

Lecture en français langue étrangère à l'université. Évolution des représentations des étudiants sur l'objet d'apprentissage et le processus d'enseignement-apprentissage

Marta Lucas, Mónica Vidal
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires, Argentina



Synergies Mexique n° 2 - 2012 pp. 21-30

Reçu le 13/05/2012 - Accepté le 28/08/2012

Résumé : Ce travail fait partie d'une recherche principale portant sur les « Représentations des enseignants et des étudiants universitaires sur la lecture en français et son apprentissage ». Ce domaine d'investigation, qui s'inscrit dans le champ de la recherche pédagogique, s'est donné pour objectif d'observer l'évolution des représentations sociales (RS) des apprenants à propos de ce qu'ils apprennent dans nos cours et de la manière dont ils le font. Les conclusions partielles de cette étude pourraient donner des pistes pour ajuster les interventions pédagogiques.

Mots-clés : lecture, FLE, représentations, objet, processus

Lectura en francés lengua extranjera en la universidad. Evolución de las representaciones de los estudiantes sobre el objeto de aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje

Resumen: Este trabajo forma parte de una investigación principal referida a las "Representaciones de docentes y estudiantes universitarios sobre la lectura en francés y su aprendizaje". Este campo de investigación, que se inserta en la esfera de la investigación en pedagogía, tiene como objetivo observar la evolución de las representaciones sociales (RS) de los aprendientes sobre lo que aprenden en nuestros cursos y la manera en que lo hacen. Las conclusiones parciales de este estudio podrían darnos pistas para una mejor adecuación de las intervenciones pedagógicas.

Palabras clave: lectura, FLE, representaciones, objeto, proceso

Reading in French as a foreign language at the university level. Evolution of the students' representations about reading and the process of teaching and learning

Abstract: This paper is part of a larger research project on "Representations of university teachers and students about reading in French and its learning process". The scope of this research, which is in line with the field of pedagogical research, is to observe the evolution of students' social representations (SR) as they relate to what they learn at our classes and how they do it. The partial conclusions of this study could aide in adjusting pedagogical interventions.

Key words: reading, FFL, representations, object, process

Introduction

Les représentations sociales (RS) se construisent et se modifient en permanence à travers les pratiques socio-discursives et les apprentissages. En effet, le sujet est perméable aux croyances et représentations qui circulent dans les milieux où il est immergé et avec lesquels il interagit.

Pour Moscovici (1979 : 17-18) et Jodelet (1986 : 474-475), les RS constituent des formes spécifiques de connaissance élaborées de manière interactive par des groupes sociaux déterminés. Ce sont elles qui nous permettent d'appréhender la réalité physique et sociale, déterminent nos attitudes et orientent notre action. Ainsi, d'après Araya Umaña :

Les RS constituent, en fait, des systèmes cognitifs où l'on peut reconnaître la présence de stéréotypes, d'opinions, de croyances, de valeurs et de normes qui ont souvent une orientation attitudinale positive ou négative. Elles constituent des systèmes de codes, de valeurs, de logiques classificatoires, de principes interprétatifs qui orientent les pratiques, qui définissent ce qui est appelé conscience collective, laquelle est régie par une force normative du moment qu'elle institue les limites et les possibilités de la manière dont les femmes et les hommes agissent dans le monde (2002 : 11)¹.

Pour Abric, « une RS est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde » (2003 : 59-60). Nous avons particulièrement retenu les analyses d'Abric (1994) en ce qui concerne la structure des RS, avec des éléments périphériques et un noyau central à fonction organisatrice. Le noyau est le composant fondamental, consensuel et collectivement partagé, qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Il résulte des conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Il est plus cohérent et stable que les éléments périphériques, plus instables et moins prégnants. Ceux-ci correspondent à des éléments qui varient d'un individu à l'autre en fonction de ses expériences concrètes dans des contextes spécifiques.

Plus près de Moscovici -au carrefour entre la sociologie et la psychologie- et des notions d'habitus et de champ de Bourdieu, Doise considère que « les RS sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports » (1986 : 85). Charaudeau (2005 : 19), enfin, dans le cadre d'un modèle de communication sociale, soutient que le processus de production et d'interprétation de sens est étroitement lié à l'identification d'un Tiers : celui au nom duquel on parle et dont le sujet obtient et se donne le droit à la parole. Cette figure du Tiers véhiculerait certaines RS se manifestant d'une manière ou d'une autre dans les trois espaces de la communication : situationnel, discursif et interdiscursif.

Les représentations sociales des étudiants sur l'objet et le processus d'apprentissage de la lecture en français langue étrangère

Le Département des Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires est chargé d'assurer des cours pour la lecture des textes de spécialité en langues étrangères à des étudiants hispanophones débutants, inscrits à une dizaine de cursus : géographie, histoire, philosophie, lettres classiques et modernes, bibliothéologie, anthropologie, sciences de l'éducation et sciences de l'art. La formation s'étale sur trois trimestres (trois niveaux d'études) comprenant au total cent cinquante heures d'enseignement-apprentissage. À l'issue de ce trajet, les étudiants sont censés atteindre une autonomie dans la lecture des textes de spécialité en langues étrangères : anglais, français, portugais, allemand et italien.

Au sein de ce Département, nous menons depuis 2008 une recherche sur les « Représentations des enseignants et des étudiants universitaires sur la lecture en français et son apprentissage »². À travers cette recherche, nous cherchions à trouver des réponses à un certain nombre de questions que nous avons à l'esprit depuis longtemps : quel est le rôle joué par la biographie linguistique et, surtout, scolaire dans l'idée que les étudiants se font, au départ, de la lecture-compréhension en français langue étrangère et de son apprentissage ? Les apprenants débutants, auraient-ils une représentation naïve de la lecture en français consistant en une décodification de segments écrits de portée variable (mot, syntagme, phrase, paragraphe) qui ne tiendrait compte ni du contexte, ni de la langue-culture cible ? Quelle serait l'incidence des pratiques de classe dans l'évolution des représentations sur l'objet et le processus d'apprentissage ? Dans quelle mesure les enseignants, marqués par leur histoire d'apprentissage et d'enseignement, ont-ils intégré les principes théoriques et les orientations méthodologiques fixés par le Département des Langues Modernes ?

Dans cet article, nous ferons une synthèse des résultats de la recherche concernant seulement l'évolution des RS des apprenants sur l'objet et le processus d'apprentissage de la lecture (OPAL). Le corpus a été constitué à partir des réponses à un questionnaire écrit soumis à 29 étudiants débutants le premier jour de classe et à un entretien effectué aux mêmes étudiants à la fin du premier semestre de formation (50 heures). Par la suite, nous avons réalisé un second entretien portant sur les RS de l'OPAL à 10 de ces étudiants, au bout de la formation (150 heures). La comparaison des résultats obtenus dans ces trois moments nous permet de déceler un certain nombre de traits qui nous renseignent sur l'évolution des RS tout au long de leur formation.

Etant donné qu'il s'agit d'une étude comparative longitudinale, nous avons interrogé lors de chaque étape des groupes de sujets comparables, homogènes du point de vue du parcours de formation. Lors de l'analyse des résultats de la première phase, nous avons observé que, pour les étudiants, l'objet d'apprentissage était le français oral et écrit, plutôt en compréhension qu'en production. Aucun d'eux ne concevait l'apprentissage de la lecture en tant que capacité séparée. La langue était conçue comme une série d'items

(grammaticaux et/ou thématiques) qu'ils devaient apprendre dans un processus linéaire et continu, chaque thème devant être épuisé avant de passer au suivant.

Dans l'étape suivante, nous avons constaté que la plupart des étudiants avaient modifié leurs représentations de l'OPAL. Bien que l'objet d'apprentissage devienne nettement la compréhension des textes en français, certains étudiants soulignent l'importance d'une lecture oralisée par le professeur. Serait-ce la manifestation du besoin d'une lecture intérieure en français qu'ils ne seraient pas à même de faire ? Une sorte de fascination par la sonorité du français ? Une aide -par le rythme, l'intonation, la segmentation des sens, l'inflexion de la voix du professeur...- à la compréhension du texte écrit ? Ou plutôt la persistance d'une représentation d'une langue intégrale dont ils n'arriveraient pas à se débarrasser ?

On a pu différencier deux tendances chez les étudiants. Seulement quelques-uns d'entre eux tiennent compte du texte tout entier ainsi que des différents contextes en jeu dans leur travail de compréhension. Pourtant, la grande majorité reste encore attachée à une lecture fragmentaire du texte, n'a presque pas recours à des connaissances préalables (linguistiques ou thématiques) et cherche trop souvent des mots dans le dictionnaire. Nous avons appelé la première tendance *globaliste* et la deuxième, *localiste*. Le premier groupe s'appuie surtout sur des connaissances thématiques et sur une capacité de lecture générale avec une représentation textuelle de la lecture.

Le groupe des *localistes*, par contre, passe d'une représentation de la grammaire comme objet d'apprentissage à une représentation où les facteurs textuels prennent de plus en plus d'importance. À l'intérieur de cette tendance nous pouvons différencier trois sous-groupes :

Ceux qui changent une représentation initiale axée sur des catégories grammaticales décontextualisées pour une représentation plus textuelle. Les apprenants, d'après leurs dires, se servent des connecteurs pour construire du sens ou s'appuient sur le contexte pour résoudre des difficultés de compréhension locale posées par la syntaxe ou le lexique. L'un des étudiants nous a dit : « *Moi, j'ai beaucoup aimé la modalité des cours! Au début, je n'y croyais pas, je pensais que la grammaire aurait beaucoup plus de place (...) pour moi, apprendre le français c'était apprendre la grammaire (...) Mais après, je me suis laissé porter par le bon sens, par la ressemblance entre les mots (...) et finalement je suis arrivé à lire un texte sans autant de complications !* ».

Ceux qui, d'une représentation centrée sur le lexique et la grammaire, passent à une représentation plus textuelle, où le contexte acquiert un rôle plus appréciable dans le travail de compréhension. Ainsi, à la question « *Quels conseils tu pourrais donner à quelqu'un qui commence à apprendre à lire en français ?* », il répond : « *Je lui dirais de prendre un texte, et les mots qu'il ne comprend pas (...) / moi, ce que je fais c'est les souligner d'abord, pendant que je lis tout le texte (...) Et quand j'ai fini de le lire, je commence à chercher les mots dans le dictionnaire (...) Mais souvent, après avoir cherché le premier mot, je n'ai pas besoin de chercher le deuxième, car c'est par le contexte que je comprends le sens (...)* ».

Ceux qui, d'une représentation focalisée sur le lexique et la grammaire évoluent vers une représentation plus textuelle, axée sur les connecteurs. À la question sur les activités les plus rentables de la classe, un étudiant répond : « *La lecture plus qu'autre chose. Car il y a eu beaucoup de lecture et on a beaucoup bossé sur les connecteurs* ».

D'après l'analyse du corpus, à ce stade du développement de leur capacité en lecture, les apprenants de type *localiste* liraient le texte phrase par phrase, prenant le verbe comme un *mot-pivot* qui leur permettrait de s'orienter dans la construction du sens. Ils identifieraient les connecteurs par la suite, pour pouvoir mettre en rapport les différentes parties du texte. Le lexique serait, dans la plupart des cas, inféré à partir du contexte. Ce groupe présente donc une évolution qui va d'une représentation de l'apprentissage en tant que suite de thèmes de grammaire -tel que nous l'avons observé lors de la première étape- à une représentation du texte comme une suite de *parties*, qu'il faut comprendre par paliers.

Par ailleurs, nous avons pu observer l'importance accordée à deux facteurs inhérents au processus d'apprentissage : le temps-durée de l'apprentissage et le rôle de la mémoire. Ainsi, lors qu'on demande à l'un des apprenants : « *Qu'est-ce qui t'aiderait à surmonter les difficultés ?* », il signale : « *je crois que je devrais travailler tout ça un autre semestre pour pouvoir l'assimiler, à cause des racines, des verbes (...) beaucoup de grammaire* ». Un autre, quand on l'interroge sur les difficultés qu'il éprouve dans la pratique de la lecture, répond : « *le vocabulaire, c'est sûr, car je n'ai pas de mémoire et je manque de vocabulaire* ».

Dans nos corpus, en outre, nous avons pu remarquer l'émergence d'un *Tiers* (Charaudeau, 2005 : 20) qui, dans les différents espaces de la communication, laisse sa trace dans les RS en jeu. Dans l'espace situationnel, l'interviewer, au nom d'un *Tiers* -le Département des Langues Modernes-, formule des questions et invite l'interviewé à parler. Dans l'espace discursif, on investit des statuts et des rôles énonciatifs au nom d'un *Tiers*, déterminé en partie par l'espace situationnel. Ainsi, on parle en tant que professeur, chercheur, étudiant, complice, connaisseur, etc. Dans l'espace interdiscursif, le *Tiers* est le lieu d'une sémantisation des systèmes de valeurs et de connaissances: « *Parler serait donc toujours se référer implicitement (et souvent explicitement) à des discours de référence, et par là, à des imaginaires, dotés d'une dimension normative qui assurent une fonction sémantique. On supposera donc un "métaénonciateur" qui tiendrait le rôle d'un "Tiers" du discours que chaque protagoniste tenterait de faire parler avec plus ou moins de succès et/ou auquel il s'adresse en l'invoquant comme "destinateur-destinataire" final* » (Charaudeau, 2005 : 44).

La présence du *Tiers* peut se repérer aussi dans les réponses des élèves aux questions se rapportant à la manière d'enseigner, à la manière d'apprendre et à la conception de ce qu'est une langue (Cf. questions 5 et 6a du questionnaire A de documents en annexe, 5 et 10 du questionnaire B, et 5 et 6 du questionnaire C). Nous avons pu remarquer que ces réponses sont orientées par les discours circulant au sein de la Faculté ainsi que par le discours du professeur.

L'analyse de la troisième étape de cette recherche montre un changement considérable des RS. L'objet d'apprentissage devient la lecture de textes académiques en tant que capacité séparée : « *je crois que j'ai acquis assez de pratique et je me sens capable maintenant de lire des textes universitaires* » ; « *je crois que le but des cours ici est de pouvoir aborder des textes dans leur langue originale* ». Lire en français est aussi un outil pour accéder à une culture générale : « *je comprends maintenant que la lecture est un outil pour aborder des textes de différentes disciplines sans les traduire* ». Il s'agit plutôt d'une compréhension conceptuelle et contextualisée : « *On se demande dès le départ quelle est la visée du texte. S'il s'agit d'un compte-rendu, par exemple, ou d'un texte descriptif ou si l'auteur défend une idée* ». La langue est perçue comme indissociable de la culture qu'elle exprime : « *La langue étrangère n'est pas pour moi une simple traduction des mots d'une langue à l'autre, mais l'expression de concepts dans des langues qui diffèrent de la nôtre, n'est-ce pas ? Même si les notions ressemblent à celles de notre langue, elles ne sont pas toujours identiques* » ; « *une langue étrangère c'est comme entrer dans la manière de penser d'un autre peuple, dans ce cas, d'une nation européenne* ». La compétence de la lecture en langue étrangère développe une compétence à la lecture en général : « *je me considère un bon lecteur, en général. Les langues changent et je lis quand même...* ».

Chez certains étudiants, les RS de l'objet se sont peu modifiées. En effet, ils continuent de percevoir l'objet d'apprentissage comme une langue intégrale et comme une langue de communication : « *il faudrait maintenant suivre un cours pour compléter (...) pour apprendre à parler et à écrire* » ; « *le but est toujours de communiquer. Il s'agit de nouvelles formes pour atteindre l'objectif de communication* ». La grammaire demeure un palier nécessaire pour l'apprentissage : « *il faut faire davantage d'exercices grammaticaux, penser à la structure de la langue, remplir les trous de connaissance* ».

Pour ce qui est du processus, on assiste à un changement de cap : l'approche globaliste l'emporte, suivie d'une focalisation en paliers : « *quand on me donne un texte, je commence par une lecture très générale, puis, si je remarque un mot que je ne comprends pas et qui me semble important, je le cherche dans le dictionnaire ou je demande au prof, pour ne pas perdre de temps* » ; « *j'ai commencé sans savoir un mot et maintenant je lis des textes à la même vitesse qu'en espagnol. J'ai appris en lisant, je lis la première phrase de chaque paragraphe pour me faire une idée et je ne tiens pas compte de ce qui n'est pas significatif. Même ma manière de lire en espagnol a changé* ».

Très peu d'étudiants restent attachés à une certaine idée de ce qui était, pour eux, l'apprentissage de la lecture : « *je lis peu à peu, en cherchant les mots que je ne comprends pas et qui me semblent importants. Je m'aide d'un petit livre de conjugaisons. Alors, là, tu cherches la page et tu trouves un petit tableau où tout y est* ».

Conclusion

Nous avons constaté que les RS sur l'OPAL ne se sont pas vues modifiées sensiblement au bout des premières 50 heures d'enseignement-apprentissage. Par contre, nous observons une évolution plus manifeste à la fin du cursus. En effet, après 150 heures de cours, les représentations les plus dures sur l'objet, conçu comme une langue-code fragmentaire où le rôle du lexique et de la grammaire était prioritaire, ont évolué vers une conception de la lecture plus textuelle et contextualisée. Les apprenants ont pris conscience que les textes sont des objets culturels ancrés historiquement. Par ailleurs, l'acquisition de la lecture en langue étrangère vient enrichir la compétence de lecture en général. L'évolution des RS sur le processus d'apprentissage est parallèle à celle de l'objet. Les représentations d'un apprentissage par paliers, étayé par une grammaire explicite, puis contextualisée, se modifient ; elles sont remplacées par d'autres qui impliquent une construction conceptuelle des textes prenant appui sur de nombreuses connaissances : (con)textuelles, thématiques, discursives, grammaticales, lexicales, etc.

Il est évident que divers facteurs ont agi conjointement dans l'évolution des RS de l'OPAL. Le discours et les pratiques des enseignants et du groupe-classe, les stratégies qui se sont avérées rentables, le rapport empathique entre les acteurs en présence, l'intérêt éveillé par les thèmes traités dans les textes, ainsi que l'importance accordée aux spécificités disciplinaires des apprenants. Ces conclusions partielles nous mènent à entrevoir quelques ajustements possibles dans les pratiques pédagogiques. La prise en compte, par les enseignants, des profils individuels et des paliers d'apprentissage dévoilés par les discours des étudiants pourraient les conduire à prévoir des stratégies et des activités susceptibles d'aider les apprenants à dépasser les obstacles issus des RS, propres à chaque palier.

Conscientes de l'écart relatif entre le *dire* et le *faire*, nous pensons que cette étude, qui se limite à l'analyse des traces présentes dans les discours des apprenants, devrait être comparée à d'autres portants sur la performance de lecture des étudiants. Il y a lieu de se demander, dès maintenant, si, pour chaque stade de l'apprentissage, les mêmes RS sont à la base des deux conduites, ou bien, si les RS opèrent en différé.

Bibliographie

Abric, J-C. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Abric, JC. 2003. *La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales*. Paris : ERES.

Araya Umaña, S. 2002. *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO (Cuaderno de Ciencias Sociales 127).

Charaudeau, P. 2005. Tiers où es-tu ? À propos du Tiers du discours. In : *La voix cachée du Tiers. Des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan.

Doise, W., Palmonari, A. 1986. *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Jodelet, D. 1986. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Moliner, P. et al., 2002. *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes : PUR.

Moscovici, S. 1979. *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: ANESA-HUEMUL.

Perrenoud, P. 1993. Organiser l'individualisation des parcours de formation : peurs à dépasser et maîtrises à construire. In : *Individualiser les parcours de formation*. Lyon : AESCE.

Notes

¹ Las RS en definitiva, constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada consciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (La traducción es nuestra).

² Projet de recherche UBACyT F015, 2008-2010, sous la direction de E. Klett. Faculté de Philosophie et des Lettres, Université de Buenos Aires. Membres de l'équipe de recherche : Marta Lucas et Mónica Vidal.

Annexe *

A. Questionnaire soumis aux étudiants en début de formation.

1. Donnez votre nom et le cursus dans lequel vous êtes inscrit.
2. Donnez les caractéristiques du meilleur professeur de langue étrangère que vous ayez eu jusqu'à présent.
3. Donnez les caractéristiques du plus mauvais professeur de langue étrangère que vous ayez eu jusqu'à présent.
4. Quelles difficultés pensez-vous rencontrer dans l'apprentissage de la lecture en français ?
5. Quelle serait, d'après vous, la meilleure manière d'enseigner à lire en langue étrangère à l'université ?
6. Répondez :
 - a. Quel aspect de la langue faudrait-il travailler en priorité ?
 - b. Pour vous, vaudrait-il mieux travailler dans une classe un texte à fond ou bien 2 ou 3 plus globalement ?
 - c. Pensez-vous que la lecture à haute voix par le professeur pourrait vous aider à la compréhension d'un texte ?
 - d. Vaudrait-il mieux que le professeur fasse le cours entièrement en français ? Pourquoi ?

B. Questions posées lors de l'entretien avec les étudiants, au bout du 1^{er} semestre d'études (50 heures)

1. Quelles difficultés avez-vous rencontrées pour lire en français ? Comment les avez-vous dépassées ?
2. Quelles difficultés éprouvez-vous encore ? Comment pourriez-vous les surmonter ?
3. Quelles activités avez-vous trouvées plus rentables ? Et moins rentables ?
4. Le professeur a-t-il répondu à vos attentes ? Pourquoi ?
5. Quels aspects de la langue avez-vous trouvés plus utiles pour apprendre à lire : grammaire, lexique, connecteurs, etc. ?
6. Pensez-vous qu'il était mieux de travailler un texte à fond ou bien 2 ou 3 globalement ? Pourquoi ?
7. La lecture en français à voix haute par le professeur vous a-t-elle aidé à comprendre ? Pourquoi ?

8. Le professeur donnait-il son cours surtout en français ? Cela vous a aidé ? Pourquoi ?
 9. Aimez-vous travailler seul ou en groupes ? Pourquoi ?
 10. Quels conseils donneriez-vous à quelqu'un qui a des difficultés pour lire en français ?
 11. Si cela dépendait de vous, continueriez-vous à étudier le français ? En lecture-compréhension ou autre chose ? Pourquoi ?
 12. Pourquoi avez-vous choisi le français, plutôt que le portugais ou l'italien ?
- C. Questions posées lors de l'entretien avec les étudiants, au bout de leur formation (150 heures)
1. Indépendamment des notes obtenues, comment évaluez-vous votre niveau de français ?
 2. Les cours vous ont-ils servi à quoi ?
 3. Cela a-t-il répondu à vos attentes du début des cours ?
 4. Comment pensez-vous que vous pourriez continuer à apprendre à lire en langue étrangère ?
 5. Avez-vous changé votre « perception » d'une langue étrangère ? Comment pourriez-vous définir une langue ?
 6. Comment faites-vous pour comprendre un texte ? Quelles stratégies avez-vous développées au cours de cette formation ?
 7. Avez-vous changé votre manière de lire en espagnol ou dans d'autres langues ?
 8. Avez-vous changé votre manière d'apprendre une langue étrangère ? Dans quel sens ?

* Pour cet article, nous présentons la traduction française du questionnaire.