	
Abertura da entrevista		x (entrevistador)	x (entrevistador)	x (entrevistador)	x (entrevistado)	x (entrevistador)	5
INFORMAÇÃO	Sobre vida pessoal	x (nome, idade)	x (nome, idade, nacionalidade)	x (nome, idade)	x (nome, idade)	x (nome, idade)	5
	Sobre a área de estudos	x	x	x	x	x	5
	Sobre projetos futuros	x (área de atuação profissional)		x (área de atuação profissional)	x (área de atuação profissional, pós-graduação)	x (área de atuação profissional, pós-graduação)	4
	Sobre o interesse em fazer intercâmbio em outros países		x		x		2
	Sobre o tipo de intercâmbio			x			1
OPINIÃO	Sobre a escolha da área de estudos	x	x (entrevistado)		x	x	4
	Sobre a escolha da instituição universitária	x	x	x			3
	Sobre as qualidades ou o diferencial do aluno		x (mas o entrevistado não desenvolve)	x			2
	Sobre a escolha do tipo de intercâmbio			x			1
	Sobre sua relação com os colegas				x		1
Fechamento da entrevista		x	(o entrevistado abandona a interação)	x	x	x	4
TÓPICOS INFORMAÇÃO		3	3	4	4	3	
TÓPICOS OPINIÃO		2	3	3	2	1	

O quadro acima revela que em todas as produções cumprem-se as duas etapas obrigatórias, de abertura e fechamento da entrevista, com exceção da entrevista 2, onde o entrevistado toma a iniciativa de encerrar a entrevista: “ah je ne sais pas ((risos))... bon je pense que... bon je sais pas ((risos)) c'est bon c'est bon”. O aluno abandona nesse momento o seu papel na simulação (candidato a um programa de intercâmbio) para reassumir seu papel de aluno: “acho que minha produção já é o suficiente para a avaliação da professora”. Isso pode ser confirmado pelos risos que acompanham sua fala. Esse fenômeno é, de fato, um dos problemas da simulação, como aponta Milaa (2004: 68-69):

O oral profissional, isto é, a real entrevista, repousa sobre outras questões, sociais, econômicas, financeiras: os interactantes se definem naquele momento como profissionais, movidos por uma procura podendo se materializar em um contrato de trabalho. Ora, a simulação cria um espaço, com implicações para cada um dos parceiros. Colocar, de fato, a simulação de entrevista somente como uma reprodução da situação profissional seria bem ingênuo e principalmente prejudicial (...) Aqui intervém particularmente a distinção entre status e papel: o profissional presente esquece seu (outro) status de professor, endossa o papel de recrutador fictício e adota os papéis discursivos aferentes (questionar, informar, lançar os temas). Isso não impede que deslizes se observem entre status, diversificando então os papéis, e levando os candidatos... a tornar-se novamente estudantes.⁷⁰

Outra observação, quem toma a iniciativa de introduzir o tópico é, na maior parte dos casos, o entrevistador, com exceção da entrevista 4, onde o entrevistado

⁷⁰ « L'oral professionnel, i.e. le véritable entretien, repose sur d'autres enjeux, sociaux, économiques, financiers : les interactants se définissent d'emblée comme des professionnels, mus par une quête pouvant se matérialiser par un contrat de travail. Or, la simulation crée un entre-deux, avec des implications pour chacun des partenaires. Poser, en effet, la simulation d'entretien seulement comme une reproduction de la situation professionnelle serait bien naïf et surtout dommageable (...). Ici intervient particulièrement la distinction entre statut et rôle : le professionnel présent oublie son (autre) statut d'enseignant, endosse le rôle de recruteur fictif et adopte les rôles discursifs afférents (questionner, informer, lancer les thèmes). Il n'empêche que des glissements s'observent entre statuts, diversifiant alors les rôles, et amenant les candidats... à redevenir étudiants. » (tradução nossa)

inicia a entrevista. Nesse caso existe uma ruptura do ritual da interação, ameaçando a face (GOFFMAN, 1970), tanto do entrevistado quanto do entrevistador, já que esse último também não responde ao cumprimento:

D: bonjour

E: pouvez-vous donner votre nom s'il vous plaît

Em relação aos outros tópicos, aparecem no total em igual número os tópicos de solicitação e fornecimento de **informação** (5 tópicos no total) e os tópicos de solicitação e fornecimento de **opinião** (5 tópicos no total). No entanto, em cada entrevista, predomina um desequilíbrio entre as duas etapas, os tópicos de **informação** sendo em geral mais presentes do que os de **opinião**, com exceção da entrevista 2. Além disso, na entrevista 2 e 3 desenvolvem-se 3 tópicos de opinião, contra 1 na entrevista 5. Essa constatação tem implicações para a avaliação da produção oral dos alunos, uma vez que os tópicos de opinião exigem capacidades mais complexas. Se queremos garantir que as condições de avaliação sejam as mesmas para todos os alunos, nossa sugestão é que o professor assuma o papel do entrevistador, ou, se quisermos manter a simulação entre dois alunos, que as perguntas sejam determinadas em conjunto pelo grupo antes da avaliação.

Isso também garantiria que tópicos mais relevantes para o ensino fossem contemplados. Por exemplo, o tópico que Nunes (1997) observa em seu corpus, “sobre experiência anterior”, não aparece nas nossas entrevistas. Isso se explica pelo fato de nosso público ser composto por estudantes universitários que estão à procura de sua primeira experiência profissional ou que querem realizar um intercâmbio no exterior. Mas poderia ser proposto um tópico “sobre seu percurso escolar e acadêmico”, que permitiria desenvolver o discurso narrativo de forma mais sistemática, já que esse tipo discursivo apareceu em poucas ocasiões no tópico

“sobre a escolha da área de estudos”. Além disso, nas duas entrevistas em que ele aparece (entrevistas 2 e 3), o tópico “sobre as qualidades ou o diferencial do aluno” causou dificuldade, a ponto de um dos entrevistados abandonar a interação. No entanto, sendo essa uma das perguntas mais frequentes em entrevistas de emprego, como vimos no ponto 3.3.1 do capítulo I, é do interesse de professor e alunos abordar esse ponto.

Outra razão para definir previamente o roteiro da entrevista é determinar de forma clara aos alunos a situação de comunicação. De fato, quando participamos de uma entrevista de emprego, sabemos para qual cargo estamos nos candidatando, qual a empresa em que pretendemos trabalhar e muitas vezes as condições desse trabalho (salário, horários, etc.). O fato de não dispor dessas informações com antecedência dificultou a procura por argumentos precisos que pudessem ressaltar os pontos positivos de cada um. Ainda que a proposta fosse uma entrevista com os responsáveis pela seleção para os programas de intercâmbio, a variedade de modalidades de intercâmbio e de instituições de ensino causou alguns problemas de compreensão, como veremos a seguir.

Passemos agora à análise da produção dos alunos segundo os critérios estabelecidos no modelo didático. De acordo com o modelo didático de Gagnon (2007), são quatro as capacidades a serem desenvolvidas nos alunos: a antecipação, o domínio da situação de comunicação, a textualização e a tomada de palavra. Resumimos no quadro abaixo as observações:

Tabela 3.9– Análise das entrevistas: Antecipação

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
ANTECIPAR	As demandas e as necessidades do empregador	x	x (tanto é que ele fica surpreso com a pergunta sobre o intercâmbio em Montreal – foge do esperado, pois ele pretendia fazer intercâmbio na França)	x	x	x
	As questões potenciais do entrevistador	x	x (mesmo uma das perguntas sendo ininteligível, ele adivinha a partir do script)	x	x	x
	O balanço de experiências pessoais e competências	x	em parte (ele se sente constrangido com a pergunta sobre suas qualidades e interrompe a interação)	em parte (não consegue justificar de forma precisa as razões pelas quais ele escolheu a instituição nem por que a instituição deve escolhê-lo)	x	x
	A situação de comunicação	x	x	x	x	x

Tabela 3.10– Análise das entrevistas: Domínio da situação de comunicação

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
DOMINAR A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	Saber se apresentar	x	x	x	x	x
	Escutar/interpretar - apreender o objeto da pergunta, recolocar o objeto em seu contexto - identificar o ponto de vista - reconhecer os implícitos e os pressupostos da questão e da situação	x	x	x	x	x
	Intervir/interagir - reformular as questões e as intervenções do entrevistador para verificar a compreensão correta ou para situar e autorizar a resposta - saber não responder - responder às questões de forma precisa e concisa - desenvolver e explicitar em função das demandas e das expectativas - valorizar suas experiências, suas capacidades e suas potencialidades - tomar iniciativa	x	x (ele inclusive toma a iniciativa de introduzir um novo tópico, quando não compreende a pergunta, ele pede para reformular)	em parte (quando não compreende a pergunta, ele pede para reformular, mas não consegue desenvolver de forma clara e precisa suas capacidades)	x (ele inclusive acrescenta mais uma informação à pergunta “votre nom”)	x

Tabela 3.11– Análise das entrevistas: Textualização

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
TEXTUALIZAÇÃO	Conteúdos (o que dizer e o que não dizer)	x	x	ele coloca opiniões polêmicas (ele prefere fazer apenas um ano de intercambio e depois fazer um MBA), mas não desenvolve a argumentação	x	x
	Organização do discurso	x	x (uso de “premièrement”, “quand j’avais”)	x	x (uso de “quand”)	x
	Estratégias argumentativas - valorizar suas capacidades, suas experiências, suas potencialidades e ações importantes para a profissão. - apoiar a partir de exemplos e de narrativas de experiências profissionais ligadas à candidatura - negociar: fazer positivo do negativo, conceder para melhor provar o contrário. - modalizar a fala	em parte (pouca variação: repetição de “je pense”)	x (por exemplo, explicita que fez escolhas conscientes: pesquisou antes de escolher a área)	utiliza a prosódia como elemento argumentativo (“JE peux”), mas não consegue desenvolver argumentos precisos	x (uso variado de expressões de desejo: “je souhaite”, “j’ai envie”...)	x (uso de hipótese para argumentar: “si on fait”)
	Empregar um vocabulário apropriado	em parte (emprega um vocabulário próprio à área, mas tem algumas inadequações: “choses comme ça”, “c’est amusant”)	x (apesar de não saber como se fala energia hidrelétrica, ele reformula: energia através da água)	muita interferência com a língua materna (“rameaux” como “ramo”, “visage” como “visão”)	x (uso de vocabulário específico da área, apesar de algumas interferências com o português: “dono”, “résouvir”)	x (apesar das hesitações, ele utiliza um vocabulário preciso: “résoudre”, “expertise”, “compétences”)

Tabela 3.12– Análise das entrevistas: Tomada de palavra

		ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3	ENTREVISTA 4	ENTREVISTA 5
TOMADA DE PALAVRA	Qualidade da voz, articulação, dicção, ritmo, pausa, respiração.	em parte (muitas pausas e uso de marcadores próprios do português)	x	em parte (muitas pausas e uso de marcadores próprios do português)	x	em parte (muitas hesitações)
	Controle do stress	x	x	x	x	x
	Trabalhar a postura enunciativa em função do cargo	x	x	x	x	x

3.4.1. Antecipação

A partir desse quadro, podemos dizer que todos os alunos compreenderam a situação de comunicação de uma entrevista, e procuraram antecipar as perguntas do entrevistador. Por isso, em apenas duas ocasiões o entrevistado não compreendeu a pergunta: na entrevista 2 o entrevistado não entende que o entrevistador lhe pergunta sobre seu interesse em fazer um intercâmbio no Canadá. Acreditamos que nesse caso a pergunta saiu do script⁷¹ proposto, uma vez que os intercâmbios da Poli-USP são realizados apenas com universidades francesas, e não canadenses. Na entrevista 3, o que motiva a incompreensão é a palavra “domaine”, que fica pouco clara na formulação da pergunta do entrevistador:

*B : et ::: et vous ::: vous avez parlé de votre profession... donc eh ::: quel...
domaine de génie électrique et de contrôle eh... vous voulez travailler ?*

C : quel domaine vous... eh :::: je je comprends pas

[
B : eh ::: ... votre :::: si vous :::: voulez
travailler spéci/ spécifiquement avec :::: une domaine ... de génie de
contrôle dans ton dans votre... eh ::: plan professionnel

No entanto, em relação à preparação às demandas e necessidades do empregador, percebemos que há variações nas produções. Na entrevista 1, o entrevistado mostra de forma precisa que ele se documentou sobre as formações oferecidas na instituição, mostrando que ele está interessado pela intercâmbio naquela escola:

⁷¹ Segundo Kerbrat-Orecchioni & Traverso (2004), “script” é uma estrutura abstrata implícita que serve de base a todo evento comunicativo

*A : et pourquoi vous avez choisi d'étudier à l'École Polytechnique de Paris ?
 B : parce que... eh... je pense que... que l'École... peut me donner ça... eh...
 le..... je ne sais pas... ahn... eh... je pense que là je peux avoir cette
 connaissance avancée que je cherche et aussi parce que je sais que dans
 l'École il y a beaucoup de recherche ahn... sur... eh... modélisation dans la
 génie... plus spécifiquement modélisation mathématique et j'ai et ça
 m'intéresse beaucoup*

Já na entrevista 3, o aluno demonstra que não pesquisou sobre os intercâmbios, pois faz comentários muito gerais, hesita muito e comete erros lexicais graves que impedem a compreensão da mensagem: “profite” = aproveitar; “visages” = rosto ao invés de “vision” = visão; “rameaux” = galho de árvore ao invés de “branche”, “discipline”:

*B : ça va et pourquoi vous avez choisi notre école ?
 C : ahn donc j'ai ... j'ai (profite) les eh... () le France... je profite
 les (cultures) de France je pense que les... les ::: ... les les (visages)
 de... France sont ingé/ ingénu/ ingénie c'est très intéressant... c'est un
 (visage)... eh pour autre.. autre chemin () si si comparé au Brésil et :::
 j'ai () les écoles centrales c'est ... ce sont les... les ((les)) meilleures...
 dans ::: dans les ((les)) ... dans les rameaux d'ingénierie... donc j'a/ ... j'ai
 choisi... l'école centrale*

Outro aspecto relevante que causou dificuldade aos alunos está ligado ao balanço de experiências pessoais e competências. Como isso não foi abordado na sequência didática, propomos que ele seja incluído em uma próxima aplicação. Para isso, é preciso que os alunos sejam capazes de identificar as próprias competências (*saber, saber-fazer, saber-ser*, tais como concebidos pelo QECR) e valorizar esses elementos durante a entrevista. Isso implica não apenas em um trabalho sobre as formas linguísticas (vocabulário, formas de argumentação), mas também na

promoção do aprendente a sua dimensão social (ou seja, considerá-lo como um ator social, na acepção do QECR).

3.4.2. Domínio da situação de comunicação

Em relação ao domínio de comunicação, todos souberam se apresentar e compreender as perguntas, tal como colocado anteriormente. Vimos que na entrevista 3 o aluno não se preparou para responder às perguntas, o que interfere na sua capacidade de intervir e interagir. Já o entrevistado 2 chega a tomar a iniciativa de introduzir um novo tópico, que o entrevistador aceita e retoma em sua pergunta:

A: oui je suis un... j'ai vingt et un ans... je... suis né au Brésil je... j'étude à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo et je fais la génie électrique... spécifiquement le... l'énergie et automation eh... j'aime le cours que je fais... je ()
C : et pourquoi est-ce que vous avez choisi l'ingénierie... et l'ingénierie d'électrique et automation ?

Ele ainda completa a pergunta do entrevistador, não porque ele não compreendeu a questão, mas porque ele percebe que seu colega tem dificuldade de reformulá-la, denunciando que nesse momento ele sai de seu papel de candidato ao intercâmbio para retomar seu status de aluno de francês:

C : pourquoi est-ce que vous avez... choisi
[
A : choisi d'aller là-bas ? oui je pense que
spécifiquement le... l'École Polytechnique de Montréal c'est... Montréal
((corrige la prononciation)) c'est une école... d'excellence qui... excellence ?

() qui a... qui a le crédit ((kRedit)) que je peux... qui peut complémen/... qui peut... donner ::: ... quelque chose plus de plus à mon curricu/ à mon... à mon curriculum je pense et Canada c'est un pays qui a aussi l'énergie hy/... énergie hydro/... sur l'eau qui produit énergie à travers d'eau je... je ne rappelle le nom mais... est comme le Brésil ... ((ae)) je pense que je peux avoir un... une bonne expérience là-bas

3.4.3. Textualização

Em se tratando de estudantes de francês língua estrangeira, notamos que as dificuldades se concentram na textualização e na tomada de palavra desse gênero.

Na entrevista 2 o aluno faz uso de conectores organizacionais como “premièrement”, “depuis”, “quand”:

N : et pourquoi est-ce que vous avez choisi l'ingénierie... et l'ingénierie d'électrique et automation ?

G : et oui... **premièrement** je... j'ai choisi la génie parce que... j'aime j'ai aimé le... la science mathématique **depuis** (quand mes) quatorze ans plus ou moins... tout le temps j'aimais cette ce type de science eh... **quand** j'avais dix-sept je pense dix-huit ans j'ai commencé à chercher sur les cours ((kyR)) qui étaient offre sur l'université eh... sur l'université l'ingénieur la génie (m'est... m'est tiré) l'attention j'ai pensé en faire ça... la génie... la génie de ::: énergie et automation j'ai choisi ici à l'École Polytechnique **quand** j'ai déjà eu la conscience de... de spécifier... de... comme était le cours... j'ai parlé avec beaucoup de personnes ici avec les professeurs j'ai cherché sur le plan de pes/... de recherche qu'il y a ici... et j'ai choisi ()

Nas outras produções, porém, esses articuladores são ausentes ou pouco empregados.

Verificamos também que a aquisição das relações entre os tempos do passado ainda não está consolidada. No exemplo acima, o aluno hesita várias vezes

entre o presente, o “passé composé” e o imperfeito. Isso também aparece em outras entrevistas.

Em relação às estratégias argumentativas, ainda predomina o uso da expressão “je pense” para exprimir opinião, com exceção da entrevista 4, onde o entrevistado utiliza expressões como “je souhaite”, “j’ai envie” para expressar desejo. O vocabulário também é pouco variado, e ainda notamos algumas interferências do português.

3.4.4. Tomada de palavra

Nessa capacidade, verificamos que é necessário prever uma intervenção pedagógica em relação ao uso dos marcadores conversacionais e do ritmo da frase. As pausas são mais frequentes no caso de alunos de língua estrangeira, pois eles precisam não apenas organizar sua fala (ou seja, se preocupar com o conteúdo), mas também refletir sobre a forma, a estrutura da língua:

J : vous avez choisi ah la génie... pourquoi avez-vous choisi la génie ?

P : j’ai choisi la génie... ahn parce que quand enfant j’ai j’ai ::: eu ((u)) ... la l’envie de de... de ré/ ahn... ré/ résoudre des problèmes... eh en... en faire... en faisant de la modélisation... génie c’est la... meilleure ((mjœR)) le meilleur cours ((mɛRkur)) pour ... hum.... pour faire ça

3.4. Algumas conclusões

Sem deixar de levar em conta que o corpus analisado corresponde à produção de apenas cinco alunos, e que seu desempenho nas diferentes

habilidades é variado, pudemos verificar no nosso contexto que de uma forma geral os componentes sociolinguísticos e pragmáticos da competência comunicativa puderam ser desenvolvidos através dessa proposta, uma vez que, usando a noção de gênero, discutimos o contexto de produção e a organização textual da entrevista de emprego. Assim, ao trabalhar com um vídeo que apresentava conselhos para uma entrevista de emprego e ao solicitar que os alunos antecipem as perguntas dos entrevistadores, procuramos demonstrar a importância de se preparar para uma entrevista, e propiciar a mobilização de estratégias e de competências individuais e comunicativas para a realização das atividades de produção.

Se por um lado acreditamos que as capacidades de ação e discursivas foram acionadas pela maioria, as capacidades linguístico-discursivas ainda demandam um esforço a ser realizado. Isso não nos causa espanto, já que trabalhamos com alunos de francês língua estrangeira que têm contato com a língua há apenas quatro semestres. As dificuldades apresentadas, da ordem da argumentação e das relações do passado, remetem a conteúdos que precisam ser trabalhados ao longo de anos de aprendizagem da língua. Por isso, aconselhamos o uso de outros gêneros que permitam o desenvolvimento dessas questões tanto no escrito quanto no oral.

Vimos ainda que é preciso incluir uma oficina específica sobre o balanço de experiências pessoais e competências na sequência didática, relacionando essa capacidade às estratégias argumentativas (*valorizar suas capacidades, suas experiências, suas potencialidades e ações importantes para a profissão*).

Gostaríamos de concluir esse capítulo expondo algumas dificuldades e questionamentos despertados por essa pesquisa.

O primeiro deles está relacionado à elaboração da sequência didática. Como evitar o efeito de “exaustão” causado pela recorrência de textos pertencentes a um mesmo gênero ao longo de semanas? Tentamos trazer alguns conteúdos para outros contextos (apresentação formal, C.V., lettre de motivation), mas já a produção de duas entrevistas parece “esgotar” o interesse dos alunos, ainda que cada uma delas tivesse levado em conta duas situações diferentes: uma entrevista de emprego e uma entrevista com os responsáveis pelos intercâmbios. A solução parece estar nas tarefas propostas em cada oficina, já que elas permitem a variação de suportes, de papéis dos alunos e do professor, de atividades languageiras, de objetivos.

O segundo se refere à transposição, para a sala de aula, de uma prática social. Como vimos, “deslizes” do aprendente, que sai do seu papel e reassume o status de aluno, são comuns em uma simulação. Resta saber se esses lapsos prejudicam a aquisição do gênero por parte do aluno, ou se eles são constitutivos da interação em sala de aula, como sugerem os estudos sobre a comunicação exolíngua (CICUREL, 2002). Dolz & Schneuwly (1998 :71) a esse respeito nos tranquilizam:

A isso se acrescenta o fato que a transposição na escola de um gênero como a entrevista ou o debate, que se desenvolvem habitualmente em uma instituição como a rádio ou o domínio político, tem por efeito mudar sua função, pelo menos parcialmente: ele não é portanto mais o mesmo já que ele corresponde a um outro contexto comunicativo, ele só é por assim dizer o mesmo ficticiamente, a escola sendo de um certo ponto de vista o lugar onde se faz como se; é além disso uma maneira eficaz de aprender⁷²

⁷² « À cela s'ajoute le fait que la transposition à l'école d'un genre comme l'interview ou le débat, qui se déroule habituellement dans une institution comme la radio ou le domaine politique, a pour effet de changer sa fonction, du moins partiellement : il n'est donc plus le même puisqu'il correspond à un autre contexte communicatif, il n'est pour ainsi dire que fictivement le même, l'école étant d'un certain point de vue le lieu où l'on fait comme si ; c'est d'ailleurs une manière efficace d'apprendre »

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não podemos negar que os gêneros, como instrumentos mediadores das atividades de linguagem, contribuem para uma aquisição mais efetiva das línguas e transformam a relação dos aprendentes com linguagem. No entanto, no que se refere aos gêneros orais, muito há ainda a ser feito, principalmente no campo da didática de línguas estrangeiras.

Descrever os gêneros orais, elaborar seu modelo didático, aplicar a sequência didática e refletir sobre as implicações desse procedimento no ensino de línguas estrangeiras, eis alguns desafios que se colocam aos pesquisadores dessa área.

Esperamos dessa forma ter contribuído para esses estudos, sabendo que há ainda um grande número de perguntas que se colocam para além da questão dos gêneros.

Acreditamos, por exemplo, que ainda são necessários estudos baseados nas produções dos alunos de francês língua estrangeira, dedicados à descrição das características da interlíngua, principalmente no oral, e as intervenções apropriadas visando uma transformação dessa interlíngua.

Além disso, precisamos compreender melhor as interações que acontecem em sala de aula e de que forma as relações entre os alunos e o professor interferem ou não no processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRY, D. & VELDEMAN-ABRY, J. (2007). **La phonétique. Audition, prononciation, correction.** Paris : Clé International.

AUGÉ, H., VIELMAS, M. & BOROT, M.-F. (1981). **Jeux pour parler, jeux pour créer.** Paris : Clé International.

BAKHTIN, M. (2003). **Estética da Criação Verbal.** São Paulo : Martins Fontes.

BEACCO, J.-C. (2008). **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.** Paris : Didier.

BESSE, H. (1985). **Méthodes et pratiques des manuels de langue.** Paris : CRÉDIF / Didier.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2000). **Approches de la langue parlée en français.** Paris : Ophrys.

BRAIT, B. (1993). "O processo interacional". *In*: PRETI, D. (org.) (1993). **Análise de textos orais.** São Paulo: FFLCH/USP.

BRONCKART, J.-P. (2009). **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: Educ.

_____ (2006). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (org.) (2005). **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences.** Presses Universitaires du Septentrion.

BROWN, H. D. (1997). "English Language Teaching in the 'Post-Method' Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment". *In*: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice**. Cambridge University Press.

BUENO, L. (2009). « Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo ». *In*: Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, vol. 11, nº 1. Disponível em <<http://www.editoraufjf.com.br/revista/index.php/revistainstrumento/article/viewFile/2/2>>. Consultado em 31/05/2012

BYGATE, M. (1995). **Speaking**. Oxford University Press.

CALLAMAND, M. (1981). **Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français et correction phonétique**. Paris : Clé International.

CARETTE, E. (2001). « Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère ». *In* : CARTON, F. (2001). **Oral : variabilité et apprentissages**. Le Français Dans Le Monde. Recherches et applications - numéro spécial janvier 2001. Paris : Clé International.

CARRAS, C. et al. (2007). **Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue**. Paris : Clé International.

CARTON, F. (2001). **Oral : variabilité et apprentissages**. Le Français Dans Le Monde, Recherches et applications, numéro spécial janvier 2001. Paris : Clé International.

CASTELLOTTI, V. (2009). **La langue maternelle en classe de langue étrangère**. Clé International.

CASTELLOTTI, V. & PY, B. (org.) (2002). **La notion de compétence en langue. Notions en questions**. Rencontres en didactique des langues, n° 6, septembre 2002. ENS Éditions.

CASTELLOTTI, V. (2002). « Qui a peur de la notion de compétence ? ». *In* : CASTELLOTTI, V. & PY, B. (org.) (2002). **La notion de compétence en langue. Notions en questions**. Rencontres en didactique des langues, n° 6, septembre 2002. ENS Éditions.

CASTELLOTTI, V. & DE CARLO, M. (1995). **La formation des enseignants de langue**. Paris : Clé International.

CELCE-MURCIA, M., BRINTON, D. M. & GOODWIN, J. M. (2002). **Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages**. Cambridge University Press.

CHAMPAGNE-MUZAR, C. & BOURDAGES, J. (1998). **Le point sur la phonétique**. Paris : Clé International.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2004). **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo : Contexto.

CHISS, J. L., DELAS, D. & VANOYE, F. (1985). "Et l'oral?". *In*: **Le Français Aujourd'hui – mars 1985**.

CICUREL, F. (2002). "La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe". *In* : **AILE** n° 16, 2002.

CONSELHO DA EUROPA (2001). **Quadro de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação**. ASA. Disponível em : <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Documentos/Publicacoes/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Consultado em 26/05/2014.

CORNAIRE, C. (1998). **La compréhension orale**. Clé International.

COSTE, D. (2009). « Tâche, progression, curriculum ». In : ROSEN, E. (org.) (2009). **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue**. Le Français dans le Monde, Recherches et application, nº 45, janvier 2009. Paris : Clé International.

COURTILLON, J. (2003). **Élaborer un cours de FLE**. Paris : Hachette.

CRISTÓVÃO, V. L. L. (2010). “ O gênero quarta capa no ensino de inglês”. In : DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.) (2010). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola.

CRISTÓVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. (2011). “Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo”. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (org.) (2011). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola.

CUQ, J.-P. (org.) (2003). **Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde**. Paris : Clé International.

CUQ, J.-P. & GRUCA, I. (2003). **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CYR, P. (1998). **Les stratégies d'apprentissage**. Paris : Clé International.

DEFAYS, J.-M. (2003). **Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage**. Mardaga.

DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.) (2010). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola.

DOLZ, J. (2002). « L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités ». *In* : CASTELLOTTI, V. & PY, B. (org.) (2002). **La notion de compétence en langue. Notions en questions**. Rencontres en didactique des langues, nº 6, septembre 2002. ENS Éditions.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). "Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)". *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____ (1998). **Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. ESF.

_____ (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERARD, S. & SCHNEUWLY, B. (2005). « La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? ». *In* : BRONCKART, J.-P., BULEA, E. & POULIOT, M. (org.) (2005). **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Presses Universitaires du Septentrion.

FRANÇOIS, F. (1996). **Práticas do Oral. Diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Traduzido por Lélia Erbolato Melo. Carapicuíba: Pró-Fono (Teorias & Práticas)

GAGNON, R. (2007). « L'entretien d'embauche : quels savoirs enseigner pour l'oral au secondaire postobligatoire préprofessionnel ? ». **Actes du colloque de l'AIRDF, Le socioculturel en question**. Université Lille 3, Villeneuve-d'Ascq (France). Disponível on-line: <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/PDF/Gagnon%20A2.pdf>>. Consultado em 18/10/2011.

GERMAIN, C. (1993). **Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire**. Paris : Clé International.

GOFFMAN, E. (1970). **Ritual de la Interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

GOULLIER, F. (2006). **Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portfolios**. Paris : Didier.

GUIMBRETIERE, E. (1994). **Phonétique e enseignement de l'oral**. Paris : Didier/Hatier.

HALTÉ, J.-F. (1992). **La didactique du français**. Paris : Presses Universitaires de France.

HIRAKAWA, D. A. (2007). **A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras : teorias e práticas**. Dissertação de mestrado, FFLCH-USP.

HOFFNAGEL, J. C. « Entrevista : uma conversa controlada ». In : DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.) (2010). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola.

JONES, R. H. (1997). "Beyond 'Listen and Repeat': Pronunciation Teaching Materials and Theories of Second Language Acquisition". In: RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice**. Cambridge University Press.

JULIEN, P. (1988). **Activités ludiques**. Clé International.

KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (org.) (2011). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). **Le discours en interaction**. Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. "Types d'interactions et genres de l'oral", **Langages**, n° 153, p. 41-52

KUNDMAN, M. S. (1994). **Ensinando e Aprendendo o Francês em nível universitário: experiências na USP**. Tese de doutoramento, FFLCH-USP.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). **Techniques and principles in language teaching**. Oxford University Press.

Le Français Aujourd'hui n° 101 – mars 1993 – Norme(s) et Pratiques de l'Oral.

LEBRE-PEYTARD, M. (1990). **Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation**. Paris : Clé International.

LÉON, J. (1999). **Les entretiens publics en France. Analyse conversationnelle et prosodique**. Paris : CNRS.

LÉON, M. & LÉON, P. (1997). **La prononciation du français**. Paris : Nathan.

LÉON, P. (1966). **Prononciation du français standard**. Didier.

LHOTE, E. (1995). **Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre**. Paris : Hachette.

LIONS-OLIVIERI, M.-L. & LIRIA, P. (2009). **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point**. Difusión.

LOUSADA, E. G. (2002). « La notion de 'genre' : une contribution à la compréhension et à la production de textes ». In : **Synergies Brésil** : Revue de didactologie des langues-cultures, nº 3, 2002.

_____ (2010). "Elaboração de material didático para o ensino de francês". In : DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.) (2010). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU.

MAINGUENEAU, D. (2004). **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 3ª ed.

MAINGUENEAU, D. (2009). **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Seuil.

MANGIANTE, J.-M. & PARPETTE, C. (2004). **Le français sur objectif spécifique**. Paris : Hachette-FLE, collection F.

_____ (2011). **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble : PUG.

MARCUSCHI, L. A. (2008). **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2010). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (org.) (2010). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo, Parábola.

MARCUSCHI, L. A. (2011). "Gêneros textuais : configuração, dinamicidade e circulação". In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. & BRITO, K. S. (org.) (2011). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola.

MARTINEZ, P. (1996). **La didactique des langues étrangères**. Paris : Presses Universitaires de France.

MASSARO, P. R. & HIRAKAWA, D. A. (2011). “L’insertion de la langue/culture française à l’École Polytechnique de l’Université de São Paulo: évolution d’un projet de formation universitaire inter-unités”. Artigo inédito enviado para publicação nos anais do XVII Congresso Brasileiro dos Professores de Francês.

MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.) (2005). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo : Parábola.

MILAA, I. L (2004). « La simulation d'entretien d'embauche : de l'altérité à la conformation », **Le français aujourd'hui**, 2004/3 n° 146, p. 67-74. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2004-3-page-67.htm>>. Consultado em 30/05/2014.

MOURLHON-DALLIES, F. (2008). **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris : Didier.

NASCIMENTO, E. L. (org) (2009). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz.

NUNAN, D. (1996). **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge : Cambridge University Press.

NUNES, Z. A. A. (1997). **Entrevistas de emprego : o que há de simétrico ou assimétrico nas perguntas desta relação ?** Tese de doutorado, PUC/SP.

PARPETTE, C. (2005). « Le Français sur Objectif Spécifique : de l’enseignement à la conception de programmes », **Les cahiers de l’ASDIFLE** (Association de Didactique du FLE), n°16, p 130-141.

_____ (2010). « Comprendre les cours magistraux en français ». In : **Points Communs 39** (revue de la CCIP, en ligne), Paris : CCIP (<http://www.fda.ccip.fr/points-communs>).

PARPETTE, C. & MANGIANTE, J.-M. (éds). (2010). **Le Français dans le Monde. Recherches et Applications n° 47, « Faire des études supérieures en langue française »**. Paris : Clé International.

PORCHER, L. (2004). **L'enseignement des langues étrangères**. Paris : Hachette.

PORQUIER, R. & PY, B. (2004). **Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours**. Paris : Didier.

PRETI, D. (org.) (1993). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP.

PUREN, C. (1988). **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Paris : Clé International.

PUREN, C. (2009). « Variations sur le thème social en didactique des langues-cultures étrangères ». In : ROSEN, E. (org.) (2009). **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue**. Le Français dans le Monde, Recherches et application, n° 45, janvier 2009. Paris : Clé International.

OLIVEIRA, G. M. J. (2009). **POLI-FOS : uma experiência de ensino-aprendizagem do francês com fins específicos na Escola Politécnica da USP**. Dissertação de mestrado. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23112009-122427/pt-br.php>. Consultado em 30/05/2012.

REIS, M. G. M. (2008). **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese de doutorado. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>. Consultado em 31/05/2012.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (2005). **Reflective teaching in second language classrooms**. New York: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RENANDYA, W. A. (org.) (2004). **Methodology in language teaching. An anthology of current practice**. Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (1998). **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Trad. por José M. Castrillo. Madrid: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. (2005). **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2nd edition.

RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R. (2002). **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Longman, 3rd edition.

RICHER, J.-J. (2009). « Lectures du *Cadre* : continuité ou rupture ? ». *In* : LIONS-OLIVIERI, M.-L. & LIRIA, P. (2009). **L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point**. Difusión.

ROJO, R. (2005). "Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas". *In*: MEURER, J. L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (org.) (2005). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo : Parábola.

ROSEN, E. (2005). « La mort annoncée des 'quatre compétences' – pour une prise en compte du repertoire communicatif des apprenants en classe de FLE ». *In* : **GLOTTOPOL – Revue de sociolinguistique en ligne**, n°6, juillet 2005. Disponible

em <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf>.

Consultado em 26/05/2014.

ROSEN, E. (org.) (2009). **La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue**. Le Français dans le Monde, Recherches et application, n° 45, janvier 2009. Paris : Clé International.

ROSEN, E. & REINHARDT, C. (2010). **Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris : Clé International.

SANCHEZ, A. (1997). **Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico**. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

THIOLLENT, M. (2011). **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez.

UNDERHILL, A. (2005). **Sound foundations. Learning and teaching pronunciation**. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

UR, P. (1994). **Grammar practice activities: a practical guide for teachers**. Cambridge University Press.

UR, P. (1997). **A course in language teaching: practice and theory**. Cambridge University Press.

VANOYE, F., MOUCHON, J. & SARRAZAC, J.-P. (1981). **Pratiques de l'oral. Écoute, Communications sociales, Jeu théâtral**. Paris : Armand Colin.

VIEIRA, D. R. (2008). **Estudantes brasileiros na França: competência intercultural e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Um estudo de caso**. Tese de doutorado. Disponível em

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08012009-111648/pt-br.php>>. Consultado em 31/05/2012

WEISS, F. (1983). **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**. Paris : Hachette.

WIOLAND, F. (1991). **Prononcer les mots du français**. Paris: Hachette.

- Manuais de FLE:

CAPELLE, G. & GIDON, N. (1999). **Reflets 1. Méthode de Français**. Paris : Hachette.

CHAMBERLAIN, A. & STEELE, R. (1991). **Guide Pratique de la Communication**. Paris : Didier.

GRANDET, E. et al. (2007). **Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence – Niveau B2**. Clé International.

BAYLON, C. et al. (2000). **Forum 1. Méthode de Français**. Paris : Hachette.

GIRARDET, J. & PÉCHEUR, J. (2002). **Campus 1. Méthode de Français**. Paris: Clé International.

ANEXOS

ANEXO 1 - PROFIL DES ÉLÈVES

Nom, prénom: _____

Âge : _____

E-mail: _____

Étudiant en Génie _____

1. Depuis combien de temps étudiez-vous le français? (indiquer le nombre de semestres, si possible)

2. Où avez-vous étudié le français ?

3. Connaissez-vous d'autres langues étrangères ? Lesquelles ?

4. Utilisez-vous le français dans la vie quotidienne ? Si oui, dans quelles situations et avec qui ?

5. Avez-vous déjà voyagé à un pays francophone ? Où ? Pendant combien de temps ? Dans quel but ?

6. Pourquoi apprenez-vous le français ?

- ☐ Pour poursuivre des études universitaires en France
- ☐ Pour écouter ou regarder une émission sur votre spécialité
- ☐ Pour lire un livre ou une revue dans votre spécialité

-
- ☐ Pour consulter des sites Internet dans votre domaine
 - ☐ Pour correspondre avec d'autres collègues francophones de votre spécialité
 - ☐ Pour correspondre avec d'autres établissements francophones sur des projets communs
 - ☐ Pour rédiger des articles ou des rapports dans votre spécialité
 - ☐ Pour rédiger un mémoire ou une thèse à l'université
 - ☐ **Pour mieux réussir vos études**
 - ☐ Pour mieux réussir votre parcours professionnel
 - ☐ **Pour contacter dans des situations professionnelles**
 - ☐ Pour réussir un examen (DALF, TCF, proficiency...)
 - ☐ Autres : _____

7. Quelles sont vos principales difficultés en français ?

- ☐ Lecture des documents
- ☐ Rédaction de documents
- ☐ Compréhension et expression orales

8. Quelle est, à votre avis, la meilleure façon d'apprendre une langue étrangère ?

9. Préparez-vous un projet personnel ou professionnel ? Si oui, quel est ce projet ?

10. En quoi la langue française vous sera-t-elle utile à la réalisation de ce projet ?

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO – 1º semestre 2011

Nome do aluno: _____

CFI-Poli: Módulo: _____ Turma: _____ Professor: _____

Poli: Curso: _____ Semestre: _____

1. Você já está selecionado para participar do programa de intercâmbio organizado pela CRInt-Poli?

() Sim () Não

Se respondeu sim, responda as questões 2 a 6 e vá para a pergunta 12.

Se respondeu não, vá para a pergunta 7.

2. Qual a modalidade de intercâmbio?

() Duplo diploma () Aproveitamento de estudos

3. Em qual escola?

4. Por que escolheu essa escola?

5. Quanto tempo vai ficar na França?

6. Pretende fazer um curso de língua francesa na França?

7. Você pretende passar pelo processo de seleção para o intercâmbio?

() Sim () Não

Se respondeu não, vá para a pergunta 11.

8. Quando?

9. Para qual modalidade de intercâmbio?

() Duplo diploma () Aproveitamento de estudos () Ainda não sei

10. Em qual escola?

11. Por que você estuda no CFI-Poli?

12. Classifique os temas abaixo, marcando com um X na coluna correspondente.

Temas	Essencial	Útil	Dispensável
Cumprimentar, se apresentar, se despedir			
Falar de você e dos outros			
Expressar gostos e preferências			
Planejar e falar sobre suas atividades cotidianas			
Convidar			
Comprar			
Falar do passado			
Apresentar e se apresentar formalmente			
Falar do futuro			
Localizar			
Dar conselhos e sugestões			
Informar e se informar			
Relatar uma experiência científica			
Defender uma ideia			

13. Além dos temas relacionados acima, que outros conteúdos você sugere para o curso?

14. Enumere, por ordem de importância (o nº 1 sendo o mais importante, o nº 7 o menos importante), as competências envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira:

- () Cultura
 - () Gramática
 - () Vocabulário
 - () Expressão oral
 - () Expressão escrita
 - () Compreensão oral
 - () Compreensão escrita
-

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: _____ Data: ____/____/____

Endereço: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____

RG: _____ CPF: _____

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847**

RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo*: Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
 2. *Procedimentos*: Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
 3. *Riscos e desconfortos*: Nenhum
 4. *Benefícios*: Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
 5. *Direitos do participante*: Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
 6. *Compensação financeira*: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
 7. *Confidencialidade*: Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
-

8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, _____

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO – 2º semestre 2011

Nome do aluno: _____

CFI-Poli: Módulo: Projetos em Francês Professor: _____

Poli: Habilitação: _____ Semestre: _____

1. Você está se candidatando para participar de algum programa de intercâmbio organizado pela CRInt-Poli?

() Sim Quais? _____

() Não

2. Qual módulo você escolheu? Por que?

3. Você teve alguma dificuldade para realizar as tarefas? Especifique.

4. Você achou útil a sequência escolhida? Justifique.

5. A partir dessa experiência, e pensando em sua formação acadêmica, você sugeriria outros conteúdos que poderiam ser abordados no curso de língua francesa?

6. Faça uma avaliação do curso *Projetos em Francês*, enumerando os pontos positivos e negativos das aulas e sugerindo assuntos e atividades a serem trabalhados.

**ANEXO 5 – INTERVIEW DE HEBER (Activités pour le CECR niveau B2, p. 51,
faixa 12 CD 2)**

INTERVIEW DE HEBER

a) Écoutez la première question et la réponse. Notez tout ce que vous apprenez sur Heber.

b) Écoutez les deux questions et réponses suivantes.

- Heber se sent-il intégré en France? _____
- Vit-il sa double culture comme une souffrance, une richesse ou un défi? _____
- Que lui permet-elle? _____
- En est-il de même lorsqu'il retourne dans son pays? Pourquoi? _____
- Comment vit-il ces retours au pays natal? _____

c) Écoutez la question suivante et la réponse. Reformulez cette dernière.

La différence principale, ou du moins une différence importante c'est _____

Dans mon pays, _____

En France, _____

d) Écoutez la dernière question.

Heber mentionne deux difficultés de ses premiers moments en France. La première est plutôt culturelle, la seconde linguistique. Retrouvez-les: _____

- En quoi la seconde est-elle aussi culturelle d'une certaine manière? _____
- Quelle stratégie amusante utilisait-il pour éviter cette difficulté? _____
- Avez-vous vous aussi recours à des stratégies semblables? Dans quelles situations? _____

Heber utilise à plusieurs reprises un hispanisme « se relacionner ». Vous pouvez facilement deviner le sens de ce mot. Que dit-on en français et dans votre langue pour exprimer cette idée?

**ANEXO 6 – PROFESSION: INVENTEUR DE NOMS (Activités pour le CECR
niveau B2, p. 47, faixa 8 CD 2)**

COMPRENDRE DES INTERVIEWS

F.D.L.M. 323 Profession : inventeur de noms, septembre 2002.

a) Écoutez la première partie de l'introduction jusqu'à « c'est encore lui ».

1. Notez tous les noms que vous entendez. Qu'évoquent-ils pour vous?

2. À votre avis, qui est « lui »?

un PDG ☐

un directeur de publicité ☐

un designer ☐

autre ☐.....

b) Continuez l'écoute jusqu'à l'intervention de Marcel Botton.

Vos hypothèses sont-elles confirmées? _____

Qu'apprenez-vous sur « lui »? _____

c) Écoutez maintenant toute l'interview de Marcel Botton et répondez aux questions.

1. D'où vient le succès des noms en -is? _____

2. Quelle est l'origine de beaucoup de noms de produits ou d'entreprises? Comment cela s'explique-t-il? Est-ce un phénomène récent? _____

3. L'interviewer demande à M. Botton l'origine d'une troisième particularité des marques. Laquelle? Quelle est la réponse apportée par « l'inventeur de noms »? _____

4. Que représente le nom pour l'entreprise? _____

5. Est-ce que le fait de changer de nom est une bonne habitude? _____

d) Dites-le avec d'autres mots.

1. Certaines [marques] résonnent dans le monde entier. _____

2. On est obligé de prendre des consonances internationales. _____

3. (On me dit: « c'est une mode. ») moi, ça me fait rigoler. _____

4. La réponse est triviale. _____

5. Il ne faut pas changer à tout bout de champ. _____

6. La solution c'est de lui redonner du peps. _____

► LES MOTS DE L'ÉCHANGE

1. Réécoutez les questions et le début des réponses en lisant la transcription ci-dessous. Il manque à chaque fois les premiers mots de la réponse. Notez-les.

– **D'abord pourquoi les noms de sociétés se ressemblent de plus en plus ?**

– _____ un petit peu des modes mais il y a aussi des contraintes.

– **Ce qui frappe aussi c'est vos emprunts fréquents au latin et au grec.**

– _____ il y a beaucoup de marques latines, nous avons créé « Vivendi » par exemple.

– **Beaucoup de noms commencent par « a ». Pourquoi ?**

– _____ la réponse elle est triviale.

– **Vous pensez qu'avoir un nom qui commence par « a » c'est un avantage concurrentiel ?**

– _____ si vous êtes tout en haut de la cote par exemple, pour une société cotée, c'est quand même pratique.

– **Est-ce que le nom c'est une façon de fédérer des équipes, des salariés autour d'une stratégie d'entreprise ?**

– _____ le nom, c'est un drapeau.

– **Mais donc il ne faut pas en changer à tout bout de champ ?**

– _____ quand le nom a un petit peu souffert, la solution n'est pas de jeter le nom.

2. Retrouvez dans les mots relevés ceux qui sont utilisés pour :

■ introduire une explication : _____

■ approuver une affirmation : _____

ANEXO 7 – PRÉSENTATIONS (Guide Pratique de la Communication, p. 124-

125)

11 Une jeune étrangère a rendez-vous avec les parents d'une amie française

REGISTRE :

Renata Fischer sonne à la porte de M. et Mme Maréchal. Mme Maréchal ouvre.

Mme Maréchal : Oui ?

Renata :

je suis (A4) Renata Fischer,

l'amie (A5) de Christine.

Mme Maréchal : (elle lui serre la main) Ah !

Renata. Christine m'a beaucoup parlé de vous.

Bernadette Maréchal. (A4)

Renata : (elle lui serre la main) *Enchantée, Madame.* (A4)

Mme Maréchal : Eh bien, *entrez Renata.* (A3)

présente Renata Fischer. (A4)

M. Maréchal : (il lui serre la main)

Renata : *Enchantée, Monsieur.* (A4)

Mme Maréchal :

Vous voulez prendre quelque chose ? (A17) Un petit café, peut-être ?

Renata :

12 Dans un train

REGISTRE :

Franco : (à une jeune femme assise en face de lui et qui lit un journal)

(La jeune femme ne réagit pas). Mademoiselle ? (A6) (Elle lève la tête). Euh...

mais est-ce que vous savez à quelle heure (B1) le train arrive à Nîmes ?

Madeleine : Euh¹, *vers quinze heures, je crois.* (B2) Nous sommes à l'heure.

Franco : Ah², ce n'est pas comme chez moi, alors.

Madeleine : (elle plie son journal)

Franco : *Naples. Je suis Italien.* (B2)

1. « Euh » est très fréquent dans la langue parlée, exprime une hésitation.
2. « Ah » peut exprimer l'admiration, la surprise, la joie, l'impatience, etc.

Pierre : (assis à côté de Madeleine) : Oui, effectivement, les trains marchent bien en France. Alors, *vous allez à Nîmes ?* (B1)

Franco : *Oui, pour la corrida.* (B2) *Et vous ?* (B1)

Madeleine : *Nous, on habite à Nîmes.* (B2)

Pierre :

Franco : Oui, bien sûr... Euh... *il est une heure moins le quart.* (B2)

Pierre : Ah là là. (À Madeleine) : Je crois qu'il faut aller manger, sinon il n'y aura plus de places. (à Franco) : *Vous voulez manger avec nous ?* (C12)

Franco : Euh...

Filippo. (A4)

Pierre : (il lui serre la main) *Pierre Maury.* (A4)

Santini. (A5)

Franco : *Enchanté, Mademoiselle.* (A4) Après vous.

13 À la sortie du métro

REGISTRE :

Nathalie :

Anne : *Ça va. Et toi ?* (A1)

Nathalie :

copain Thomas ? (A5)

Anne : Non.

Nathalie : *Alors, euh... Anne, Thomas.* (A4)

Thomas : *Bonjour.* (A1)

Nathalie : *On prend un petit café ?* (C12)

Anne :

Thomas : *Moi, j'peux pas.* (C13)

salut. (A2) (À Anne) : À un de ces jours, peut-être. (A2)

Anne :

(À Nathalie) : *Alors*

11 Une jeune étrangère a rendez-vous avec les parents d'une amie française

REGISTRE :
usuel/élevé

Renata Fischer sonne à la porte de M. et Mme Maréchal. Mme Maréchal ouvre.

Mme Maréchal : Oui ?

Renata : **Bonjour, Madame,** (A1) **je suis** (A4) Renata Fischer, **l'amie** (A5) de Christine.

Mme Maréchal : (elle lui serre la main) Ah ! **Enchantée de vous connaître,** (A4) Renata. Christine m'a beaucoup parlé de vous. **Bernadette Maréchal.** (A4)

Renata : (elle lui serre la main) **Enchantée, Madame.** (A4)

Mme Maréchal : Eh bien, **entrez Renata.** (A3) Voilà mon mari. **Chéri, je te présente Renata Fischer.** (A4)

M. Maréchal : (il lui serre la main) **Très heureux, Mademoiselle.** (A4)

Renata : **Enchantée, Monsieur.** (A4)

Mme Maréchal : **Asseyez-vous, je vous prie.** (A3) **Vous voulez prendre quelque chose ?** (A17) Un petit café, peut-être ?

Renata : **Non merci, c'est très gentil.** (A17)

REGISTRE :
usuel

12 Dans un train

Franco : (à une jeune femme assise en face de lui et qui lit un journal) **Pardon, Mademoiselle.** (A6) (La jeune femme ne réagit pas). **Mademoiselle ?** (A6) (Elle lève la tête). Euh... **Je m'excuse de vous déranger,** (A22) **mais est-ce que vous savez à quelle heure** (B1) le train arrive à Nîmes ?

Madeleine : Euh¹, **vers quinze heures, je crois.** (B2) Nous sommes à l'heure.

Franco : Ah², ce n'est pas comme chez moi, alors.

Madeleine : (elle plie son journal) **C'est où, chez vous ?** (B1)

Franco : **Naples. Je suis Italien.** (B2)

1. « Euh » est très fréquent dans la langue parlée, exprime une hésitation.
2. « Ah » peut exprimer l'admiration, la surprise, la joie, l'impatience, etc.

Pierre : (assis à côté de Madeleine) : Oui, effectivement, les trains marchent bien en France. Alors, **vous allez à Nîmes ?** (B1)

Franco : **Oui, pour la corrida.** (B2) **Et vous ?** (B1)

Madeleine : **Nous, on habite à Nîmes.** (B2)

Pierre : **Vous avez l'heure, s'il vous plaît ?** (B1)

Franco : Oui, bien sûr... Euh... **il est une heure moins le quart.** (B2)

Pierre : Ah là là. (À Madeleine) : Je crois qu'il faut aller manger, sinon il n'y aura plus de places. (à Franco) : **Vous voulez manger avec nous ?** (C12)

Franco : **Oh oui, avec plaisir !** (C13) Euh... **Je me présente. Franco Filippo.** (A4)

Pierre : (il lui serre la main) **Pierre Maury.** (A4) **Ma fiancée, Madeleine Santini.** (A5)

Franco : **Enchanté, Mademoiselle.** (A4) Après vous.

13 À la sortie du métro

REGISTRE :
familier

Nathalie : **Tiens ! Salut,** (A1) Anne. **Ça va ?** (A1)

Anne : **Ça va. Et toi ?** (A1)

Nathalie : **Bof ! On fait aller, quoi.** (A1) Euh... Dis donc, **tu connais mon copain Thomas ?** (A5)

Anne : Non.

Nathalie : **Alors, euh... Anne, Thomas.** (A4)

Thomas : **Bonjour.** (A1)

Nathalie : **On prend un petit café ?** (C12)

Anne : **Oui, d'accord.** (C13)

Thomas : **Moi, j'peux pas.** (C13) J'ai des choses à faire. (À Nathalie) : **Alors salut.** (A2) (À Anne) : À un de ces jours, peut-être. (A2)

Anne : **Au revoir.** (A2)

ANEXO 8 – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Eduardo Queiroz Pires Data: 05/10/11
 Endereço: Rua Barão Antonio, 290 - Jundiaí - SP
 CEP: 13202-221 Telefone: (11) 7131-6844 RG: 43743679-7 CPF: 388530328-04

Nome do Pesquisador 1 : **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Nome do Pesquisador 2 : **ROBERTO DE ABREU**

E-mail: robreu@uol.com.br Telefone: **(11) 3865-6086** RG: **5.058.890-4** CPF: **373914888-87**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo*: Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos*: Participarei de gravações em áudio e vídeo, responderei a questionário e realizarei atividades didáticas que serão consideradas na pesquisa. Serei previamente orientado pelos pesquisadores que efetuarão a coleta.
3. *Riscos e desconfortos*: Nenhum
4. *Benefícios*: Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante*: Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira*: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade*: Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 ou para o pesquisador Roberto de Abreu no número (11)3865-6086 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de outubro de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura dos pesquisadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: GUSTAVO CARVALHO TONAGLIA Data: 5 / 10 / 11

Endereço: Rua Ingles de Sousa, 268 N° 203 bloco 1

CEP: 01546010 Telefone: (11) 29158318 RG: 36474259-5 CPF: 380916048-2

Nome do Pesquisador 1 : **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Nome do Pesquisador 2 : **ROBERTO DE ABREU**

E-mail: robreu@uol.com.br Telefone: **(11) 3865-6086** RG: **5.058.890-4** CPF: **373914888-87**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo*: Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros

2. *Procedimentos*: Participarei de gravações em áudio e vídeo, responderei a questionário e realizarei atividades didáticas que serão consideradas na pesquisa. Serei previamente orientado pelos pesquisadores que efetuarão a coleta.

3. *Riscos e desconfortos*: Nenhum

4. *Benefícios*: Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.

5. *Direitos do participante*: Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.

6. *Compensação financeira*: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.

7. *Confidencialidade*: Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.

8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 ou para o pesquisador Roberto de Abreu no número (11)3865-6086 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de outubro de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura dos pesquisadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Renato Elias Silva Data: 05/10/11

Endereço: R. Raimundo Machado, 592

CEP: 03883000 Telefone: (11) 7382-1944 RG: 46.543.644-4 CPF: _____

Nome do Pesquisador 1 : **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Nome do Pesquisador 2 : **ROBERTO DE ABREU**

E-mail: robreu@uol.com.br Telefone: **(11) 3865-6086** RG: **5.058.890-4** CPF: **373914888-87**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo, responderei a questionário e realizarei atividades didáticas que serão consideradas na pesquisa. Serei previamente orientado pelos pesquisadores que efetuarão a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 ou para o pesquisador Roberto de Abreu no número (11)3865-6086 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de outubro de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura dos pesquisadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Nicholas S. de Almeida Data: 05/10/11
Endereço: Rua Sousa Reis, nº 120, ap. 92 B
CEP: 05586-080 Telefone: (11) 9778 7677 RG: 9788843-3 CPF: 395288968-36

Nome do Pesquisador 1 : **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Nome do Pesquisador 2 : **ROBERTO DE ABREU**

E-mail: robreu@uol.com.br Telefone: **(11) 3865-6086** RG: **5.058.890-4** CPF: **373914888-87**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo*: Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos*: Participarei de gravações em áudio e vídeo, responderei a questionário e realizarei atividades didáticas que serão consideradas na pesquisa. Serei previamente orientado pelos pesquisadores que efetuarão a coleta.
3. *Riscos e desconfortos*: Nenhum
4. *Benefícios*: Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante*: Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira*: Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade*: Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 ou para o pesquisador Roberto de Abreu no número (11)3865-6086 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de outubro de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura dos pesquisadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: ARTUR FREITAS DE MENDONÇA Data: 07/07/11
Endereço: RUA CISPLATINA, Nº 396
CEP: 04233-040 Telefone: (11) 2063-3513 RG: 46703.551-9 CPF: 392.503.928-41

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de julho de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Carla Regina de O. Teodoro Data: 05/07/11
Endereço: R. Idemineu A. Caldera, 236
CEP: 06716-705 Telefone: (11) 4614-0415 RG: 47362774-7 CPF: 388801008-07

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de julho de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: NATÁLIA A. P. RODRIGUES Data: 04/07/11
Endereço: R. GABRIEL DE SOUSA, 428
CEP: 09312-210 Telefone: (11) 4355 9664 RG: 42.904.871-X CPF: 324.939.943-10

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de julho de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Marcelo Martins Moura Data: 04/07/11
Endereço: R. Venezuela, nº 86, Santo André
CEP: 09030-310 Telefone: (11) 4994-1366 RG: 479032786 CPF: 404 177 14807

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 04 de julho de 2011

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Flávio Villola de Oliveira Data: 10/12/2010

Endereço: R. Eng. Osmar de Carvalho, 73 - Pindamonhangaba

CEP: 12400-620 Telefone: (12) 3648-6419 RG: 33.853.212-2 CPF: 384.828.258-52

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 10 de dezembro de 2010

Flávio Villola de Oliveira

Assinatura do sujeito participante

Daniela A. Hirakawa

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Juliana Gane Zayat Data: 20/06/2011
Endereço: Rua Com. Eduardo Saccab 269 apto 72
CEP: 04601-071 Telefone: (11) 5531 1915 RG: 44295006-8 CPF: 368 633 308-22

Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**

E-mail: d.hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 10 de dezembro de 2010

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante: Carolina Jencen Data: 23/12/10
 Endereço: Rua Bahia, 543 ap 151
 CEP: 01244-001 Telefone: (11) 9119-4444 RG: 37.119.048-4 CPF: 367.813.708-39
 Nome da Pesquisadora Principal: **DANIELA AKIE HIRAKAWA**
 E-mail: d_hirakawa@yahoo.com.br Telefone: **(11) 5072-3847** RG: **26.425.711-x** CPF: **258146418-60**

Instituição: **Área de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP)**

Título do estudo: **O ensino-aprendizagem do francês com objetivos universitários: o Francês no Curso de Engenharia**

1. *Propósito do estudo:* Determinar os gêneros orais e escritos do francês língua estrangeira necessários para o estudante de Engenharia e elaborar sequências didáticas correspondentes a estes gêneros
2. *Procedimentos:* Participarei de gravações em áudio e vídeo. Serei previamente orientado pelo pesquisador que efetuará a coleta.
3. *Riscos e desconfortos:* Nenhum
4. *Benefícios:* Minha participação é voluntária e não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento das questões de ensino-aprendizagem através da língua internacional francesa.
5. *Direitos do participante:* Eu posso me retirar deste estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum prejuízo e tenho direito de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas.
6. *Compensação financeira:* Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.
7. *Confidencialidade:* Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.
8. Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora Daniela Akie Hirakawa no número (11) 5072-3847 a qualquer momento.

Eu compreendo meus direitos como um sujeito de pesquisa e voluntariamente consinto em participar deste estudo. Compreendo sobre o que, como e porque este estudo está sendo feito. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, 23 de dezembro de 2010

Carolina Jencen

Assinatura do sujeito participante

Assinatura da pesquisadora

Préparer un entretien d'embauche

Sommaire :

P 3/9 Découvrir

L'entretien non préparé	page 3
Lisez différentes questions formulées par un employeur et donnez votre avis	page 4
Lisez les conseils qui se rapportent aux différentes questions	page 6
Comment valoriser vos savoir-faire et vos qualités	page 9

P 10/42 Se préparer

Comprenez l'intérêt d'un entretien d'embauche	page 10
Les différents types d'entretien	page 11
Les différentes phases de l'entretien	page 12
Prenez connaissance d'exemples simples d'entretiens bien menés	page 13
Procédez par étapes pour construire votre entretien d'embauche	pages 15 à 26
Anticipez les épreuves de sélection (en comprendre l'intérêt et s'y préparer)	pages 27 à 42

P 43/51 Réaliser

Mettez en œuvre ce que vous avez appris	page 43
Vérifiez vos entretiens à l'aide de la fiche d'évaluation	page 47
Suivez et relancez vos démarches	page 49

En pratique

Les exercices qui vous sont demandés vous sont signalés par le cartouche « En pratique ». Ils sont à réaliser à l'aide du bloc-notes qui vous est fourni.

L'entretien non préparé

En pratique

Lisez l'entretien ci-dessous et notez vos remarques.

Candidat « Bonjour Madame.

Recruteur *Asseyez-vous.*
Vous êtes venu pour l'offre d'aide-comptable ?

Candidat Ben euh oui. C'est ma femme qui a vu l'offre dans France Soir.

Alors comme je suis dans la comptabilité, je me suis dit que j'pouvais peut-être essayer, hein ?

R *Oui... Je cherche une personne méthodique, organisée parce que l'ancienne aide-comptable l'était. Ce sont des qualités que j'apprécie beaucoup !*

Candidat Oui

R *Vous êtes méthodique ?*

Candidat Ben oui, j'crois oui. C'est ce qu'on dit de moi en général, hein... J'sais pas trop...

R *Et ça fait longtemps que vous cherchez du travail ?*

Candidat Vous savez, hein... C'est de plus en plus difficile...Y'a la crise... Pis surtout à mon âge, qu'est-ce que vous voulez... C'qu'on me reproche souvent c'est de ne pas avoir assez de diplôme.

R *Oui, vous avez... 45 ans ?*

Candidat Bah, oui.

R *Mais avec votre expérience, vous n'étiez qu'aide-comptable ?*

Candidat C'est-à-dire, j'étais passé comptable. Mais bon, vous savez c'que c'est, hein, ça faisait que deux ans, et puis... quand on cherche du travail on fait pas trop le difficile... On peut pas se permettre... En plus, j'ai plus d'allocations et puis... bon, autant vous le dire, c'est le premier entretien que j'ai depuis six mois. Vous voyez bien qu'c'est pas facile.

R *Oui... Et vous êtes comptable depuis combien de temps vous m'avez dit ?*

Candidat Depuis deux ans seulement. Mais c'est le problème avec tous ces jeunes qui arrivent sur le marché du travail avec tous leurs diplômes et tout ça. Alors pour moi la promotion c'était pas évident. Et puis c'qui faut dire, c'est que dans ma jeunesse, j'ai été malade assez longtemps alors j'ai dû changer d'emploi, enfin bon voilà !

Sinon j'crois bien que j'aurais pu finir par faire mon trou quelque part hein... J'suis pas plus bête qu'un autre.

R *Hum, Hum... Et dans votre dernier emploi, qu'est-ce qui s'est passé ? Qu'est-ce qui vous est arrivé ? Vous avez été licencié ?*

Candidat Ben oui. C'est la maison qui a fait faillite. Remarquez, y'en a qui disent que le patron aurait fait un trou dans la caisse... Moi j'sais pas trop.

Bien sûr on dit les comptables et tout ça... Moi j'étais pas tout à fait un sous-fifre mais j'étais pas au courant de ces choses-là. J'sais pas si c'est vrai. En tout cas tout ce que je sais, c'est qu'c'était un sacré caractère de cochon, ça c'est sûr... Et depuis j'ai rien trouvé.

R *Hum. Hum. Pardonnez-moi cette question, c'est peut-être un peu indiscret, mais... Est-ce que vous étiez syndiqué ?*

Candidat Enfin, c'est-à-dire que... je me suis laissé entraîner quoi... Mais j'ai fini par laisser tomber.

R *Vous vous êtes laissé entraîner ?*

Candidat Bah, vous savez avec les copains, dans le travail, enfin les autres... C'est difficile de dire non...

R *Bon je vois, d'accord. Et quel salaire vous demanderiez ?*

Candidat Vous savez quand on cherche du boulot, on peut pas trop se permettre de faire le difficile... Mais j'ai quand même une femme et trois gosses à nourrir !

R *Ce qui m'embête un peu dans votre candidature, c'est que l'ancienne comptable, c'était une femme, et je crois que je préfère quand même une femme à ce poste.*

Candidat Ah, évidemment, alors là j'y peux rien. Remarquez, moi j'trouve que c'est pas toujours facile de travailler avec des femmes, mais... C'est vous qui décidez. Qu'est-ce que vous voulez qu'j'y fasse. Tant pis, hein...

R *Bon, on vous écrira, Monsieur.*

Candidat Oui, on dit toujours ça hein... Allez, au revoir Madame.

R *Au revoir. »*

Questions formulées par un employeur

En pratique

Pour chacune des réponses proposées, donnez votre avis et discutez-en avec le conseiller.

Question : « *PARLEZ-MOI DE VOTRE EXPÉRIENCE !* »

■ Réponses proposées :

- 1 - « Que voulez-vous savoir exactement, voulez-vous que je vous parle de mon dernier emploi ? »
- 2 - « Je n'ai pas beaucoup d'expérience... »
- 3 - « Vous savez, avec mon patron, ce n'était pas facile, il faisait tout faire en même temps, c'était du n'importe quoi ! »
- 4 - « J'ai travaillé dix ans comme comptable et pendant mes études, je partais en Espagne pour accompagner des groupes de touristes, etc. »

Question : « *COMBIEN VOULEZ-VOUS GAGNER ?* »

■ Réponses proposées :

- 5 - « Le plus possible. »
- 6 - « Je ne sais pas. »
- 7 - « Ce que vous voulez, pourvu que j'aie un emploi ! »
- 8 - « Le même salaire que j'avais avant. »

Question : « *POURQUOI AVEZ-VOUS QUITTÉ VOTRE DERNIER EMPLOI ?* »

■ Réponses proposées :

- 9 - « L'essai n'a pas été concluant. »
- 10 - « Il m'a mis à la porte pour faute professionnelle, mais c'est faux et je suis en procès aux prud'hommes. »
- 11 - « Euh... ben..., j'ai été malade et quand je suis revenu la secrétaire m'a dit que le patron me licenciait. »

Question : « *COMMENT VOUS JUGEZ-VOUS ? QUELS SONT VOS QUALITÉS ET VOS DÉFAUTS ?* »

■ Réponses proposées :

- 12 - « Je ne sais pas moi... »
- 13 - « Je n'ai que des qualités comme vous le constaterez si vous m'embauchez ! »
- 14 - « On me reproche parfois d'être trop « pointilleux ». C'est peut-être un défaut dans le privé, mais dans mon métier de comptable, il faut l'être ! »

Question : « DEPUIS COMBIEN DE TEMPS ÊTES-VOUS À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI ? »

Réponses proposées :

- 15 - « Depuis le..... »
- 16 - « Oh... ça fait longtemps ! »
- 17 - « Je suis au chômage depuis plus d'un an, alors si vous m'embauchez, vous aurez droit à une exonération. »
- 18 - « J'ai perdu mon emploi il y a six mois, mais j'ai vraiment recommencé à chercher du travail il y a 15 jours. »

Question : « PARLEZ-MOI DE VOUS ! »

Réponses proposées :

- 19 - « J'ai 42 ans, je suis marié, j'ai 3 enfants, ma femme est infirmière, je pratique la pétanque... »
- 20 - « Que voulez-vous savoir exactement ? »
- 21 - « Je peux vous parler de mon expérience professionnelle... »
- 22 - « Je ne m'attendais pas vraiment à cette question... Là, comme ça, je ne sais pas trop quoi vous dire... »

Question : « POURQUOI VOULEZ-VOUS TRAVAILLER CHEZ NOUS ? »

Réponses proposées :

- 23 - « Oh, vous savez, ici ou ailleurs, du moment que j'ai du travail, c'est ça qui compte. »
- 24 - « J'ai choisi de postuler dans votre société parce que je suis intéressé par votre notoriété sur le marché et aussi par ce que vous vendez... »
- 25 - « C'est Pôle emploi qui m'a dit de me présenter et d'ailleurs vous avez une feuille à signer comme quoi je suis venu. »

Question : « AVEZ-VOUS DES ENGAGEMENTS POLITIQUES OU SYNDICAUX ? »

Réponses proposées :

- 26 - « Votre question est inattendue... Pour moi, en général, l'engagement est un devoir civique. »
- 27 - « C'est une façon pour moi de m'intéresser à l'entreprise dans laquelle je travaille. »
- 28 - « Vous n'avez pas le droit de me poser cette question. »
- 29 - « Je n'ai aucun engagement. »
- 30 - « Je ne vois pas bien le lien entre votre question et le poste à pourvoir. »

Question : « PENSEZ-VOUS, VU VOTRE ÂGE, ÊTRE FAIT POUR LE POSTE ? »

Réponses proposées :

- 31 - « Et vous, qu'en pensez-vous ? »
- 32 - « L'âge, c'est avant tout dans la tête. »
- 33 - « Mon jeune âge, c'est ma soif de réussir, de faire mes preuves. »
- 34 - « Ma longue expérience n'a pas diminué mon dynamisme. »
- 35 - « Quel lien faites-vous entre l'âge et les compétences ? »

Lisez les conseils qui se rapportent aux différentes questions

En pratique

Parmis les conseils suivants, notez ceux qui vous semblent importants.

- La motivation est un atout essentiel pour être recruté : montrez votre dynamisme.
- Mettez en avant vos qualités d'énergie, de volonté et votre professionnalisme.
- Ne répondez pas uniquement par « oui » ou « non » : argumentez, illustrez chaque argument par un exemple précis, si possible chiffré, de votre vie professionnelle ou personnelle. Démontrez comment votre expérience et vos capacités peuvent contribuer à résoudre les problèmes qui se posent à l'entreprise.
- N'hésitez pas à poser des questions (mais pas trop).
- Reprenez, dans les questions que vous formulez, des arguments présentés précédemment par votre interlocuteur.
- Citez, sur la société qui vous reçoit, des informations que vous aurez recueillies pour préparer l'entretien.
- Montrez de l'intérêt pour le poste proposé sans donner l'impression que vous êtes en situation difficile : ne dites pas que c'est le seul entretien que vous avez pu obtenir.
Ne cachez pas que vous êtes sur d'autres pistes : cela vous aidera à mieux « vendre » vos compétences.
- N'inquiétez pas le recruteur en soulevant des éléments qu'il n'aurait pas forcément abordés.
- Ne vous lancez pas dans une discussion d'ordre politique.
- Ne donnez pas d'informations confidentielles sur vos précédentes entreprises.

1 Question : « **PARLEZ-MOI DE VOTRE EXPÉRIENCE !** »

■ Conseils :

- Faites préciser à l'employeur ce qu'il entend par expérience.
- Ne dites pas de mal de vos anciens employeurs, mais ne bluffez pas, essayez de tourner les choses à votre avantage.
- Valorisez vos expériences extra-professionnelles et vos qualités personnelles par rapport au poste proposé.
- Ayez votre CV comme fil conducteur en tête et sous la main.
- Pour convaincre, il ne suffit pas d'affirmer, il faut également prouver en donnant des exemples d'expériences réussies.

2 Question : « COMBIEN VOULEZ-VOUS GAGNER ? »

■ Conseils :

- C'est une question à laquelle vous ne pouvez pas répondre sans connaître précisément ce que vous aurez à faire. N'y répondez qu'après avoir fait parler l'employeur sur le poste proposé.
- Faites préciser par l'employeur ce qui est compris dans le salaire : 13^e mois, tickets-restaurant, primes diverses. Le salaire peut être renégocié, notamment après la période d'essai.
- Il ne s'agit pas d'accepter n'importe quel salaire.

3 Question : « POURQUOI AVEZ-VOUS QUITTÉ VOTRE DERNIER EMPLOI ? »

■ Conseils :

- Ne vous bloquez pas ; il n'y a pas de honte à avoir perdu son emploi. De toute façon, vous êtes là pour redémarrer.
- Une période d'essai peut parfois être non concluante, même à votre initiative.
- Ne vous sentez pas obligé de raconter à l'employeur tous les problèmes que vous avez pu rencontrer lors de l'exercice de votre dernier emploi.
- Soyez franc, l'erreur (éventuelle) est humaine, néanmoins vous avez rendu de bons services à l'entreprise que vous avez quittée, mettez-les en valeur.

4 Question : « COMMENT VOUS JUGEZ-VOUS ? QUELS SONT VOS QUALITÉS ET VOS DÉFAUTS ? »

■ Conseils :

- Montrez que vous vous connaissez bien.
- Choisissez une qualité qui s'adapte le mieux à l'emploi proposé.
- Choisissez un défaut mineur qui n'aura pas d'incidence sur le poste que vous aurez à occuper.
- **Attention** : maniez l'humour avec précaution.

5 Question : « DEPUIS COMBIEN DE TEMPS ÊTES-VOUS À LA RECHERCHE D'UN EMPLOI ? »

■ Conseils :

- La date à laquelle vous avez perdu votre emploi ne coïncide pas forcément avec votre activité de recherche d'emploi.
- Rechercher un emploi est une démarche active ; construire un CV, rechercher des informations prennent du temps. Il faut faire comprendre à l'employeur que vous avez eu besoin de temps pour faire le point.
- **Attention** : informez-vous sur les aides à l'emploi auprès de votre conseiller, mais ne confondez pas tout, ne négociez pas votre embauche par rapport à une aide, mais bien par rapport à vos compétences.

Lisez les conseils qui se rapportent aux différentes questions (suite)

6 Question : « **PARLEZ-MOI DE VOUS !** »

■ Conseils :

- Faites parler l'employeur. Que veut-il savoir de vous ?
- Si possible, centrez-vous plutôt sur les aspects professionnels.
- Ne racontez pas votre vie privée.

7 Question : « **POURQUOI VOULEZ-VOUS TRAVAILLER CHEZ NOUS ?** »

■ Conseils :

- Montrez que vous vous êtes renseigné sur l'entreprise dans laquelle vous voulez travailler ou sur son secteur d'activité.
- N'hésitez pas à faire preuve de motivation en utilisant des arguments tirés de votre expérience. Ils peuvent intéresser votre interlocuteur et le rassurer sur le choix qu'il a à faire.

8 Question : « **AVEZ-VOUS DES ENGAGEMENTS POLITIQUES OU SYNDICAUX ?** »

■ Conseils :

- Ne vous laissez pas déstabiliser par une question que vous jugez peut-être indiscrete.
- Répondez de manière prudente.
- Attention, votre attitude est aussi importante que le contenu de votre réponse.
- Répondez avec le sourire, sans ironie, ni agressivité.
- Répondez à la question par une question.
Par exemple : « Quelle influence aura ma réponse dans votre décision ? »
Ou : « Pourquoi me posez-vous cette question ? »
- Évitez d'amener le recruteur sur le terrain des opinions (politiques, syndicales, religieuses...).

9 Question : « **PENSEZ-VOUS, VU VOTRE ÂGE, ÊTRE FAIT POUR LE POSTE ?** »

■ Conseils :

- Recentrez vos arguments sur l'aspect professionnel.
- Même si c'est un point sensible pour vous, ne soyez pas agressif !
- Faites préciser au recruteur s'il a des raisons objectives de préférer telle ou telle tranche d'âge par rapport à l'emploi proposé.
- Votre comportement et vos attitudes pourront modérer les effets de votre âge (n'accentuez ni l'allure « papy » ni l'allure « gamin »).

Comment valorisez vos savoir-faire et vos qualités

Il est souvent utile de se mettre à la place de son interlocuteur pour mieux comprendre son point de vue

- Les employeurs ne recherchent jamais quelqu'un qui corresponde au simple intitulé d'un poste : secrétaire, vendeur, ingénieur..
- Pour pourvoir un poste, les employeurs recherchent :
 - Des savoirs ou connaissances,
 - Des savoir-faire ou compétences,
 - Mais aussi des qualités, des goûts.
- Pour intéresser l'employeur lors de l'entretien il faut bien connaître ce que vous avez à lui proposer et construire un argumentaire convaincant qui valorise vos points forts.

Mettons-nous d'accord sur les termes.

Savoir-faire :

Compétences qui se traduisent par des verbes d'action.

Exemples : - conduire une automobile, - organiser une réunion,
 - préparer un plat, - préparer un enduit....
 - négocier un contrat,

Ces compétences peuvent avoir été acquises dans le cadre extra-professionnel lorsque l'on est débutant.

Exemple : - organiser une réunion dans une association.

Qualité :

Aptitude physique ou trait de personnalité.

Exemples : - résistance physique, maîtrise de soi, - patience,
 - aptitude relationnelle, - ordre,
 - dynamisme, - discrétion...

En conclusion

- Vos atouts pour valoriser votre profil sont donc :
 - L'ensemble de vos connaissances. C'est-à-dire ce que vous avez appris en formation initiale, en formation professionnelle,... « *Je connais...* ».
 - L'expérience pratique d'un métier, d'une fonction à l'occasion d'un stage ou d'un contrat de travail, d'un job d'été, d'activités extra professionnelles...

Cette expérience se traduit en termes de compétences, c'est-à-dire que vous êtes en capacité de faire. Ces savoir-faire ou compétences s'expriment par des verbes d'action. « *Je suis capable de...* ».
- Toutes les aptitudes ou les qualités nécessaires pour l'exercice d'un emploi, comportements, façons d'être... « *Je suis...* ».

Comprenez l'intérêt d'un entretien d'embauche

■ Mettez-vous à la place du recruteur

- Si le recruteur vous reçoit en entretien, c'est que votre candidature peut l'intéresser : vous avez franchi les premières étapes.
Il cherchera donc, au cours de l'entretien, à vérifier si votre candidature correspond à ce qu'il avait imaginé de vous.
- Le recruteur est inquiet. S'il se trompe dans sa décision d'embauche, cela peut créer des problèmes dans l'entreprise, ou lui créer des difficultés vis-à-vis des autres décideurs de l'entreprise.
Il cherchera donc aussi à vérifier si votre personnalité s'intégrera bien à l'esprit de l'entreprise, au service dans lequel vous devez travailler, et si vous travaillerez harmonieusement avec vos collègues et supérieurs.
- D'autre part, n'oubliez pas que vous n'êtes sans doute pas le seul candidat (surtout si vous avez répondu à une annonce). Le recruteur va donc chercher à éliminer certains postulants pour retenir celui qui lui semble le mieux correspondre à la personne qu'il cherche.
Certains candidats, qui ont les compétences pour occuper le poste, ne sont pas retenus parce qu'ils n'ont pas su convaincre et rassurer l'employeur.
- Enfin, le recruteur doit embaucher le candidat qui lui convient : il devra donc se mettre d'accord avec lui sur les conditions de l'embauche.

■ Vos objectifs au cours de l'entretien

- L'employeur cherchera, au cours de l'entretien, à vérifier si votre candidature correspond à ce qu'il avait imaginé de vous.

...❖ **ET VOUS, QUE DEVREZ-VOUS CHERCHER À VÉRIFIER ?**

- Le recruteur va chercher à éliminer certains candidats pour retenir celui qui lui semble le mieux correspondre à ce qu'il cherche.

...❖ **ET VOUS, QUE DEVREZ-VOUS FAIRE ?**

- Enfin, le recruteur doit embaucher le candidat qui lui convient : il devra donc se mettre d'accord avec lui sur les conditions de l'embauche.

...❖ **ET VOUS, SUR QUOI DEVREZ-VOUS VOUS METTRE D'ACCORD AVEC LUI ?**

Les différents types d'entretien

■ L'entretien est un moyen privilégié pour apprécier le candidat

Il en existe diverses formes :

■ L'entretien en tête-à-tête

- Le premier entretien sert à faire connaissance et à éliminer des candidats.
- Le second sert à confirmer et à décider de l'embauche.
- Vous pouvez rencontrer différents responsables dans des entretiens successifs.
- Il est indispensable pour vous d'identifier la fonction et l'objectif de chaque interlocuteur. Par exemple, le responsable du personnel, puis le chef de service.

■ L'entretien face à un jury

- Vous êtes seul face à 3 ou 4 personnes.
- Les différentes personnes échangent leurs appréciations sur vous, en fin d'entretien.
- Dans ce type d'entretien, répondez au fur et à mesure à chaque personne qui vous pose une question.

■ L'entretien collectif

- Le recruteur peut rassembler plusieurs candidats à un même poste. Ils ont un sujet à débattre. Il va tenter de découvrir la personnalité de chacun.
- Ce type d'entretien est toujours suivi, pour ceux qui ont réussi cette étape, d'un entretien en tête-à-tête ou face à un jury, voire de tests.

■ En conclusion

- Selon le type de poste, selon la taille de l'entreprise, le recrutement peut prendre diverses formes : il est important de se préparer à toutes les situations.
- N'hésitez pas à vous renseigner sur le poste et l'entreprise.
- Préparez vos arguments.

Les différentes phases de l'entretien

■ L'accueil :

donner une première image de soi.

- Cette phase est essentielle. Ne la négligez pas.
Même si elle est très brève, c'est au cours de cette phase que vous donnez la « première impression » de vous-même.
- Généralement, les 30 premières secondes reposent sur des éléments visuels (votre allure, votre aspect, votre habillement, le ton de votre voix, la politesse).
Pensez à donner une image de vous qui soit positive, qui vous ressemble.
N'oubliez pas que « vous n'aurez jamais une deuxième chance de faire une bonne première impression » (David Swansson).
- Cette « première impression » va influencer la suite de l'entretien.

■ Le corps de l'entretien :

échanger des informations, convaincre, négocier.

- Il s'agit d'une prise de connaissance mutuelle, c'est donc bien une phase d'échange.
- Vous avez besoin de recueillir des informations, de vérifier ou compléter celles que vous avez déjà sur le contenu du poste, l'entreprise, les responsabilités, les possibilités d'évolution, l'organisation, la hiérarchie, l'activité, le salaire.
En posant des questions, vous montrez votre intérêt pour le poste, cela permet de vous en faire une idée précise et de savoir s'il vous convient.
- L'employeur a besoin de mieux vous connaître : en vous posant des questions, il va chercher à apprécier vos compétences, vos motivations, votre personnalité.
- L'employeur a besoin d'être rassuré et de découvrir le candidat le mieux adapté.
Ecoutez attentivement. Soyez pertinent dans vos réponses : mettez en valeur les points forts qui correspondent aux besoins du poste à pourvoir.
Mettez l'énergie nécessaire pour convaincre votre interlocuteur.
- Soyez prêt à négocier sur le salaire et les conditions de travail.
Si l'employeur n'en parle pas, prenez l'initiative, mais en fin d'entretien seulement.

■ La conclusion :

laisser une ouverture.

- Il est indispensable de savoir quelle suite sera réservée à cet entretien (délai de réponse, deuxième convocation...).
- Qui reprend contact (l'employeur ou vous ?).
Par téléphone ou par courrier ?
Dans quel délai un autre entretien est-il envisagé, par exemple, avec le responsable de service ?

Exemples d'entretiens bien menés

En pratique

Repérez les questions, les arguments, les étapes de l'entretien, notez vos remarques et discutez-en avec le conseiller.

■ Laurent Parmier est réceptionniste en établissement hôtelier.

Laurent « Bonjour Monsieur, je suis Laurent Parmier.

Employeur *Bonjour, asseyez-vous. Vous venez pour la place, c'est ça ?*

Laurent Oui, pour la place de réceptionniste.

E *Bien, quelles sont vos références ? Parlez-moi de votre expérience.*

Laurent J'ai passé un brevet de technicien du tourisme, puis j'ai fait un stage pratique de 6 mois à la réception de l'hôtel Ova.

E *C'est peu !*

Laurent Mais, Monsieur, j'ai eu la chance pendant ce stage d'être encadré par quelqu'un qui m'a appris tous les aspects du métier : le standard, la main courante, les notes de frais, les réservations...

E *Je vois... Moi, il me faut quelqu'un sur qui je puisse compter, quelqu'un de disponible... Vous êtes marié, vous avez des enfants ?*

Laurent Non, Monsieur, pas encore. De toutes les façons, j'ai choisi ce métier en connaissance de cause. J'en connais les horaires, les conditions particulières.

Travailler le soir ou le week-end ne me dérange pas !

Mais puis-je vous demander si nous serions plusieurs à nous relayer sur ce poste ?

E *Oui, deux, ma femme et la personne que je vais embaucher.*

Connaissez-vous des langues étrangères ?

Laurent Je parle couramment l'anglais et j'ai de bonnes notions d'allemand.

J'ai fait plusieurs séjours dans ces pays, dans le cadre d'échanges scolaires, en tout six mois à Londres et deux mois à Hambourg.

Mais surtout grâce à l'anglais, je me suis aperçu qu'on arrive à se comprendre avec les clients du monde entier !

A l'hôtel Ova il y avait beaucoup de Japonais et de sud-américains. S'il vous plaît, quel type de clientèle recevez-vous ici ?

E *C'est mélangé, des touristes, mais aussi des hommes d'affaires.*

Vous me paraissez bien jeune, mais j'ai l'impression que vous aimez bien le métier.

Vous avez le contact facile, mais attention, il faut savoir être ferme !

Mon employé est souffrant, il faut que je le remplace, ce serait pour une durée de deux mois. Après, je ne sais pas s'il pourra reprendre le travail.

Laurent Ce n'est pas un inconvénient : votre hôtel est de bonne renommée, ce serait une bonne expérience pour moi. De plus, j'habite à proximité.

Et puis, à propos de la fermeté, je peux vous dire, à l'hôtel Ova, j'ai déjà eu à me débarrasser de clients indésirables... en douceur, bien sûr.

Monsieur Lesko pourra vous le confirmer.

E *Bien, on pourrait envisager un essai. Etes-vous d'accord pour commencer demain ? Pour 8 jours, au tarif syndical...*

Laurent D'accord, à quelle heure dois-je me présenter ?

E *Je vous attends à 13 heures demain.*

Laurent Bien, vous pouvez compter sur moi. Au revoir, Monsieur, à demain 13 heures.

E *Au revoir. »*

Exemples d'entretiens bien menés (suite)

■ Mireille Durand, secrétaire commerciale, est reçue en entretien par Monsieur Jeannot, attaché de direction à la société Burotec.

Employeur « Bonjour Madame, vous êtes...? »

Mireille Bonjour Monsieur, je suis Mireille Durand. Vous m'avez demandé de venir suite à la lettre que je vous ai envoyée pour le poste de secrétaire commerciale.

E *En effet, asseyez-vous. Avant tout, dites-moi, est-ce que Pôle emploi vous a parlé du salaire ?*

Mireille Oui, ils m'ont parlé de 1295 euros brut sur 13 mois plus les tickets-restaurant.

E *Et vous êtes d'accord ?*

Mireille A priori oui, mais je souhaiterais en savoir plus sur le poste à pourvoir et sur l'entreprise.

E *Justement, que connaissez-vous de notre entreprise ?*

Mireille Pôle emploi m'a dit que vous étiez revendeur de mobilier et de fournitures de bureau. J'ai consulté le Kompass où j'ai appris que vous existiez depuis 10 ans, que vous avez une filiale en Italie, et que vous avez un effectif d'environ 60 personnes.

E *Ah ! Vous êtes la première candidate à être aussi bien informée. Effectivement, actuellement nous sommes 56 personnes. En ce qui concerne la personne recherchée, elle travaillera dans le service commercial qui compte 20 personnes dont 3 secrétaires.*

Mireille Vous dites commercial, est-ce que ça veut dire fournisseurs, clients, travail en relation avec les agents commerciaux ?

Qu'est-ce que j'aurai exactement à faire ? Parce que justement, comme vous l'avez vu dans mon C.V., je connais ce secteur !

E *Pour nous, il s'agit essentiellement de suivi administratif ; il y a pas mal de saisie informatique et de courrier sur traitement de texte. Que savez-vous faire ?*

Mireille Dans mon dernier emploi, j'ai participé à toute l'informatisation du service, il a fallu rentrer un fichier de 2000 clients et 30 fournisseurs, ce qui représentait 10000 références environ.

E *Votre expérience me paraît intéressante et correspond à nos besoins... Mais j'ai quand même une question à vous poser : comment se fait-il qu'avec cette expérience vous n'avez pas encore trouvé de travail ?*

Mireille Vous savez, j'ai été licenciée après 10 ans de maison : cela m'a fait un choc, et en fait, je ne me suis remise à rechercher du travail que depuis 5 mois, après avoir suivi un stage de perfectionnement en traitement de texte.

E *Bien. Avez-vous d'autres expériences professionnelles ?*

Mireille Euh oui, j'ai travaillé comme sténodactylo avant la naissance de mon premier enfant. Je me suis remise à travailler quand le dernier a eu 7 ans.

E *Une chose encore, je vois que vous habitez Nanterre.*

Mireille J'ai mis 45 minutes pour venir ici ce matin ; c'est bien desservi par les transports en commun.

E *Bien, est-ce que ce poste vous intéresse ? De mon côté vous me paraîsez convenir... Que l'on soit bien d'accord : il s'agit d'un poste où vous aurez à gérer une partie du fichier articles clients-fournisseurs : saisie, suivi, relance téléphonique, courrier. Vous serez responsable seule d'un portefeuille de 700 clients. Le salaire est de 1295 euros.*

Mireille Compte tenu de ce que vous venez de me dire, est-ce que l'on pourrait reparler du salaire ?

E *De toutes manières, il faut que vous rencontriez M. Parot, notre P.D.G., à qui je soumetts les candidatures que je retiens. C'est avec lui que vous discuterez de tout cela.*

Mireille Combien de candidatures avez-vous retenues ?

E *Pour l'instant vous êtes la troisième, il me reste deux personnes à recevoir, mais vous me paraîsez en bonne place.*

Mireille Quand Monsieur Parot me recevra-t-il ?

E *Je vous donne rendez-vous : demain à 10 heures, cela vous conviendrait-il ? Le poste est à pourvoir dès lundi.*

Mireille Oui, je suis d'accord pour 10 heures demain. Merci de m'avoir reçue, à demain, au revoir. »

Conclusion

Mireille Durand a rencontré Monsieur Parot.

Il a été intéressé par son dynamisme et son esprit d'initiative dans son dernier emploi.

Elle a pu négocier son salaire ; elle commence lundi.

Procédez par étapes pour construire votre entretien d'embauche

■ Illustrez vos points forts et construisez vos arguments

- Avez-vous identifié vos savoir-faire et vos qualités ?

En pratique

Citez des actions professionnelles ou extra professionnelles dans le tableau ci-dessous.

- Pour vous aider, pensez aux différentes tâches/activités réussies que vous réalisez dans une journée de travail.
- Vous pouvez aussi vous reporter à la liste des verbes p. 16 et p. 17 et choisir ceux qui correspondent à vos savoir-faire.

Je fais et je réussis	Quoi ?
<i>Assurer : J'ai assuré</i>	<i>Le service</i>
<i>Etiqueter et mettre en rayon : j'ai étiqueté et mis en rayon</i>	<i>Des produits</i>
<i>Souder : J'ai soudé</i>	<i>Des ensembles métalliques</i>
<i>Saisir : J'ai saisi</i>	<i>Des documents sur informatiques</i>

Procédez par étapes pour construire votre entretien d'embauche (suite)

Liste des verbes d'actions

• Accueillir	• Commercialiser	• Déléguer	• Étendre
• Acheter	• Communiquer	• Démonter	• Étudier
• Activer	• Comparer	• Démontrer	• Évaluer
• Actualiser	• Composer	• Dépanner	• Examiner
• Adapter	• Compter	• Développer	• Exécuter
• Administrer	• Concevoir	• Dessiner	• Expédier
• Aider	• Conclure	• Déterminer	• Expérimenter
• Ajuster	• Conduire	• Dialoguer	• Expliquer
• Améliorer	• Confectionner	• Diriger	• Exploiter
• Aménager	• Conseiller	• Distraire	• Explorer
• Analyser	• Consolider	• Distribuer	• Exporter
• Animer	• Construire	• Diversifier	• Exprimer
• Appliquer	• Contrôler	• Dynamiser	• Extraire
• Apprendre	• Convaincre	• Écouter	• Expertiser
• Arbitrer	• Coopérer	• Écrire	• Fabriquer
• Assembler	• Coordonner	• Éditer	• Façonner
• Augmenter	• Copier	• Éduquer	• Faire participer
• Automatiser	• Corriger	• Élaborer	• Financer
• Bâtir	• Couper	• Élever	• Former
• Bricoler	• Créer	• Emballer	• Gérer
• Calculer	• Cuisiner	• Embaucher	• Gouverner
• Calibrer	• Cultiver	• Enquêter	• Grouper
• Changer	• Danser	• Enregistrer	• Guider
• Chercher	• Décider	• Enseigner	• Harmoniser
• Choisir	• Décorer	• Entraîner	• Imaginer
• Classer	• Découvrir	• Entretenir	• Implanter
• Codifier	• Décrire	• Équilibrer	• Importer
• Collecter	• Défendre	• Estimer	• Imposer
• Commander	• Définir	• Établir	• Improviser

• Inciter • Influencer • Informer • Innover • Inspecter • Installer • Instruire • Intégrer • Intéresser • Interpréter • Interviewer • Inventer • Inventorier • Investir • Jouer • Juger • Lancer • Lire • Livrer • Maîtriser • Manipuler • Manœuvrer • Manutentionner • Marchander • Mesurer • Mettre en œuvre • Mettre en place • Mettre au point • Mobiliser	• Moderniser • Modifier • Monter • Montrer • Motiver • Négocier • Nettoyer • Obéir • Observer • Obtenir • Ordonner • Organiser • Orienter • Parler • Partager • Participer • Peindre • Persuader • Photographier • Piloter • Planifier • Porter • Préparer • Présenter • Présider • Prévoir • Produire • Programmer • Projeter	• Promouvoir • Proposer • Prospecter • Raconter • Ranger • Rassembler • Rationaliser • Réaliser • Rechercher • Reconstituer • Recruter • Rectifier • Rédiger • Redresser • Réduire • Réfléchir • Régler • Rencontrer • Renseigner • Rentabiliser • Réparer • Répartir • Représenter • Reproduire • Résoudre • Restructurer • Résumer • Réunir • Réviser	• Sculpter • Sélectionner • Servir • Soigner • Solliciter • Stimuler • Stocker • Structurer • Suggérer • Superviser • Surveiller • Synthétiser • Systématiser • Tester • Traduire • Traiter • Transformer • Transporter • Trier • Trouver • Usiner • Utiliser • Vendre • Vérifier • Visiter • Voyager

Procédez par étapes pour construire votre entretien d'embauche (suite)

Vos atouts sont-ils valorisés ?

■ Reprenez vos phrases et enrichissez-les en vous posant les questions suivantes

Qui ? Avec qui, sous la responsabilité de qui, en entretenant quelle relation ?

Exemples : « dans une équipe de 10 personnes que je dirigeais... »

« au sein d'une équipe de 6 personnes... »

« avec 2 amis, qui sont devenus mes associés... »

Où ? Dans quelle entreprise, dans quel service, dans quel lieu ?

Quand ? En quelle année, à quel moment, de façon régulière ou pas ?

Comment ? Avec quels matériels, outils, normes, procédures, méthodes ?

Combien ?

- Quantité (personnes, objets, chiffres d'affaires...)
- Temps (durée, périodicité...)
- Coût

Pourquoi ? Circonstances, but de l'action.

Résultats : qu'ai-je apporté à l'entreprise, quelle a été ma contribution aux résultats obtenus ?

Si je n'avais pas été là, qu'est-ce qui n'aurait pas été réalisé ?

Exemples : « le système de circulation de l'information que j'ai mis en place fonctionne toujours 3 ans après ».

« mes recommandations étaient suivies dans 80 % des cas ».

■ Donnez des chiffres chaque fois que c'est possible

Ils donnent du « poids » aux actions réalisées (taille du service, nombre de commandes, nombre d'appels journaliers, etc.)

Exemple : « je gérais le carnet de rendez-vous du PDG d'une entreprise de 300 personnes ».

En pratique

Reprenez la liste précédente de vos tâches/activités et enrichissez de précisions, de résultats, de chiffres.

Je fais et je réussis	Quoi ?	Qui, où, quand, comment, combien, pourquoi...	Résultat
J'ai assuré	Le service	Pendant 5 ans un restaurant routier qui faisait 100 couverts entre midi et deux heures.	La clientèle appréciait d'être servie rapidement, la bonne humeur et le fait que je connaissais les goûts des habitués.

Les arguments que vous avez construits permettent-ils de **dégager et mettre en valeur vos qualités** ?

- Nous vous proposons de faire une vérification des arguments que vous avez construits. Vous pouvez ainsi vous assurer que vous mettez bien en valeur vos qualités.

Reprenons l'argument du serveur :

« Pendant 5 ans, j'ai assuré le service dans un restaurant routier qui faisait 100 couverts entre midi et deux heures. La clientèle appréciait ma rapidité, ma bonne humeur et le fait que je connaisse les goûts des habitués ».

- Cette personne exprime des qualités :
 - rapidité
 - mémoire
 - aptitude relationnelle
- Vérifier que vos arguments font bien ressortir les qualités que vous voulez montrer.

En pratique

Reprenez votre liste d'arguments et cherchez les qualités qui s'y rattachent.

« Je ➔ Cela prouve des qualités de »

Vous pouvez vous aider de la liste des qualités en p. 20.

Je fais et je réussis	Quoi ?	Qui, où, quand, comment, combien, pourquoi...	Résultat	Cela prouve des qualités de :
<i>J'ai assuré</i>	<i>Le service</i>	<i>Pendant 5 ans un restaurant routier qui faisait 100 couverts entre midi et deux heures.</i>	<i>La clientèle appréciait d'être servie rapidement, la bonne humeur et le fait que je connaissais les goûts des habitués.</i>	<i>Rapidité Bonne humeur convivial Bonne mémoire organisé</i>

En conclusion

- Citer un savoir-faire sans préciser le contexte et les résultats n'est pas suffisant.
- Le résultat doit être positif. Le négatif ne se vend pas !
- Donner un élément de personnalité ou de motivation sans l'illustrer par des faits n'est pas suffisant non plus.

Ce qui est important, c'est de valoriser vos expériences réussies antérieures en apportant les preuves de vos compétences et de vos qualités.

Procédez par étapes pour construire votre entretien d'embauche (suite)

Liste des qualités

Relationnel

☐ Aimable	☐ Amical	☐ Conciliant	☐ Compétent
☐ Sympathique	☐ Coopératif	☐ Courtois	☐ Serviable
☐ Diplomate	☐ Agréable	☐ Sociable	☐ Bienveillant
☐ Affable	☐ Dévoué	☐ Accessible	☐ Plaisant
☐ Discret	☐ Ouvert	☐ Accommodant	☐ Élégant
☐ Prévenant	☐ Arrangeant	☐ Respecté	☐ Collaborateur
☐ Délicat	☐ Fiable	☐ Chaleureux	☐ Apprécié

Attitude

☐ Tolérant	☐ Méthodique	☐ Calme	☐ Sensible
☐ Sensé	☐ Confiant	☐ Conscientieux	☐ Sincère
☐ Fiable	☐ Réaliste	☐ Juste	☐ Stable
☐ Franc	☐ Honnête	☐ Intègre	☐ Gai
☐ Objectif	☐ Impartial	☐ Positif	☐ Prévenant
☐ Professionnel	☐ Responsable	☐ Spirituel	☐ Loyal

Enthousiasme / dynamisme

☐ Ambitieux	☐ Agressif	☐ Autoritaire	☐ Combatif
☐ Diligent	☐ Dynamique	☐ Ardent	☐ Énergique
☐ Hardi	☐ Audacieux	☐ Enthousiaste	☐ Entreprenant
☐ Persévérant	☐ Fougueux	☐ Assidu	☐ Meneur
☐ Ponctuel	☐ Motivé	☐ Optimiste	☐ Positif

Souplesse / débrouillardise

☐ Souple	☐ Contemporain	☐ Actuel	☐ Autonome
☐ Flexible	☐ Inspiré	☐ Proactif	☐ Innovateur
☐ Polyvalent	☐ Créatif	☐ Ingénieux	☐ Ouvert aux idées nouvelles

■ Après avoir obtenu un rendez-vous pour un entretien

- Reprenez votre banque de données « d'arguments ».
- Prenez connaissance des questions les plus fréquemment posées par les employeurs en entretien. Préparez vos arguments pour y répondre.
- Prenez connaissance des objections les plus fréquemment rencontrées en entretien et des moyens de les surmonter. Préparez vos arguments.
- Prévoyez comment aborder la question du salaire et des conditions de travail. Préparez vos arguments.

En pratique

Notez tous les éléments dont vous allez avoir besoin

- Les informations dont vous disposez sur l'entreprise et sur le poste
- Ce que vous avez besoin de savoir ou de vérifier
- Les questions que vous allez poser

Les questions les plus fréquemment posées en entretien

■ Sur le passé

- Quelle est votre formation ?
- Quel est votre niveau d'études ?
- Dans quelles matières étiez-vous le meilleur ? Pourquoi ?
- Avez-vous gagné de l'argent pendant vos études ? Comment ?
- Avez-vous participé à des activités extra-scolaires ? Lesquelles ?
- Pensez-vous avoir fait les études dont vous vous sentiez le plus capable ?
- Si vous deviez recommencer des études, referiez-vous les mêmes, ou que feriez-vous ?
- Avez-vous suivi des stages de formation ?
- Quels métiers ont exercé vos parents ?
- Comment passiez-vous vos vacances ?
- Que faisiez-vous à la maison étant enfant ?

■ Sur le présent

- Êtes-vous libre immédiatement ?
- Acceptez-vous de vous déplacer fréquemment ?
- Acceptez-vous de déménager pour ce poste ?
- Quelle est votre situation de famille ?
- Que font votre conjoint et vos enfants ?
- Quel âge avez-vous ?
- Depuis combien de temps recherchez-vous du travail ?
- Avez-vous contacté d'autres entreprises ?
- Avez-vous d'autres propositions ?
- Comment avez-vous organisé votre recherche d'emploi ?
- Avez-vous parlé à votre conjoint de votre candidature ? Qu'en pense-t-il ?
- Avez-vous des projets pour vos enfants ? Lesquels ?
- Combien désirez-vous gagner ?
- Quel était votre précédent salaire ?

■ Sur le futur

- Quel est votre objectif professionnel ?
- Où vous voyez-vous dans 5 ans ?
- Que voulez-vous devenir dans notre entreprise ?
- Quels sont vos objectifs à court, moyen, long terme ?
- Combien espérez-vous gagner à 30, 40, 50 ans ?
- Quel est votre plan de carrière ?

■ Sur l'entreprise

- Pourquoi voulez-vous travailler dans notre entreprise ?
- Que savez-vous de notre entreprise ?
- Pourquoi souhaitez-vous travailler dans une grande (ou une petite) entreprise ?
- Qu'est-ce que vous pensez pouvoir nous apporter ?
- Pourquoi et comment pensez-vous participer au développement de notre société ?

■ Sur le poste

- Qu'est-ce qui vous attire dans cet emploi ?
- Pourquoi pensez-vous vous plaire dans ce genre d'emploi ?
- Comment imaginez-vous le poste que nous proposons ?
- Quels peuvent être les désavantages de ce poste ?
- Pourquoi avez-vous répondu à notre annonce ?
- Êtes-vous fait pour ce poste ?
- Si vous étiez totalement libre de choisir votre emploi, quel est celui que vous souhaiteriez occuper dans notre société ?

■ Sur l'expérience

- Qu'avez-vous principalement apporté à votre précédente entreprise ?
- Quelles fonctions avez-vous occupées ?
- Parmi tout ce que vous avez fait, qu'avez-vous le mieux réussi ?
- Qu'avez-vous le plus aimé ? Pourquoi ?
- Parlez-moi de votre expérience professionnelle.
- Parlez-moi de vos anciens employeurs.
- Pourquoi avez-vous quitté votre dernier emploi ?

■ Sur les aptitudes

- Dans quel domaine vous sentez-vous le plus compétent ?
- Expliquez-moi pourquoi c'est vous que je devrais choisir ?
- Quelles sont, parmi vos aptitudes et expériences, celles qui vous font penser que vous réussirez dans ce poste ?
- Parlez-vous des langues étrangères ?
- Avez-vous déjà dirigé une équipe ?

■ Sur la personnalité

- Quels sont vos loisirs ?
- Quel domaine vous attire le plus ?
- Préférez-vous travailler seul ou en équipe ?
- Comment vous insérez-vous dans une équipe ?
- Comment vous entendiez-vous avec vos camarades d'école ?
- Comment vous jugez-vous ?
- Quels sont vos qualités et vos défauts ?
- Parlez-moi de vous !
- Décrivez-vous !
- Comment acceptez-vous la hiérarchie ?
- Aimez-vous les responsabilités ?

- Quelles ont été vos plus grandes responsabilités ?
- Quelles expériences ont le plus contribué à la formation de votre personnalité ?
- Quelles ont été vos plus grandes difficultés ?
- Quel est votre style de travail ?
- Comment organisez-vous votre travail ?
- Quel type de patron aimeriez-vous avoir ?
- Aimez-vous les travaux routiniers ?
- Admettez-vous les gens qui n'ont pas les mêmes intérêts ni la même formation que vous ?
- Allez-vous jusqu'au bout de ce que vous commencez ?
- Citez-moi une ou deux expériences ou occasions dans lesquelles vous avez fait preuve d'initiative (de dynamisme, de persuasion...) !

En pratique

A partir de cette liste, notez les questions qui peuvent vous être posées pendant l'entretien par rapport au poste ou à votre candidature. Puis, préparez vos arguments pour répondre à chaque question.

Les objections rencontrées en entretien

- Vous changez de fonction.
- Vous avez eu beaucoup d'employeurs.
- Vous n'avez eu qu'un seul employeur.
- Vous venez d'un autre secteur.
- Vous êtes trop spécialisé.
- Vous êtes autodidacte.
- Vous êtes trop âgé.
- Vous êtes une femme.
- Vous êtes un homme.
- Vous revenez de l'étranger.
- Vous êtes de nationalité étrangère.
- Vous avez travaillé dans une petite entreprise.
- Vous êtes sans emploi depuis longtemps.
- Vous êtes jeune sans expérience.
- Vous avez été licencié.
- Vous habitez trop loin.

Comment répondre aux objections ?

■ 4 principes

- 1 Ne cherchez pas à répondre globalement aux objections : reprenez-les pour savoir précisément ce que le recruteur a en tête.

Par exemple : « Pouvez-vous m'en dire plus...? » ou « Qu'est-ce qui vous gêne exactement dans le fait de...? » ou « En quoi cela constitue-t-il un handicap pour ce poste...? ».

Vous répondrez plus facilement à chacun des éléments qu'il développera dans sa réponse.

- 2 Cherchez systématiquement les « qualités de vos défauts ».

Dans plusieurs situations, vous pouvez trouver du positif aux difficultés que vous rencontrez.

Par exemple : vous êtes jeune et sans expérience... mais vous avez soif d'apprendre et vous vous adaptez plus facilement que quelqu'un qui a des habitudes...

- 3 Ne mettez pas vos difficultés en avant : dans bon nombre de cas, les handicaps sont plus dans la tête du candidat que dans celle du recruteur.

Dans ce cas, c'est souvent l'attitude du candidat qui suscite les questions du recruteur.

- 4 Les objections servent souvent au recruteur à tester les réactions du candidat et sa motivation.

N'oubliez pas : s'il vous reçoit en entretien, c'est en général que vous avez passé les premiers « barrages » et que votre candidature l'intéresse.

En pratique

- **Prévoyez les objections que vous pouvez rencontrer en entretien par rapport à votre profil :**
 - Qu'est-ce qui vous différencie des autres candidats qui postulent à des emplois similaires ?
 - Quelles objections avez-vous déjà rencontrées ?
- **Préparez vos arguments pour répondre à ces objections :**
 - Comment pouvez-vous compenser vos difficultés ?
 - En quoi vos différences peuvent-elles se révéler être des atouts ?
 - Quelles raisons peuvent réellement gêner le recruteur ?
 - Quels arguments pouvez-vous utiliser pour le convaincre ?

Que pouvez-vous négocier ?

■ L'entretien est aussi un moment de négociation, donc de compromis.

■ Deux erreurs à éviter :

- Accepter n'importe quoi... et avoir envie de démissionner dès le 1^{er} mois.
- Être trop exigeant... et rester longtemps sans proposition d'embauche.

Pour cela, vous devez avoir clairement en tête ce que vous êtes prêt à accepter et ce que vous refusez absolument.

Vous devez vérifier que vos exigences sont réalistes par rapport au marché.

Pour le salaire, pensez à prendre en compte non seulement la rémunération mensuelle : salaire brut, sur combien de mois (12 ou 13 ?), mais aussi les avantages complémentaires (primes, tickets-restaurant...), les possibilités d'évolution, de promotion et de formation, le niveau de responsabilité, etc.

N'abordez la négociation qu'à la fin de l'entretien : quand vous aurez intéressé le recruteur par vos compétences et votre personnalité et quand vous serez sûr d'être vous-même intéressé par l'entreprise et le poste.

■ Préparez vos arguments pour négocier :

- Quel est le salaire minimum que vous acceptez (au-dessous duquel vous refuserez la proposition, quel que soit l'intérêt du poste) ?
- Salaire brut* mensuel :
- Salaire annuel (x 12) :
- Salaire mensuel si 13^e mois (x 13) :
- Quel est le salaire moyen que vous voulez demander ?
- Votre précédent salaire :
- Le salaire moyen pratiqué en général sur ce poste :
- Quels sont vos atouts pour négocier un salaire plus élevé que celui pratiqué habituellement ?
- Quelles sont vos exigences par rapport au contenu du poste et aux responsabilités ?
- Quelles sont vos autres exigences par rapport aux conditions de travail ?
- Sur quoi ne ferez-vous pas de compromis ?
- Quels sont vos arguments pour négocier ces exigences ?

** Attention : l'employeur parle toujours en salaire brut, le candidat pense salaire net. Pensez à vous baser sur le salaire brut.*

Se préparer à l'entretien d'embauche c'est aussi anticiper des épreuves de sélection

En pratique

Demander conseil à l'animateur : si vous n'êtes pas concerné par les épreuves de sélection allez directement à la page 44.

■ Souvent, l'entretien n'est pas le seul outil de sélection

En plus de l'entretien, vous pouvez rencontrer d'autres épreuves (tests, questionnaires, mises en situation, etc.).

Vous avez tout à gagner à vous renseigner au préalable sur le type d'épreuve que vous risquez de rencontrer.

- La loi du 31 décembre 1992 prévoit que « le candidat à un emploi est expressément informé, préalablement à leur mise en œuvre, des méthodes et techniques d'aide au recrutement utilisées à son égard ». Vous pouvez donc légitimement poser la question, par exemple au moment de la prise de rendez-vous.

Bien sûr, faites-le sans agressivité, et sans tomber dans la menace du recours à la loi !

- Enfin, même si vous pouvez toujours rencontrer des situations imprévues, avec un peu d'habitude, vous pouvez souvent prévoir le type d'épreuve que vous risquez de rencontrer.
- Les épreuves de sélection sont généralement utilisées après l'entretien mais elles peuvent aussi être utilisées en amont de celui-ci.

■ Mettez vous à la place du recruteur et comprenez pourquoi les entreprises s'en servent

■ Les épreuves de sélection sont des outils d'aide à la décision.

Un recrutement est une opération difficile. Le recruteur est confronté à deux problèmes :

- trier rapidement parmi un nombre important de candidatures,
- choisir le candidat le mieux adapté au poste à pourvoir.

L'entretien est un moyen privilégié pour faire connaissance en peu de temps avec le candidat. Mais l'entretien se fonde sur des déclarations du candidat et sur des impressions plus ou moins subjectives du recruteur.

Par ailleurs, l'entretien peut difficilement permettre d'évaluer de façon approfondie les compétences, les qualités et les comportements d'une personne, tout ceci en trois quart d'heure (parfois moins).

Se préparer à l'entretien d'embauche c'est aussi anticiper des épreuves de sélection (suite)

Or, un recrutement est une décision importante : c'est un peu comme une « greffe ».
Il faut minimiser les risques de « rejet » : au-delà de ses compétences, la personne s'intégrera-t-elle à l'entreprise, à son état d'esprit, à ses habitudes, à ses autres salariés ?
Le recruteur cherchera donc à minimiser les risques d'erreur et à se rassurer en utilisant diverses épreuves de sélection plus « objectives » que l'entretien.

Ces épreuves de sélection peuvent intervenir à deux moments :

- Avant l'entretien, pour affiner un premier tri (sur CV par exemple) et éviter de recevoir trop de candidats en entretien.
- Après l'entretien, pour préciser ou confirmer des impressions, vérifier des compétences ou des acquis, ou pour apporter des informations complémentaires (*par exemple sur les connaissances, les aptitudes ou les comportements*).

Lisez les conseils qui se rapportent aux différentes situations

- Mieux vaut ne pas découvrir le jour même la nature des épreuves à passer : essayer de vous renseigner au préalable, c'est toujours un plus.
- Un test ne sert pas à vous sanctionner mais à mieux apprécier certaines de vos capacités.
- Vous avez le droit à l'erreur : le recruteur cherche des profils, pas des robots.
- Les exercices de groupe sont généralement prévus pour vérifier à la fois votre savoir-faire et votre comportement par rapport aux autres.
- Prenez soin de prouver vos qualités d'écoute.
- Cherchez à aider les autres, et non à imposer vos idées.
- Défendez vos positions en évitant d'agresser les autres candidats.
- Restez vous-même et ne paniquez pas : la crainte d'échouer risque de vous paralyser.
- Vous préparer peut vous permettre de passer une épreuve dans de meilleures conditions.
- Soyez au meilleur de votre forme : passer une bonne nuit, prenez un bon petit-déjeuner, etc.
- Concentrez-vous : soyez attentif aux consignes et faites-les préciser si nécessaire.
- Les tests ne supportent pas l'indécision : exercez-vous à répondre en temps limité.
- L'important est de bien comprendre les critères de sélection : pour certains postes, des traits de personnalité peuvent avoir autant d'importance que les compétences techniques.
- Un recrutement exige de choisir parmi de nombreuses candidatures : ce n'est pas parce que vous avez échoué à une épreuve de sélection que vous n'avez pas les compétences nécessaires à cet emploi.
- Il n'y a pas de « bonne » ou de « mauvaise » personnalité, mais une certaine correspondance entre un profil de poste et un profil de personnalité.
- Il est risqué de chercher à « bluffer » sur des épreuves de personnalité.
- Refuser de passer un test revient souvent à refuser le poste. Mais vous pouvez demander au recruteur d'expliquer les objectifs du test avant de vous décider.
- Vous êtes en droit de refuser de subir des épreuves qui vous sembleraient porter atteinte à votre personne. Bien sûr, vous ne serez pas recruté, mais auriez-vous eu envie de travailler dans cette entreprise ?
- Lorsqu'il s'agit d'un test, le résultat doit être restitué au candidat.
- Un « mauvais » résultat à une épreuve n'est pas un échec : les épreuves de sélection doivent aussi vous permettre de mieux vous connaître et de mieux adapter vos recherches.

En pratique

Notez les conseils qui vous semblent importants.

Les différents types d'épreuves de sélection

Au-delà de l'entretien, vous pouvez rencontrer diverses formes d'épreuves :

- **Les tests**

- De fonctionnement intellectuel,
- D'aptitude,
- De personnalité (questionnaires et inventaires objectifs, épreuves projectives),
- D'orientation (intérêts, valeurs, motivations, préférences).

- **Les épreuves de connaissances**

- Exercices de culture générale,
- Questionnaires et QCM.

- **Les mises en situation individuelle ou collective**

- Essais professionnels,
- Simulations,
- Test « de la corbeille de courrier » (« in the basket »).

- **Pour un même recrutement, vous pouvez rencontrer plusieurs épreuves.**

- **Elles ne sont pas systématiquement éliminatoires.**

■ Les tests : définition et limites

Les tests permettent d'observer des individus différents (comportements, aptitudes, personnalité, etc.), de les comparer entre eux ou avec des normes de la population présentant les mêmes caractéristiques.

ATTENTION : Aucun test ne prétend donner une image de tous les facteurs de l'intelligence, de toutes les aptitudes, de tous les traits de la personnalité ou de toutes les connaissances. Chaque test appréhende un domaine réduit de sa spécialité.

Ainsi un test doit toujours donner lieu à un questionnement et/ou être suivi d'un entretien.

Il ne faut jamais attendre d'un test qu'il vous dise qui vous êtes.

Il est nécessaire de relativiser les résultats.

Un test ne représente jamais en lui-même toute la procédure de sélection.

Un test n'est pas un simple questionnaire comme il en paraît dans les magazines.

C'est une épreuve qui doit être validée scientifiquement.

■ Les épreuves de connaissance

Elles servent à évaluer des acquis, soit scolaires (français, maths, langues, etc.), soit professionnels (mécanique, comptabilité, informatique, etc.).

Elles peuvent se présenter sous différentes formes :

- exercices,
- questionnaires,
- QCM (questionnaires à choix multiple) où il faut choisir une réponse parmi plusieurs propositions.

Ces épreuves ne sont pas des tests : rarement standardisées, elles ne permettent pas de comparer les résultats à une moyenne de la population.

En revanche, elles permettent de vérifier un niveau d'acquis, en particulier pour suivre un stage. Dans ce cas, elles servent soit à sélectionner les candidats, soit à les positionner pour composer un groupe de niveau homogène.

■ Les mises en situation individuelles ou collectives

Les exercices de mise en situation sont toujours en relation étroite avec la fonction et le poste de travail.

- **Les essais professionnels** se réalisent sur le lieu de travail, en situation réelle, avec les documents, les outils et les machines propres au poste à pourvoir.
- **Les simulations** sont des exercices pratiques destinés à évaluer le comportement d'un individu mis en situation fictive (très proche de celle qu'il aura à connaître dans la réalité) : jeux de rôle, discussion de groupe (débat sur un thème, décision à prendre...).
- Les tests « in the basket » consistent à soumettre au candidat un certain nombre de tâches à traiter en un temps limité. Ces tâches sont le reflet d'une série de problèmes quotidiens de travail (courrier à traiter, décisions à prendre en urgence, notes de synthèse à rédiger, réunion à préparer, etc.). Ils sont souvent suivis d'un entretien pour comprendre ce qui a motivé chaque décision du candidat.

■ Les épreuves à ne pas confondre avec des tests

Un certain nombre d'épreuves de sélection utilisées actuellement, destinées à caractériser la « personnalité », « l'intelligence », etc., n'ont pas été validées scientifiquement et n'offrent pas de garantie théorique et statistique.

Il s'agit par exemple :

- des questionnaires ou « tests de salon » (comme vous pouvez en trouver dans certains magazines grand public),
- de la graphologie,
- de la numérologie,
- de l'astrologie,
- de la morphopsychologie,
- etc.

Procédez par étapes

1. Prenez connaissance des différents types de tests utilisés en sélection

Il est impossible au cours de l'atelier d'examiner l'ensemble des tests existants.

Toutefois, vous trouverez ci-après quelques exemples de tests appartenant aux différentes catégories les plus couramment utilisées lors des sélections.

RÉPÉTONS-LE : les facteurs appréhendés par ces tests sont spécifiques : ils ne concernent pas l'ensemble de l'intelligence, des aptitudes, de la personnalité.

1 Les tests de fonctionnement intellectuel

Ces épreuves sont destinées à évaluer un mode de raisonnement.

Elles peuvent se présenter sous forme de dessins, de séries numériques, de phrases, etc.

Public concerné :

Personnel administratif et personnel d'encadrement.

■ Raisonnement logique non verbal

Généralement ces tests consistent à trouver la figure manquante dans une série logique.

1^{er} exemple : épreuve SPM (Progressive Matrices standard de Raven).
Éditeur EAP.

Dans le dessin du haut, une partie a été enlevée. Vous devez choisir parmi les 8 morceaux proposés en bas celui qui va remplir l'espace vide pour compléter ce dessin.
Dans cet exemple, la bonne réponse est la n° 1.

3^e exemple : test de raisonnement. Éditeur ECPA.

Il s'agit de trouver parmi les 5 réponses proposées (A, B, C, D, E) celle qui vient logiquement compléter la suite de gauche.

1		
2		

La réponse est B pour l'exemple 1 et B pour l'exemple 2.

Raisonnement logique verbal

Ce type d'épreuve dépend davantage du niveau de connaissance scolaire (Français) et culturelle que les tests de logique non-verbaux.

Public concerné :

Les tests de fonctionnement intellectuel peuvent se retrouver dans tout secteur d'activité. Le niveau de difficulté est choisi en fonction des qualifications requises pour le poste à pourvoir.

1^{er} exemple : compréhension de phrases (AFPA)

- A. On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
- B. Le succès est difficile à prévoir.
- C. Un grand a parfois recours aux services d'un petit.
- D. Il faut savoir faire taire son orgueil.

Parmi les 4 propositions A-B-C-D, il faut choisir les 2 dont le sens est le plus proche de celui de la 1^e phrase. Ici, il s'agit des réponses A et D.

2^e exemple : puzzle verbal (INETOP-CNAM).

Il s'agit de reconstituer un texte dont les phrases ont été mises dans le désordre.

- A. L'organigramme d'une entreprise est la représentation graphique de la structure interne.
- B. À l'image de la complexification des structures de l'entreprise.
- C. Elle évolue notamment en fonction de la taille de l'entreprise.
- D. Car l'entreprise est un organisme vivant, traversé par des courants d'influence, des rapports de force, des jeux de sympathie qui ont aussi leur rôle.
- E. Aussi précise soit-elle cependant, elle ne rend pas nécessairement compte de la réalité exacte du pouvoir.
- F. De l'entreprise artisanale à l'entreprise multinationale, cette forme de représentation se complique.
- G. Avec le titre, la position, la fonction de chacun de ses membres.

La réponse est : A – G – F – B – C – E – D

Procédez par étapes

1. Prenez connaissance des différents types de tests utilisés en sélection (suite)

2 Les tests d'aptitude

Ces épreuves évaluent simultanément plusieurs aptitudes jugées indispensables au regard du poste à pourvoir.

1^{er} exemple : test de collationnement. Éditeur ECPA.

1. 56272 56212
2. 3498931 3498931
3. 278654 277654
4. 989013 989013

Toutes les fois que les 2 nombres sont exactement les mêmes, il faut faire une croix sur la ligne qui les relie. Dans l'exemple, il faut faire une croix pour les cas 2 et 4.

Public concerné :

Employés de bureau, employés administratifs (secrétariat, comptabilité).

2^e exemple : test de mécanique et d'aptitude aux métiers techniques (AFPA).

Il faut trouver les 2 roues dentées qui tournent dans le même sens que la roue motrice X. Ici, la réponse est « G et K ».

Il faut trouver l'interrupteur qui permet d'éteindre ou d'allumer la lampe. Ici, la réponse est « l'interrupteur C ».

Public concerné :

Ouvriers et personnels techniques de l'industrie, personnes entrant en formation technique.

3^e exemple : batterie pour les métiers de l'informatique. Éditeur ECPA.

Public concerné :

Personnes souhaitant s'orienter dans les métiers de l'informatique (de la vente jusqu'à la programmation).

Ce test comprend 5 parties (compréhension verbale, raisonnement, opérateurs logiques, aptitudes numériques, diagrammes).

L'exemple ci-dessous concerne les « opérateurs logiques ».

On donne la description d'un ballon qui peut être :

- Grand ou petit.
- Rond ou ovale.
- Jaune, rouge ou bleu (toujours 1 seule couleur).

On définit 4 opérateurs logiques :

▲ Qui signifie ET

Exemple : on écrit JAUNE ▲ ROND pour désigner un ballon à la fois jaune et rond.

○ Qui signifie OU EXCLUSIF

Exemple : on écrit BLEU ○ PETIT pour désigner un ballon qui est soit bleu, soit petit, mais pas les deux à la fois.

● Qui signifie OU INCLUSIF

Exemple : on écrit ROUGE ● ROND pour désigner un ballon soit rouge, soit rond, soit les deux à la fois.

— Qui signifie NON

Exemple : on écrit OVALE GRAND pour désigner un ballon qui n'est ni ovale ni grand.

1. Pour désigner un petit ballon, bleu ou jaune, on écrit : (JAUNE A BLEU) B PETIT

- 1) A = ▲ B = ●
 2) A = ● B = ○
 3) A = ○ B = ▲

La bonne réponse est 3.

2. On vous donne la proposition suivante : (JAUNE ○ ROUGE) ▲ OVALE

Choisissez la bonne proposition. Le ballon est :

- 1) Soit jaune et ovale, soit rouge et rond.
 2) Soit ovale et jaune, soit ovale et rouge.
 3) Soit ovale et jaune, soit ovale et rouge, soit bleu et rond.

La bonne réponse est 2.

Procédez par étapes

1. Prenez connaissance des différents types de tests utilisés en sélection (suite)

3 Les tests de personnalité

Ces épreuves évaluent simultanément plusieurs aptitudes jugées indispensables au regard du poste à pourvoir.

■ Tests objectifs

Ces épreuves cherchent à évaluer certains traits spécifiques de la personnalité.

Elles se présentent le plus souvent sous forme de questionnaires.

Ces épreuves sont dites « objectives », la cotation, les conditions de passation et le dépouillement étant standardisés. L'analyse des résultats obéit aux principes de la démarche scientifique.

1^{er} exemple : test 16 PF. Éditeur ECPA

1. J'aime assister à des matches :

- a. oui.
- b. parfois.
- c. non.

2. Je préfère les gens :

- b. qui sont réservés.
- c. (qui sont) entre les deux.
- d. qui sont sociables et se lient facilement.

3. L'argent ne fait pas le bonheur :

- c. vrai.
- b. pas sûr.
- c. faux.

4. « Femme » est à « enfant » comme « poule » est à :

- a. poussin.
- b. chat.
- c. garçon.

Il s'agit d'un questionnaire de 187 questions divisées en 16 échelles correspondant chacune à un facteur psychologique différent.

Public concerné :

Personnel administratif et personnel d'encadrement.

2^e exemple : épreuve EAE (Epreuve d'auto-estimation de M. Lavoëgie) Éditeur EAP.

1 Placide 2 Malin

Il faut encrer le 1 si vous pensez que vous êtes plus placide que malin.

1 Positif 2 Serviable

Il faut encrer le 2 si vous pensez que vous êtes plus serviable que positif.

Ici, il faut comparer l'une avec l'autre des qualités estimées, puis indiquer pour chaque case la qualité qui correspond le mieux à votre personnalité.

Cette épreuve est destinée à servir de base aux entretiens individuels en apportant de l'information à travers 9 traits de comportement (sociabilité, ténacité, etc.).

Il n'y a pas de « bonne » réponse, mais on cherche à vérifier si la personne pourra s'adapter au poste proposé.

Public concerné :

Personnel administratif et personnel d'encadrement.

■ Tests projectifs

Ces tests représentent des images ou bien des taches d'encre. Leur utilisation, davantage clinique, est déconseillée en recrutement.

Dans ces épreuves dites « projectives », la personnalité est appréhendée de manière globale : il est donc difficile d'étudier des caractéristiques spécifiques liées à un poste de travail.

4 Les tests d'orientation

Ces épreuves portant sur les intérêts, les valeurs, etc., aident à affiner les projets d'orientation et/ou de formation des candidats.

Elles se présentent sous diverses formes (questionnaires, jeux créatifs, etc.).

1^{er} exemple : test de Kuder. Éditeur ECPA

Chaque activité est énumérée par groupe de 3. Il faut cocher dans la case de droite celle que vous aimez (ou aimeriez) le plus (P) et celle que vous aimez le moins (M).

	P	M
a. Visiter une galerie de tableaux	☐	☐
b. Passer un après-midi dans une bibliothèque	☐	☐
c. Visiter un musée de sciences naturelles	☐	☐
a. Collectionner des autographes	☐	☐
b. Collectionner des pièces de monnaies	☐	☐
c. Collectionner des papillons	☐	☐

Ce questionnaire de 134 items évalue les préférences des individus pour 10 larges domaines personnels (intérêts de plein air, intérêts pour le service social, intérêts artistiques, etc.).

Public concerné :

Tout public (et en particulier les jeunes adultes) en orientation et/ou en entrée en formation.

Procédez par étapes

2. Les autres épreuves de sélection

5 Les épreuves de connaissance

Ces épreuves permettent d'avoir un aperçu rapide du niveau de connaissance générale et scolaire de chacun, dans des domaines théoriques divers (français, mathématiques, langues, mécanique, électricité, culture générale, etc.).

1^{er} exemple : les questionnaires à choix multiples (QCM).

À chaque question, plusieurs réponses sont proposées. Une seule est exacte. Vous ne devez donc cocher qu'une seule réponse.

1. UNIX est un(e)
- a. personnage de BD.
 - b. personnage de l'antiquité.
 - c. chaîne de supermarchés.
 - d. système d'exploitation de l'ordinateur.

La réponse est D.

2. Le Fonds Monétaire International a son siège à :
- a. Washington
 - b. Bruxelles
 - c. Bonn
 - d. Kinshasa

La réponse est A.

2^e exemple : épreuve de connaissances en français.

1. Le même son écrit « in » et « ain » dans « incertain » peuvent prendre d'autres formes et s'orthographier im, ein, int, etc.

Écrivez correctement ce son dans les mots où il est remplacé par un cadre vide :

Il cr..... uneprudence.

craint imprudence

Un écriv..... est un p.....tre de la vie sociale.

écrivain peintre

2. Dans les phrases suivantes, des mots sont donnés sous deux formes : une correcte, une incorrecte. Ne gardez que le mot correctement écrit (en rayant l'autre).

Ces chaussures

~~m'ont~~
~~Mon~~

coûté

~~chères~~
~~cher~~

3^e exemple : épreuve de connaissances en mathématiques.

Parmi les 5 réponses proposées, choisissez la bonne :

1. $\frac{1}{4} + \frac{1}{3} =$
 $\frac{3}{2} - \frac{1}{4}$

A : 14/30
 B : 28/60
 C : 2/7
 E : 7/12
D : 7/15

2. Dans le système :

$$3x - 2 = 4$$

$$x - 2y = 3$$

Trouver la valeur de y.

A : 0
 B : 5/2
 C : 1/2
D : -1/2
 E : -1

3. Les racines de l'équation :

$$x^2 - 3x - 4 = 0 \text{ sont :}$$

A : 1 et - 4
 B : -1 et + 1
C : 4 et -1
 D : pas de racine
 E : -1 et - 4

4. Une automobile a parcouru :

- 400 kilomètres sur autoroute en consommant 11,5 litres aux 100 kilomètres.
- 300 kilomètres en ville en consommant 15 litres aux 100 kilomètres.

Quelle est sa consommation moyenne aux 100 kilomètres sur l'ensemble du parcours ?

A - 9,1
B - 13
 C - 46
 D - 13,25
 E - 45,50

Public concerné :

Concours administratifs, public sans diplôme attesté, personnels n'exerçant plus la profession depuis plusieurs années.

Procédez par étapes

2. Les autres épreuves de sélection (suite)

6 Les mises en situation individuelles ou collectives

Ces épreuves cherchent à évaluer certaines capacités, compétences, et/ou comportements à travers des situations proches de situations de travail.

Public concerné :

Toute personne en recrutement.

■ Essais professionnels

Exemple :

Une secrétaire a été reçue en entretien : celui-ci portait principalement sur sa motivation à occuper ce poste.

Dans un deuxième temps, l'employeur lui a demandé de rédiger et de mettre en forme un courrier sur WORD.

Il cherchait à évaluer en particulier : sa maîtrise des fonctions du logiciel, le style et la présentation du courrier, la rapidité.

■ Simulations

1^{er} exemple :

Il s'agit d'un recrutement dans une grosse entreprise de la métallurgie.

L'épreuve se déroule en 3 étapes sur une demi-journée et réunit à chaque fois 6 à 8 personnes.

- 1^{ère} étape : Montage d'une pièce mécanique à partir d'instructions écrites et dans un temps limité. Chacun travaille individuellement.
- 2^e étape : Chacun note des propositions pour améliorer la tâche puis échange avec les autres pour aboutir à une proposition d'action validée par le groupe.
- 3^e étape : Nouveau montage individuel avec un temps plus court. Démontage et rangement du matériel.

Tout au long de l'épreuve, chacun des participants est observé individuellement ; l'observation porte par exemple sur :

- le respect des consignes de sécurité ;- l'attention ;- l'organisation ;- la dextérité ;- la capacité à analyser le problème ;	- la ténacité, la patience ;- la capacité à se remettre en question ;- l'initiative ;- la capacité à travailler en groupe ;- le respect de l'autre.

2^e exemple : jeu de rôle

Le candidat va jouer le rôle du vendeur face à un « client furieux ».

Il doit recevoir la visite de ce client mécontent à propos d'un produit défectueux.

Le rôle du client est joué par une tierce personne.

Dans ce jeu de rôle, un scénario est fourni au candidat, qui connaît également le temps dont il dispose.

L'observation porte sur :

- la capacité à gérer un conflit,
- la capacité à négocier,
- la capacité à argumenter,
- la capacité à satisfaire le client,
- la maîtrise de soi.

3^e exemple : sélection de groupe

Les candidats (10 à 12) sont réunis pour débattre d'un sujet lancé par le recruteur

(sujet dont le thème n'est pas lié au poste à pourvoir. *Exemple : la sauvegarde de l'environnement*).

Il n'y a pas d'attribution de rôle. Le temps est limité.

L'observation porte sur :

- l'écoute des autres,
- le respect des autres,
- l'affirmation de soi,
- la capacité à gérer les conflits,
- la façon de défendre et d'argumenter ses idées,
- la capacité à convaincre,
- l'attitude constructive.

En général, cette épreuve est suivie d'un entretien pour faire expliciter à chaque candidat ses comportements au cours de l'épreuve.

Procédez par étapes

2. Les autres épreuves de sélection (suite)

■ Test « in the basket »

Exemple : la « corbeille-courrier »

Il s'agit d'une mise en situation où il vous est demandé de vous identifier au personnage principal et de traiter la situation comme vous le feriez à sa place.

Public concerné :

Personnel administratif (poste avec initiative), personnel d'encadrement.

Mise en situation

Nous sommes le lundi 8 octobre ; il est 9 h 00 du matin, vous êtes Dominique Reynier, nouveau responsable de l'Hôtel « Iris » de Roissy, affilié à la chaîne nationale « Iris ».

Ancien du groupe « Iris », vous étiez précédemment responsable de restauration à l'hôtel « Iris » d'Orly.

Faisant partie de l'encadrement de la chaîne, il était prévu que vous prendriez la direction d'un hôtel dès que l'opportunité se présenterait, après avoir suivi un programme de formation pour achever votre préparation.

L'occasion, mercredi dernier, est arrivée plus vite que prévu. Victor Arnoult, le précédent directeur de l'hôtel de Roissy, suite à des circonstances personnelles sérieuses, a dû, le jeudi 4 octobre, présenter sa démission auprès du directeur général de la chaîne, Philippe Derigny, qui, en retour, a fait savoir qu'il retenait votre candidature pour cette direction de l'hôtel de Roissy.

Vendredi matin, Jacques Naulas, directeur des opérations, vous a téléphoné pour vous faire part de sa décision de vous nommer au poste de directeur de Roissy à compter du lundi 8 octobre.

Aujourd'hui, lundi matin, de 9 h 00 à 12 h 00, pour des raisons exceptionnelles de sécurité de maintenance, l'hôtel est fermé. Cependant, à la demande de Jacques Naulas, vous êtes passé à l'hôtel pour traiter les affaires qui se sont

accumulées sur le bureau de Victor Arnoult, d'autant plus que dans deux heures et demi, vous devrez impérativement avoir quitté votre bureau car vous prenez l'avion pour Bruxelles où vous allez suivre un stage « leadership et motivations » prévu de longue date ; malgré les circonstances, votre participation y a été maintenue, compte tenu de l'aide qu'il doit vous apporter pour réussir dans votre nouvelle fonction.

Ce stage dure jusqu'à samedi soir et les conditions de déroulement de ce séminaire exigent que vous soyez coupé du monde extérieur. Vous allez donc vivre vos premiers moments de directeur d'hôtel ; vous êtes dans votre nouveau bureau et l'hôtel est vide.

Vous ne pouvez pas téléphoner, les lignes étant en travaux, et ne pouvez communiquer que par écrit pour mettre en oeuvre les solutions que vous aurez arrêtées aux problèmes que vous allez découvrir et qui se sont accumulés depuis le début de l'absence de Victor Arnoult.

Rappelez-vous : nous sommes le lundi 8 octobre à 9 heures du matin ; dans 2 heures 30 mn, vous devrez avoir quitté votre bureau et ne serez de retour que samedi soir, il est important qu'en votre absence, les choses se fassent comme vous l'entendez : dès 14 heures, tous vos nouveaux collaborateurs seront à leur poste de travail.

Pour mener à bien cette mise en situation, différents documents vous sont fournis :

- l'environnement de l'hôtel Iris de Roissy (marché, concurrence),
- son « bilan de santé »,
- la répartition des postes,
- l'organigramme de la chaîne, etc.

Enfin sont joints une vingtaine de documents à traiter (par exemple, lettre de Jacques Naulas donnant des instructions, lettre au personnel de l'hôtel, note sur une prochaine réunion pour laquelle il faut faire remonter des suggestions, note de la secrétaire de direction, courrier d'un client mécontent, etc.).

L'épreuve se déroule « en temps réel », comme si vous étiez à la place du nouveau directeur.

Mettez en œuvre

■ Vous avez maintenant tous les éléments pour passer les épreuves de sélection

- Vous avez compris le but poursuivi par l'entreprise.
- Vous avez compris l'objectif de chaque mode de sélection et vous avez repéré celui ou ceux susceptible(s) de vous concerner.
- Vous vous êtes informé sur les différentes épreuves (et/ou tests) que vous allez rencontrer.
- Les tests ne peuvent être obtenus que par des psychologues diplômés.
En revanche, vous pouvez consulter les notices techniques des différents tests qui décrivent leur utilisation.
Vous trouverez ces notices auprès d'organismes diffuseurs de tests, par exemple :
ECPA : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.
EAP : Editions d'Applications scientifiques et Psychotechniques.
- De nombreux ouvrages détaillent (voire simulent) les divers types de recrutement. On peut les consulter en bibliothèque et parfois à Pôle emploi.
- Vous avez cherché des témoignages et/ou des éclaircissements auprès de personnes compétentes.
- Si nécessaire, vous vous êtes entraîné aux mécanismes mis en œuvre dans ces épreuves.

■ N'oubliez pas

- Une épreuve de sélection bien comprise doit vous aider à mieux connaître votre profil.
- Vous pouvez demander les résultats.
- Si une épreuve vous paraît inadmissible, vous pouvez la refuser dans son ensemble ou en partie (refuser de répondre à une question).
- Un « échec » est un résultat relatif : il correspond à une évaluation en fonction du profil du poste à pourvoir, tel que déterminé par cette entreprise. Ce résultat peut être intéressant pour un autre poste.
- Autorisez-vous à demander des explications si la consigne ne vous semble pas claire.
- Dans un QCM, une réponse erronée vous retire des points : il vaut mieux ne pas répondre si vous hésitez.
- Vraisemblablement, vous n'aurez pas le temps de répondre à tout : c'est normal.
- Une réponse illisible ou crayonnée est considérée comme une mauvaise réponse : ne faites pas de ratures.
- Si possible, relisez-vous en fin d'épreuve (par exemple, épreuve de connaissances).
- Si vous bloquez sur une question, ne perdez pas de temps : passez à la suivante et revenez-y après.
- En général, dans les tests « in the basket », vous avez plus de travail à faire que vous ne pouvez en traiter dans le temps donné : concentrez-vous sur les priorités.
- Dans les tests de personnalité, ne vous attardez pas à réfléchir : notez la réponse qui vous semble la plus naturelle pour vous.
- Vous pouvez parfois avoir l'impression que certaines questions ne vous concernent pas : répondez-y quand même du mieux que vous pouvez.
- Ne cherchez pas à faire bonne impression : choisissez la réponse qui est vraie pour vous.

Conseils pratiques

■ Avant l'entretien

■ Préparez vos documents

- CV
- Certificats de travail
- Diplômes
- Certificats de stage
- Texte de l'annonce
- Lettre de convocation
- Agenda
- Les questions que vous avez préparées

■ Prévoyez une tenue vestimentaire appropriée

- Quelle image correspond au poste pour lequel vous êtes candidat ?
- Par votre tenue vestimentaire, quelle est l'image que vous donnez de vous ?

■ Prévoyez votre trajet

- Quelle est l'adresse précise ?
- Quel moyen de transport allez-vous utiliser ?
- Quel parcours devez-vous prévoir ?
- Quelle durée devez-vous prévoir pour votre trajet ?
- Quelles difficultés pouvez-vous rencontrer ?

■ Pendant l'entretien, soyez attentif à chaque phase :

■ L'accueil

- Soyez souriant : cela donne une impression positive.
- Regardez votre interlocuteur dans les yeux. Sinon, il risque d'avoir l'impression que vous voulez lui cacher quelque chose.
- Soyez prêt à donner une poignée de main.
- Ne mâchez pas de chewing-gum.
- Ne fumez pas, même si on vous invite à le faire.
- Ne vous asseyez pas avant d'y avoir été invité.
Si vous avez le choix des sièges, choisissez celui qui est le plus proche du bureau.
- Ne vous asseyez pas sur le bord de votre siège, installez-vous confortablement, le dos calé sur le siège, le corps bien équilibré.
- Si vous vous sentez nerveux, respirez profondément.
- Pour votre tenue vestimentaire, le plus important est que vos vêtements soient bien propres et repassés et que vous vous sentiez bien.

■ Le corps de l'entretien

- Vous n'êtes pas là pour subir un interrogatoire.
- Vous avez des choses à dire.
- Ne répondez pas seulement par oui ou non.
- N'hésitez pas à poser des questions sur le poste, sur l'entreprise, sur les responsabilités, sur les possibilités d'évolution, sur le salaire, sur le type de contrat...
- Vous devez utiliser vos arguments pour convaincre.

■ La conclusion

- Avant de repartir, sachez qui doit reprendre contact (vous ou l'entreprise), et dans quel délai.

N'oubliez pas :

- Soyez détendu.
- Soyez vous-même.
- Montrez l'intérêt que vous portez à l'entreprise et au poste.
- Prenez des initiatives sans complexe.
- Ne partez pas sans conclure et sans remercier.

Vous êtes maintenant en possession de tous les éléments pour réussir

- Vous avez des informations sur l'entreprise, le poste de travail, la fonction de la personne avec qui vous avez rendez-vous (secrétaire, chef de service, patron...).
- Vous avez préparé vos arguments et vos questions.
- Vous avez bien tous les documents dont vous pensez avoir besoin.
- Vous avez mis de l'essence dans la voiture... ou vous avez acheté votre billet de train.
- Vous avez vérifié le jour, la date, l'heure et l'adresse du rendez-vous.
- Vous jetez un dernier coup d'œil sur votre tenue et vous vérifiez que vous vous sentez à l'aise.

N'oubliez pas :

- Ne prenez pas plusieurs rendez-vous dans la même demi-journée, vous ne savez pas combien de temps l'entretien peut durer.
- Si vous avez un empêchement de dernière minute, il vaut mieux prévenir pour reporter le rendez-vous ou expliquer un retard éventuel.
- N'oubliez pas de remercier votre interlocuteur à la fin de l'entretien, quel que soit son résultat : vous laisserez une bonne impression...

Vérifiez vos entretiens à l'aide de la fiche d'évaluation

**Vous pouvez toujours tirer des leçons de vos expériences.
Le premier entretien est rarement le bon.**

En pratique

Analysez ce qui s'est passé au cours de l'entretien dès votre retour, en répondant par oui ou par non aux questions ci-dessous.

	OUI	NON
● Avez-vous trouvé facilement le lieu du rendez-vous ?	☐	☐
- êtes-vous arrivé à l'heure au rendez-vous ?	☐	☐
- n'étiez-vous pas trop en avance ?	☐	☐
● Avez-vous veillé à donner une bonne première impression ?	☐	☐
- tenue vestimentaire,	☐	☐
- regard,	☐	☐
- poignée de main,	☐	☐
- sourire...	☐	☐
● Avez-vous évité de :		
- fumer une cigarette,	☐	☐
- mâcher du chewing-gum,	☐	☐
- regarder votre montre,	☐	☐
- vous asseoir sans qu'on vous le propose,	☐	☐
- être indiscret (regarder des papiers sur le bureau, écouter un appel téléphonique) ?	☐	☐
● Vous êtes-vous senti à l'aise ?	☐	☐
● Avez-vous répondu à toutes les questions que l'on vous a posées ?	☐	☐
● Avez-vous dit autre chose que « oui » ou « non » en réponse aux questions ?	☐	☐
● Avez-vous illustré vos réponses en citant des faits concrets ?	☐	☐
● Avez-vous cité des informations sur l'entreprise ?	☐	☐
● Aviez-vous sous la main les documents nécessaires ?	☐	☐
● Vous êtes-vous senti piégé à certains moments ?	☐	☐
● Avez-vous bluffé ?	☐	☐
● Aviez-vous préparé des questions ?	☐	☐
● Avez-vous posé des questions ?	☐	☐
● Avez-vous fait attention à ce que l'on vous a dit ?	☐	☐
● Avez-vous obtenu des informations :		
- sur l'entreprise,	☐	☐
- sur le poste proposé,	☐	☐
- sur le profil recherché.	☐	☐
● Est-ce que vous savez qui reprend contact ? Comment ? Dans quel délai ?	☐	☐

L'employeur vous propose un poste : que décider ?

En pratique

Pour vous aider à prendre votre décision, répondez aux questions suivantes.

- Quels sont les éléments qui vous manquent pour décider ?
- Quels sont les éléments en votre possession qui vous posent problème ?
- Vous êtes prêt à faire des compromis sur :
 - Le salaire
 - Les avantages hors salaire
 - Le contenu du travail
 - Les rythmes de travail, les horaires
 - La famille
 - Les engagements extra-professionnels
 - Le niveau de responsabilité, le statut
 - La nature du contrat
- En acceptant ce poste :
 - Qu'est-ce que vous perdez ?
 - Qu'est-ce que vous gagnez ?

Suivez vos démarches

Tout entretien peut vous être utile pour vos actions futures : encore faut-il en garder une trace. Une recherche d'emploi peut prendre du temps avant d'aboutir.

Voici un exemple de fiche de suivi.

Date du rendez-vous :
L'entreprise contactée
Nom de l'entreprise :
Nom et fonction de la personne rencontrée :
Déroulement de l'entretien
Questions imprévues :
Événements imprévus :
Questions auxquelles vous avez bien répondu :
Informations recueillies :
Vos points forts :
Vos points faibles :
Résultat de l'entretien
Réponse de l'employeur :
Décision prise :
Conclusion
Suite à donner :
Points à améliorer :

Faites le point tous les mois

Nous vous proposons de vérifier chaque mois les démarches entreprises, d'analyser l'impact de vos entretiens en faisant un bilan qualitatif et de réajuster votre stratégie si nécessaire.

- Combien d'entretiens avez-vous obtenus dans le mois ?
- Suite à quelle démarche ?
- Dans combien de cas n'avez-vous pas été retenu suite au premier entretien ?
- Pour quelles raisons ?
- Dans combien de cas avez-vous obtenu un 2^e entretien ?
- Pour quelles raisons n'avez-vous pas été retenu au final ?
- Combien de postes avez-vous refusés ?
- Pour quelles raisons ?
- Quelles sont les situations dans lesquelles vous avez été le plus à l'aise ?
- Les entreprises et les postes correspondaient-ils à l'idée que vous vous en faisiez ?
- Correspondez-vous à l'idée que les entreprises s'étaient faites de vous ?

Relancez vos démarches

- Si l'employeur vous a proposé de le rappeler, faites-le systématiquement !
- Sinon, faites-le quand même : l'employeur verra que vous êtes motivé.
- Par ailleurs, vous pouvez envoyer un mot de remerciement quelques jours après l'entretien.
Vous y préciserez l'intérêt que vous avez trouvé dans cet entretien, voire l'intérêt que vous conservez pour l'entreprise : votre candidature sera plus difficile à oublier, et même si vous n'êtes pas retenu, d'autres opportunités pourraient apparaître...
- Enfin, certaines périodes d'essai ne sont pas concluantes : dans ce cas, il est plus facile de recontacter un candidat qui a « laissé la porte ouverte... » !

Comment relancer ?

Par téléphone !

Ayez toujours le bon interlocuteur et présentez lui bien l'objet de votre démarche.

www.pole-emploi.fr

Février 2012