



Résumé : En Argentine, dans le cadre de l'enseignement supérieur, le français est présent dans quatre branches différentes. D'un côté, il y a deux options professionnelles : on peut faire des études pour obtenir un diplôme de professeur ou bien de traducteur- interprète. Une troisième filière ce sont les cours ouverts à la communauté universitaire où l'on apprend la langue à partir des cours traditionnels extensifs ou intensifs, des ateliers de chanson, de conversation, de cinéma. Enfin, nous arrivons à la quatrième orientation, la plus importante du français à l'université : il s'agit de l'enseignement de la lecture-compréhension des textes. À peu d'exceptions près, dans *toutes* les unités académiques concernant les sciences humaines, les sciences sociales, les sciences du langage et la psychologie et, *parfois*, dans le domaine du droit et des sciences dures, les cursus comprennent une formation en lecture-compréhension en langue étrangère (LE). En plus d'un demi siècle, les cours proposés ont, certes, subi des changements en accord avec les courants didactiques de chaque moment. Mais en dehors des ces influences, il est bien connu que les pratiques éducatives de chaque pays jouent un rôle considérable dans la transmission des savoirs. C'est pour cette raison que dans ce travail nous nous proposons de montrer les caractéristiques du français sur objectifs universitaires (FOU) chez nous dans une contextualisation qui marie tradition et modernité.

Mots-clés : Environnement éducatif, contexte universitaire, motivation, approche socioculturelle, interactionnisme socio-discursif, lecture-compréhension, genre discursif.

1. L'institution et les apprenants

Les réflexions présentées se situent dans le cadre du Département de Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires où nous assurons des cours de lecture en français. Ces cours, très anciens dans notre pays, ont été créés en 1947. On voulait répondre à une demande des professeurs qui avaient perçu l'intérêt pour les apprenants de comprendre et de « traduire » le matériel bibliographique étranger, indispensable à leur formation. Envisager la lecture-compréhension en LE, en tant que capacité séparée, a été un choix méthodologique pionnier car l'enseignement d'une seule compétence n'était pas de mise à l'époque (Klett, 2007 : 438).

Notre département des est chargé d'assurer, depuis plus de cinquante ans donc, des cours de lecture en LE destinés à des hispanophones débutants, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines. Ces cours, destinés à des branches variées (anthropologie, bibliothéconomie, géographie, sciences de l'éducation, histoire, histoire de l'art, lettres classiques, lettres modernes et philosophie), sont exclusivement consacrés à la lecture-compréhension. A l'issue d'une formation de trois trimestres, c'est-à-dire 150 heures, les étudiants sont censés atteindre une autonomie leur permettant d'effectuer une lecture critique des bibliographies de pointe du domaine de leur spécialité.

2. Le cadre théorique

Au long d'une trentaine d'années de travail, notre parcours didactique a comporté des remaniements résultant des recherches faites, de la réflexion métadidactique et des apports des théoriciens. Au début, nous situant dans le cadre de la théorie de l'énonciation, nous avons utilisé des techniques de « l'approche globale des textes » (Moirand, 1979, Lehmann et al., 1980 ; Beacco et Darot, 1984). Plus tard, notre orientation a été modifiée sous l'influence de Cicurel (1991), concernant les études de l'interaction entre le texte et le lecteur. Par la suite, nous sommes inspirées de l'analyse du discours (Peytard et Moirand, 1992) et des contributions de Vigotsky (1985), Souchon (1993) et Bronckart (1996).

Ce sont les travaux de ces auteurs, inscrits dans l'Interactionnisme social, qui orientent notre pratique aujourd'hui. Le courant cité postule que les formes initiales de connaissances se construisent dans le cadre d'activités toujours collectives, initialement, et médiatisées par les interactions verbales. Selon ces principes, ce sont les activités humaines fondamentalement diverses qui délimitent des contextes différents auxquels s'articulent les discours. Ainsi, chaque sphère de l'activité humaine se caractérise par un usage particulier de la langue et, par conséquent, elle élabore des types assez stables d'énoncés constituant les genres discursifs. En tant qu'activité langagière la lecture est le fruit d'un apprentissage social qui entretient des rapports serrés aussi bien avec les contextes socioculturels où elle se développe qu'avec les activités concrètes de l'individu la motivant. En effet, cette activité se tient à l'intérieur de formations sociales caractérisées par un même langage et elle s'actualise sous forme d'actions précises, déterminées par les particularités du texte, par les buts communicatifs des agents de la communication écrite et par les pratiques de la formation sociale en question.

S'agissant d'une activité du langage, la lecture est une activité de production de sens qui dépasse de loin la simple reconnaissance des éléments linguistiques. Elle suppose la réalisation d'un ensemble d'opérations de sémantisation qui impliquent une attitude évaluative, créative du lecteur-compreneur. En ce sens, la production de sens à l'écrit ne peut pas être analysée à partir du pôle émetteur uniquement. Bien au contraire, il existe une dualité irréductible de l'auteur et du lecteur qui rend à la lecture un caractère essentiellement *dialogique*. Le texte, en tant qu'objet discursif, appelle l'intervention de la conscience du lecteur à l'intérieur d'un dialogue toujours renouvelé.

3. Le contexte universitaire

Comme nous l'avons déjà signalé, la lecture est intimement reliée aux activités concrètes des individus et, par là, déterminée par les pratiques de référence de la communauté socioculturelle. Pour l'Interactionnisme social, le contexte joue un rôle décisif dans le fonctionnement du langage car chaque « lieu social » (Bronckart, 1994 : 31) prescrit des objectifs précis pour les actions verbales s'y déroulant. Nous définissons le contexte universitaire comme une formation sociale dont l'activité spécifique est *la construction et transmission de connaissances*. Dans ce cadre, la compréhension de l'écrit se présente comme un instrument de résolution de problèmes. Elle est spécifique à un domaine disciplinaire précis car elle possède des formes discursives propres à partir desquelles on cherche le développement conceptuel de l'apprenant-lecteur. Ainsi, la spécificité de l'enseignement de la lecture-compréhension à l'université relève des caractéristiques de celle-ci en tant que « formation sociale » et tient surtout à deux éléments du contexte : *le projet de lecture*, c'est-à-dire, les objectifs prescrits par l'institution, *et les formes textuelles particulières* à ce cadre institutionnel et au moyen desquelles ce projet est prescrit.

4. Le travail en lecture-compréhension

4. 1. Un état des lieux

Il est bien connu que les représentations des locuteurs sur une langue exercent des influences indéniables de facilitation ou d'inhibition sur le processus d'appropriation. Au sens large, nous définissons les représentations sociales sur les langues comme l'ensemble d'évaluations sur elles qui circulent dans l'espace social. Les représentations se consolident grâce au discours des énonciateurs autorisés -les mass-médias, les décideurs des institutions éducatives, les auteurs de manuels, les enseignants- et elles orientent les pratiques scolaires. L'Argentine a toujours eu des liens étroits avec la France ce qui a eu une influence directe sur la présence du français à l'école. Il est à remarquer, par exemple, l'admiration de la génération littéraire dite « de 1820 » pour les romantiques français, l'influence du code de Napoléon sur le code civil argentin, l'importance du réseau établi par l'Aéropostale qui n'a été guère modifié ou enfin l'impact des projets sociaux dérivés du Saint-simonisme et du socialisme de Leroux sur Sarmiento, l'une des figures clé de la pensée argentine du XIXème siècle. Malheureusement, depuis une trentaine d'années, sous les effets d'une mondialisation galopante, de politiques linguistiques aussi hasardeuses qu'erronées et de l'entrée du portugais dans le marché (le Mercosur a été créé en 1991) les représentations sur le français ont beaucoup changé et cette langue n'a plus la vigueur d'antan chez nous.

Afin d'avoir un panorama sur l'imaginaire de nos apprenants nous avons faits des recherches concernant d'une part, la valeur accordée au français et, d'autre part, la conception du processus lecteur. Ne pouvant pas nous étendre trop longtemps ici, nous signalons que l'anglais est choisi et loué par 85% des apprenants parce qu'il donne accès au monde du travail. Un petit nombre d'enquêtés se penche sur le français (15%). En ce qui concerne la lecture, les résultats des enquêtes

montrent que les apprenants accordent davantage d'importance aux éléments formels qu'aux autres items intervenant dans la compréhension. Ainsi, quand on interroge les étudiants sur l'objet d'études d'un cours de lecture, leurs réponses concernent majoritairement (80%) l'apprentissage du lexique et de la grammaire. Ils négligent pourtant la connaissance de l'auteur, des genres discursifs et des éléments culturels du texte. Les formes grammaticales et lexicales, inscrites noir sur blanc sur la feuille, deviennent aux yeux des étudiants un écueil infranchissable pour l'accès à la compréhension. Il ne faut pas oublier le poids de la tradition qui attribua pendant de longues années une importance démesurée aux connaissances linguistiques dans le processus lecteur en langue maternelle et en LE.

4.2. Des sentiers balisés

Des changements dans les activités didactiques ont été proposés dans une double visée : surmonter les représentations adverses au français et insérer une certaine modernité dans les pratiques universitaires. En effet, il fallait, tout d'abord, s'éloigner du décodage linéaire des éléments formels du texte, procédé lent et fastidieux, qui néglige tous les autres procédés de mise en texte. Ensuite, favoriser la réflexion critique face aux extraits étudiés. Enfin, inciter les étudiants à se détacher du maternage de l'enseignant car pour eux, faire un travail académique autonome constitue un obstacle majeur surtout s'il va au-delà de la compilation de matériel et exige une prise de vue opposée à celle du texte. De telles compétences ne sont pas encouragées ni très répandues dans la tradition didactique de notre pays. Pour cette présentation nous avons choisi trois aspects de l'activité didactique que nous considérons essentiels car ce sont des sentiers balisés qui rassurent les apprenants.

4.2. 1. Les tâches comme pivot

La lecture des textes s'articule autour des tâches de lecture vraisemblables ayant comme point de référence les pratiques sociales du contexte universitaire. La tâche engage plusieurs compétences et comprend une série d'activités reliées entre elles en fonction d'une finalité pragmatique qui renvoie à la réalité sociale environnante. Nous tenons à signaler nos coïncidences avec Beacco. Pour cet auteur « la finalité principale de l'éducation est de former les apprenants à mobiliser leurs savoirs à bon escient et à les relier aux situations dans lesquelles ceux-ci permettent d'agir. Cette vision, elle aussi actionnelle, (...) est fondée sur des concepts tels que compétence de base, situation-problème, famille de situations, activités d'intégration... » (Beacco, 2008 : 35).

Observons de près quelques tâches (Klett, 2007 : 443) pour des débutants avec 50 heures d'enseignement- apprentissage à peu près. Il s'agit par exemple de : préparer une fiche pour la bibliothèque à partir d'une communication présentée à un colloque; comparer les sommaires de 4 ou 5 livres d'un domaine spécifique et voir quel ouvrage serait le plus utile pour réaliser un travail déterminé. Une justification en langue maternelle est toujours demandée. Voilà maintenant certains problèmes posés à des apprenants avancés lorsqu'ils lisent des textes d'une longueur moyenne de 3000 mots. On leur demande : de préparer les

transparentes pour accompagner un exposé ; d'écrire une recension pour une revue spécialisée ou bien de faire des écrits variés en langue maternelle. Par exemple, une synthèse didactique pour un manuel scolaire et, une autre, pour une revue de vulgarisation ou bien, l'exemplier pour un congrès ou, enfin, le commentaire critique pour un forum virtuel d'élèves. À notre avis, les tâches décrites contribuent à familiariser les étudiants avec les activités de la communauté intellectuelle ce qui favorisera leur intégration professionnelle. Or, l'adhésion au groupe des pairs n'est pas automatique, il faut la cultiver petit à petit par le partage de bibliographies, de textes lus, d'activités académiques, etc.

4. 2. 2. Les genres discursifs

Pour les apprenants la connaissance des genres discursifs de leur domaine de formation s'avère très utile et facilite l'acceptation du français à l'université car le travail en LE se joint aux pratiques réalisées en langue maternelle. À partir de Bakhtine (1979), nous savons que : « chaque sphère de l'usage de la langue élabore des types d'énoncés relativement stables que nous appelons genres discursifs ». Tout genre discursif est marqué socialement et historiquement. Les genres circulent entre les membres d'une communauté linguistique et ceux-ci peuvent, sans difficulté, en faire un classement empirique grâce à des « lexèmes condensateurs » (Ciapuscio, 1994: 25). Dans le cas de l'université, nous pourrions citer : le résumé, la recension, le bulletin d'abonnement à une publication, les normes d'écriture d'une communication, la préface d'un livre, les articles scientifiques, la lettre de motivation pour une bourse, la quatrième de couverture, le mémoire, un compte-rendu de stage, etc., sans parler des particularités génériques concernant le domaine des historiens ou des anthropologues, par exemple.

Mais, il ne faut pas oublier que nous travaillons en français ce qui rend double notre difficulté. En effet, à la méconnaissance des genres textuels d'une communauté vient s'ajouter le problème des procédés de mise en texte de chaque genre en LE. Il est bien connu que malgré les traits translinguistiques de stabilité générique, chaque langue enrobe de particularités idiosyncrasiques aussi bien l'éditorial que la conférence ou le rapport de thèse. Il est indispensable donc de reconnaître la phraséologie particulière de chaque genre, les marqueurs qui ponctuent la structuration du texte, les formes de l'argumentation, etc. Pour chaque genre on peut déceler : le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs; les circonstances spatio-temporelles de l'énonciation; les sujets que l'on peut introduire et, enfin, la longueur, l'organisation, etc. (Maingueneau, 1999 : 55). En cours, on mène de pair la lecture et l'analyse des genres. Les apprenants observent les récurrences linguistiques qui traduisent, par exemple, les traces matérielles du positionnement de l'/des énonciateur(s) ou la référence spatio-temporelles de l'énonciation. Puis, ils en font une conceptualisation ainsi que des fiches ou des schémas.

4. 2. 3. Réflexion métalinguistique, métacognitive et interculturelle

Le milieu d'apprentissage de nos élèves est hétéroglotte, ce qui signifie que le contact avec le français est, en général, limité aux heures de cours. La

réflexion métalinguistique, métacognitive et interculturelle est encouragée car elle fait partie des sentiers balisés offerts aux apprenants-lecteurs. Dans le premier cas, il s'agit de la réflexion sur les connaissances linguistico- discursives et leur usage communicatif. Ce travail aide à saisir les différents aspects du « feuilleté textuel » (Bronckart, 2003). Rappelons que le spécialiste décrit trois niveaux d'analyse. L'infrastructure avec le plan général du texte et les séquences textuelles qui articulent les contenus thématiques ; les mécanismes de textualisation tels que la cohésion, la cohérence, la connectivité et les mécanismes d'énonciation : position énonciative du sujet, les voix et, enfin, les modalisations, dispositifs responsables de construire la cohérence pragmatique.

Quant à la réflexion métacognitive, elle permet aux étudiants d'être plus attentifs aux processus d'apprentissage pour saisir comment on parvient à planifier, comprendre, mémoriser, inférer, synthétiser, etc. La réflexion interculturelle occupe une place d'honneur dans la classe car les textes sont comblés d'allusions au monde de l'autre qui est très lointain pour eux. Mais, l'analyse socioculturelle que nous faisons ne se limite pas à des points concernant la francophonie. Il y a toujours un retour sur nous mêmes qui s'avère fort utile pour la motivation des élèves et, par voie indirecte, pour le positionnement du français à l'université. Il faut signaler que la réflexion n'est jamais une fin en elle-même. Elle est au service de la compréhension dans la mesure où elle aiderait les apprenants à découvrir peu à peu des récurrences de l'organisation textuelle.

5. Conclusion

En cinquante ans d'enseignement-apprentissage de la lecture en FLE à l'université les chemins parcourus ont été divers. Les grands courants didactiques nous ont placés d'abord dans la traduction des textes, puis dans une orientation très linguistique vu le poids de l'analyse du discours des années 80. Enfin, à l'heure actuelle, sous l'influence du courant actionnel et de l'Interactionnisme social, nous cherchons à former les apprenants pour qu'ils puissent agir dans des situations de leur vie professionnelle. Pour surmonter le poids du passé -une conception de la lecture privilégiant les aspects grammaticaux et lexicaux- nous avons balisé certains sentiers du processus lecteur. Premièrement, c'est la réalisation d'une tâche semblable à celle que l'apprenant aura dans sa vie académique qui oriente la lecture. Ensuite, le travail d'identification des genres discursifs aide l'étudiant à mieux connaître son domaine disciplinaire et à construire, nous croyons, des représentations plus positives du français. La réflexion métalinguistique, métacognitive et interculturelle s'avère nécessaire d'une part, pour combler le contact restreint des étudiants avec la LE et, d'autre part, pour favoriser le repérage des récurrences de la structure textuelle. Voilà donc quelques clés qui nous ont permis de marier tradition et modernité dans la certitude que la dynamique est encore ouverte et le processus en évolution.

Références bibliographiques

- Bakhtine, Michail. (1979) : *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Beacco, Jean-Claude et Darot, Mireille (1984) : *Analyses de discours, lecture et expression*, Paris, Hachette.
- Beacco, Jean-Claude (2008) : « Tâches ou compétences », *Le français dans le Monde* n° 357, 33-35.
- Bronckart, Jean-Paul (1994): *Le fonctionnement des discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul (1996): *Activité Langagière, textes et discours*. Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul & Stroumza, Kim (2003): « Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage » dans E. Roulet & M. Burger (éd.) : *Les analyses de discours au défi d'un dialogue romanesque*. Nancy, PUN.
- Ciapuscio, Guiomar (1994): *Tipos textuales*. Buenos Aires, Publicaciones del Ciclo básico común.
- Cicurel, Francine (1991) : *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Klett, Estela (2007) : « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans » *éla* no 148, 437-445.
- Lehmann, Denis et al. (1980) : *Lecture fonctionnelle des textes spécialisés*. Paris, Didier.
- Mangueneau, Dominique (1999): *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Moirand, Sophie (1979) : *Situations d'écrit*. Paris, CLE International.
- Peytard, Jean et Moirand, Sophie (1992) : *Discours et enseignement du français*. Paris, Hachette.
- Souchon Marc (1993) : « Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère », *Dialogues et cultures* n° 37, 74-91.
- Vigotsky, Lev (1985) : *Pensée et langage*. Paris, Ed. Sociales.