

L'écrit universitaire en français langue étrangère: les savoirs mis en jeu

Estela Raquel Klett*

Resumé

Dans cet article nous nous proposons d'observer certains aspects du rapport à l'écrit des apprenants-lecteurs hispanophones qui suivent une formation en français, à la faculté de Philosophie et des Lettres de l'université de Buenos Aires. En Argentine, le but le plus important de l'enseignement du français à l'université est celui de la lecture-compréhension des textes. L'objectif poursuivi est que les étudiants puissent comprendre des textes de pointe de leur domaine disciplinaire en un temps réduit de 150 heures d'enseignement-apprentissage. Nous montrerons la relation des cours en question avec des courants actuels de la didactique ainsi que les caractéristiques particulières de l'enseignement fourni. Ensuite, le cadre théorique de l'interactionnisme social sera présenté. Enfin, nous analyserons les représentations sociales des étudiants sur la lecture ainsi que les différents savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire. Notre attention sera focalisée sur les genres textuels, les connaissances linguistiques, la réflexion métalinguistique et métacognitive ainsi que les savoirs culturels. Des exemples accompagneront la présentation pour faciliter la lecture.

Mots-clés. Lecture-compréhension. Langue étrangère. Genres textuels. Savoirs.

Recebido em:16/05/2017

Aceito em:13/09/2017

* Université de Buenos Aires.

1 Introduction

Pour comprendre ou produire un écrit, en langue maternelle (LM) ou en langue étrangère (LE), il ne suffit pas d'appliquer des règles linguistiques, discursives, pragmatiques ou socioculturelles. Il s'agit de saisir pleinement un outil, l'écrit, avec lequel chaque sujet entretient des rapports complexes et dynamiques. Un nombre important de variables influencent ce rapport : nos valeurs, nos opinions, nos attitudes aussi bien que nos sentiments par rapport à l'écrit, à son apprentissage, à sa compréhension ou à ses usages. Que l'on soit natif ou non-natif, il faut donc un long chemin pour atteindre la compétence scripturale entendue comme un ensemble de composantes dont la maîtrise permet l'exercice de l'activité langagière de production et de réception de l'écrit. « Ces composantes sont hétérogènes : elles renvoient tout à la fois à des savoirs, implicites ou explicites, à des savoir-faire potentiels ou actualisés et à des représentations, motivantes ou dissuasives... » (DABÈNE, 1991, p. 10). La compétence scripturale est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux, l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Le but de cet article est d'analyser la complexité de la lecture-compréhension en français langue étrangère (FLE) pour des apprenants-lecteurs universitaires débutants. D'abord, nous situerons les cours de lecture-compréhension au sein de l'institution universitaire et nous expliciterons le type d'enseignement offert. Ensuite, le cadre théorique sera objet d'une analyse. Enfin, nous examinerons les savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire en focalisant notre attention sur des aspects rattachés aussi bien à une dimension collective que singulière.

2 Les cours de lecture-compréhension à la Faculté de philosophie et des lettres

Notre travail se situe dans le Département des Langues modernes de la Faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires. En 1959, cette institution a introduit des épreuves de lecture-traduction en LE dans les plans d'études des différents cursus en sciences humaines. Il s'agissait de répondre à une demande des enseignants qui avaient perçu l'intérêt de donner aux apprenants du matériel bibliographique étranger, indispensable à leur formation. « Envisager

la lecture-compréhension en LE, en tant que capacité unique et séparée, a été un choix méthodologique pionnier car l'enseignement d'une seule compétence n'était pas de mise à l'époque » (KLETT, 2010 :149). Pourtant, il y a plusieurs siècles, l'auteur de la *Grande Didactique*, recommandait d'enseigner partiellement les langues en fonction des besoins : « Il n'est pas nécessaire de parler le grec ou l'hébreu aussi bien que la langue usuelle car nous n'avons pas avec qui converser : il suffit, par conséquent, de les apprendre pour lire et comprendre les livres » (COMENIUS, 1632 [1996] p. 217). C'est cet aspect qui a attiré les professeurs d'Argentine et d'autres pays d'Amérique latine qui ont alors adopté la focalisation des compétences tout en abandonnant le maximalisme.

Depuis plus de 30 ans, nous assurons des cours de lecture en FLE destinés à des hispanophones, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines de la Faculté de philosophie et des lettres de l'université de Buenos Aires. Les cursus concernés sont les suivants : Anthropologie, Bibliothéconomie, Géographie, Sciences de l'Éducation, Histoire, Histoire de l'Art, Lettres classiques, Lettres modernes et Philosophie. La formation comprend 150 heures d'enseignement-apprentissage d'une seule compétence : la compréhension de l'écrit. En fin de parcours, c'est-à-dire, après avoir fait 3 semestres, à raison de 4 heures par semaine, les étudiants sont à même de faire des lectures autonomes et d'avoir un point de vue critique sur des écrits universitaires concernant leur domaine disciplinaire. Il est à signaler que tous les étudiants des cursus en sciences humaines doivent faire trois semestres d'une langue romane soit le français, l'italien ou le portugais et trois semestres d'une langue anglo-saxonne soit l'anglais ou l'allemand. Ce pré requis est incontournable.

Les textes utilisés dans les cours appartiennent aux genres textuels qui circulent dans le domaine universitaire. Ils s'adaptent au niveau des apprenants. Ainsi, en début d'apprentissage on aborde des textes plutôt courts et ayant une image iconographique riche. Par exemple, on travaille des dépliants qui présentent les cours d'une université francophone, la quatrième de couverture d'une publication nouvelle, un appel à communications d'un congrès, la présentation ou la critique d'un livre recommandé dans le programme d'études, etc. Par contre, en fin de parcours, on traite des textes de transmission de connaissances longs, comme par exemple, un article scientifique, le chapitre d'un livre du domaine de formation de l'apprenant, un extrait d'une thèse en cotutelle avec un pays francophone.

En raison de la spécificité du public universitaire, les objectifs ciblés et la durée restreinte de la formation, nos cours partagent des caractéristiques propres au FOS, cette branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre un français marqué par des spécificités. Mais, on peut observer que nos cours se rattachent également au FOU, un concept émergeant en formation des apprenants et stagiaires non francophones. « Le Français sur objectifs universitaire a pour fonction de faciliter l'intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l'université française » (BOUCLET, 2011, p. 58). L'objectif consiste à préparer les apprenants pour faire face aux études universitaires tout en les aidant à construire une compétence large (linguistique-discursive, générique-textuelle, disciplinaire, socioculturelle, voire professionnelle) nécessaire à une bonne intégration à la vie universitaire. C'est le but primordial de notre tâche enseignante à l'université.

Dans les cours de lecture-compréhension, on s'inspire donc des pratiques sociales du domaine universitaire. Il faut préciser qu'on travaille en français, quand il s'agit de la compréhension du texte et, en espagnol, quand on aborde la production textuelle. Le nombre réduit d'heures de la formation empêche le traitement de l'écriture de textes en français ainsi que la compétence orale. Voilà un échantillon des activités inscrites dans le champ du FOU que nous réalisons : lire des textes scientifiques en français et préparer un compte rendu en espagnol, autrement qu'en faisant du mauvais copier-coller; lire une communication à un congrès en français et présenter oralement une synthèse avec un Power point ou un exemplier ; comprendre la transcription d'un cours magistral en français ou le chapitre d'un livre de la bibliographie obligatoire du cursus ; suivre un forum de discussion sur le Web, etc.

3 Le cadre théorique

Les fondements de l'Interactionnisme social (VYGOTSKI, 1934 [1985], BRONCKART, 1996) constituent l'ancrage théorique de notre travail. Selon cette perspective, les formes initiales de connaissances se construisent dans le cadre d'activités toujours collectives et médiatisées par les interactions verbales. Ce sont donc ces activités diverses qui délimitent des contextes différents au cœur desquels s'articulent les discours. La lecture est ainsi déterminée socialement par

les pratiques de la sphère d'action avec laquelle elle se rattache et pour laquelle elle sert d'instrument de résolution de problèmes. Cette articulation avec le lieu social se matérialise au moyen des textes propres au contexte, dans notre cas ce sont ceux qui correspondent aux pratiques scripturales universitaires. L'activité de lecture se développe à l'intérieur de formations sociales caractérisées par un même langage et elle s'actualise sous forme d'actions précises, guidées 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.

Ainsi, la spécificité de l'enseignement de la lecture-compréhension à l'université tient surtout à deux aspects liés au contexte. D'une part, les objectifs épistémiques prescrits par l'institution : lire pour apprendre. En effet, à l'université les élèves doivent comprendre des textes, mais aussi en retirer l'information qu'ils vont transformer par la suite en connaissances. D'autre part, il faut se familiariser avec les formes textuelles de ce cadre institutionnel tout en saisissant le fonctionnement de la « communauté textuelle ». OLSON (1994 [1997] p. 301) la définit comme « une communauté scientifique qui partage un ensemble de textes, d'interprétations et de croyances... » (notre traduction). La lecture qui vise l'appropriation de connaissances au sein d'un champ disciplinaire donné, suppose donc la participation consciente au sein d'un groupe de lecteurs ainsi que l'internalisation de certains procédés de lecture et d'interprétation d'un ensemble de textes qui circulent dans la communauté scientifique en question, dans notre cas celle de l'université. Il ne suffit pas de connaître le lexique spécifique, il s'agit d'apprendre à participer dans les discours de la communauté textuelle. Le lecteur est donc conçu au-delà de son individualité, comme sujet conditionné par des facteurs culturels, institutionnels et historiques qui orientent son activité. « Pour être lettré, [...] on doit savoir quels textes sont importants, comment il faut les lire, les interpréter et les appliquer aussi bien dans le discours que dans l'action » (OLSON, op. et loc. cit.).

Par ailleurs, la lecture pour apprendre, celle qui sert à promouvoir de nouveaux apprentissages, possède des caractéristiques spécifiques. Elle est plutôt lente et réitérative. Parfois le lecteur survole le texte pour avoir une idée globale de l'article et puis, il reprend certains passages et les regarde à la loupe. Il souligne, écrit sur les marges, prend des notes, marque des mots-clés, fait une synthèse, élabore un schéma, cherche dans un dictionnaire les termes nouveaux ou incompréhensibles, etc. Lors du processus de lecture, le sujet est conduit à s'interroger sur ce qu'il lit

et à établir des relations avec ce qu'il connaît déjà afin de rendre son apprentissage significatif. Cela veut dire qu'« il parvient à se faire une représentation, un modèle propre de ce qui se présente comme objet de connaissance de son apprentissage... » (SOLÉ, 2016, p.38).

4 Lire des écrits : le poids des représentations sociales

Le concept de représentation sociale s'avère particulièrement utile pour éclairer le rapport du sujet à l'écrit. Il s'agit d'un savoir à déceler chez les apprenants lorsqu'on enseigne la lecture-compréhension. Les représentations occupent une place au croisement de la psychologie sociale et de la sociologie et grâce à cette position elles jouent une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient. De là leur double dimension, à la fois collective et individuelle. Pour JODELET (1989, p. 36) la représentation est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Selon BARRE-DE MINIAC (2000, p. 58) l'aspect représentationnel du rapport à l'écrit « concerne l'étude et la prise en compte du travail de traitement, par l'individu, des données de l'environnement scriptural : les écrits vus, pratiqués, enseignés, etc., données à partir desquelles il se forge des images, des attentes, des opinions, attribue des valeurs à l'écriture et à ses pratiques. » Au cours de notre pratique enseignante nous avons fait plusieurs recherches concernant les représentations sur la lecture-compréhension en FLE des débutants à l'université. Il est intéressant d'observer qu'à quelques différences près, on retrouve bon nombre de coïncidences dans les résultats. Nous proposons ici une synthèse des tendances les plus importantes des recherches sur les représentations (KLETT, LUCAS et VIDAL, 1997 et KLETT, 2008).

4.1 Collecte des données et méthodologie

Le but poursuivi par notre recherche était de repérer les représentations des apprenants avant d'aborder un cours de lecture-compréhension à l'université. Afin de ne pas influencer les idées des informateurs avec le discours professoral,

les données des deux recherches ont été collectées le premier jour de classe du niveau I (initial). En 1997, nous avons interrogé 60 étudiants et, en 2008, 100. Les apprenants étaient des hispanophones débutants, âgés de 20 à 25 ans, inscrits à une dizaine de cursus en sciences humaines

Nous avons travaillé avec un questionnaire en langue maternelle semi-structuré qui combinait des choix multiples et des questions ouvertes voulant favoriser la libre expression des sentiments et des points de vue des informateurs. Dans le protocole, nous avons évité les mots techniques et nous avons cherché, bien entendu, à poser des questions non orientées tout en les formulant d'une manière simple. « Cinq grands axes constituaient l'enquête: 1) les langues étrangères connues des apprenants, à savoir : les capacités acquises en langue(s) étrangère(s), le niveau atteint, l'évaluation des techniques utilisées ; 2) la motivation pour l'apprentissage du français ; 3) le goût personnel pour la lecture ; 4) l'objectif des cours à l'université, c'est-à-dire, les contenus prévus et leur justification ; 5) les procédés et les techniques envisagés pour atteindre la compréhension de l'écrit en français (recensement des éléments pouvant être une aide ou une difficulté) » (KLETT, 2008, p.152). Étant donné les limites de ce travail, nous n'avons considéré qu'une partie de l'enquête.

Deux items ont été retenus : celui qui concerne l'objectif d'un cours de français à l'université ainsi celui qui se rapporte aux éléments pouvant faciliter ou entraver la compréhension d'un texte écrit en français. Pour éclaircir notre premier objectif, nous signalons que dans le programme d'études universitaires on cite la matière langue étrangère en disant uniquement *français*. Alors, nous voulions savoir quel était le contenu du cours imaginé par les étudiants. Quant au deuxième objectif, il est à signaler qu'avant de commencer un cours de lecture en français à l'université, beaucoup d'étudiants, ont fait du français à l'école secondaire ou bien, ils ont suivi un cours de lecture-compréhension en allemand ou en anglais. Pour ce qui est de l'analyse des données et du traitement de l'information, nous avons fait une analyse des contenus et nous avons regardé le focus énonciatif des réponses aux questions ouvertes. Les répétitions des mots, les effacements, les ratures, les soulignements et les métaphores ont été observés de près.

4.2 Tendances observées

Un constat surprenant est que les élèves universitaires se représentent le cours de français comme une formation visant les quatre compétences et non pas comme un cours permettant l'accès aux écrits universitaires. Cependant, avant de faire l'inscription, ils reçoivent des brochures explicatives et sont invités à assister à des conférences-débats sur les disciplines pour lesquelles l'établissement dispense des formations. Nous soulignons l'importance de ces instances permettant aux futurs candidats de se faire une idée, au moins globale, des objectifs du cursus choisi y compris ceux de la langue étrangère qui sont bien explicités. Pourtant, plus de la moitié des enquêtés imaginent qu'on abordera aussi bien la compréhension que la production du français à l'écrit et à l'oral. La sélection des contenus pour envisager une seule capacité, la lecture-compréhension, est souvent qualifiée de frustrante et désavantageuse. Les élèves sont conscients qu'en temps réduit il s'est impossible d'envisager la totalité de la langue mais ils souhaiteraient faire un peu de conversation, apprendre des notions de phonétique et écrire de petits récits en français. Ils rêvent d'atteindre ce que j'appelle, à partir de Freud, *complétude*. Le sujet se percevant en manque a du mal à envisager la partialité incapable de le combler. L'illusion de totalité ne semblerait pas à priori compatible avec l'enseignement ciblé que nous proposons.

Il n'est pas facile pour l'enseignant de démontrer ce savoir représentationnel qui entrave le travail focalisé sur la compréhension de l'écrit. Il va de soi que tout choix suppose une perte inévitable mais, en même temps, on sait que la sélection précise des compétences à privilégier et des contenus à enseigner a un impact positif sur l'apprentissage. C'est justement cette pensée que nous essayons de partager avec les apprenants. Pour DABÈNE (2003, p. 225) l'orientation maximaliste serait rattachée à la persistance du mythe du natif, c'est-à-dire, au désir de parvenir à une maîtrise de la LE semblable à celle du natif. La spécialiste remarque qu'il n'est pas aisé de faire valoir l'importance de l'écrit enseigné en tant que capacité séparée et unique. En effet, dans l'imaginaire collectif il existe des représentations adverses selon lesquelles il y a des savoirs linguistico-discursifs plus *nobles* que d'autres. L'oral en langue étrangère est à classer parmi les savoirs très cotés.

Par ailleurs, bien que l'enquête ait été faite le premier jour du cours, les informateurs ont donné des réponses variées aux questions sur les obstacles à la

compréhension des textes en français. Comme nous l'avons déjà signalé supra, certains apprenants ont suivi des cours de français à l'école secondaire. Ils se représentent souvent la langue à apprendre comme une accumulation d'items : des mots, des règles et de la grammaire. La difficulté de compréhension attribuée au vocabulaire est très élevée mais il y a une nette prédominance des aspects grammaticaux considérés comme des écueils. Pour la plupart des enquêtés, la grammaire du français est difficile et très différente de l'espagnol. Par ailleurs, il est à remarquer que l'enquête originale comportait une liste d'éléments pouvant faciliter ou entraver la compréhension. À titre d'exemple en voilà quelques uns : « les différences culturelles qui traversent un texte, l'organisation des idées ou l'intention de l'auteur » (KLETT, 2008, p. 155). Ces éléments n'ont pas été considérés par les apprenants ni comme une aide ni comme un obstacle. Un pourcentage infime d'informateurs a coché les cases correspondant aux aspects cités.

Les réponses des apprenants mettent en évidence ainsi la faible importance qu'ils accordent aux notions socioculturelles en tant qu'éléments constitutifs du sens d'un texte. Comme nous l'avons déjà signalé, les résultats des deux recherches sur les représentations du processus de lecture coïncident majoritairement. Notre hypothèse, encore non vérifiée, sur la stabilité des représentations constatée pendant plus de 15 ans, attribue ce fait à la permanence des pratiques didactiques traditionnelles. En effet, malgré l'encouragement de l'approche communicative dans le curriculum officiel, la grammaire descriptive, exhibée ou déguisée, occupe toujours une place centrale de la scène didactique à l'école secondaire de notre pays.

5 Lire des écrits : les savoirs mis en œuvre

Dans cette section nous montrerons les différents savoirs qu'il faut agencer pour parvenir à la compréhension d'un texte. À la difficulté de saisir son contenu s'ajoute celle de s'appropriier un type de discours avec une structure spécifique en fonction de la discipline considérée et avec les conventions discursives et génériques de la communauté professionnelle à laquelle l'apprenant veut s'incorporer. Nous essaierons de montrer les voies à parcourir pour amener cet apprenant à développer non seulement le « quoi » (les connaissances déclaratives)

et le « comment » (les connaissances procédurales), mais aussi le « pourquoi » et le « quand » (les connaissances conditionnelles ou contextuelles).

5.1 Les genres textuels

Selon l'interactionnisme social, les énoncés sont, bien entendu, individuels mais, chaque sphère de l'activité humaine se caractérise par un usage particulier de la langue. Par conséquent, elle élabore ses types relativement stables d'énoncés (BAKHTINE, 1984) qui constituent les genres textuels. BRONCKART les définit comme des « manières de composer les textes qui sont imposées au cours de l'histoire, au gré des besoins des groupes sociaux et en fonction des moyens de communication et de diffusion dont ils disposent. » (1994, p. 377). Conçus comme des préconstruits historiques et sociaux, ils résultent des activités des diverses formations sociales. Ils s'adaptent aux activités qu'ils expliquent, aux moyens de communication utilisés et aux intentions communicatives reconnues et partagées par les membres experts de la communauté de discours d'origine. Le langage étant une pratique éminemment sociale, il y a toujours un va-et-vient entre les textes produits et le contexte ce qui veut dire que les formes discursives et les structures sociales ont des influences réciproques les unes sur les autres.

Lorsque l'on aborde la compréhension de l'écrit à l'université, les apprenants doivent construire un savoir sur les genres textuels du domaine de leur formation disciplinaire. En tant que sujets actifs, ils connaissent, bien sûr, des genres courants de la vie quotidienne et, parfois, ils possèdent des notions de base sur certains genres du monde académique. Mais, il ne faut pas négliger le caractère conventionnel du genre ni oublier qu'on travaille en langue étrangère. Étant donné que la lecture-compréhension est au centre de nos préoccupations, avec les apprenants nous faisons le relevé des genres usuels de l'écrit en milieu universitaire. Dans le cas précis de cette communauté, nous pouvons donc citer, à titre d'exemple : l'appel à contribution pour un ouvrage, le résumé, la recension, le bulletin d'abonnement à une revue spécialisée, les normes d'écriture d'une communication, la préface d'un livre, le sommaire, la présentation à un congrès, les articles scientifiques, le rapport de recherche, l'évaluation par des pairs, la lettre de motivation pour une bourse, le mémoire, la thèse, etc. Le fait de travailler en langue étrangère accroît le nombre de difficultés à surmonter. En effet, à la méconnaissance des genres discursifs de

la part des apprenants 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 comporte des particularités idiosyncrasiques. Cet aspect devient visible aussi bien dans la lettre de motivation pour une bourse que le rapport de thèse fait par un membre du jury.

Le relevé des genres textuels typiques du domaine académique constitue une première étape du travail avec les apprenants. Nous leurs montrons également certaines difficultés du classement des genres que Bronckart a signalées au moyen de la métaphore des étoiles. On a parfois du mal à distinguer les genres car ils sont vagues et fuyants comme les astres, ils peuvent apparaître et disparaître ; ils sont en mouvement, et leur mobilité fait que les frontières entre eux sont instables. « L'organisation des genres se présente aux yeux des usagers d'une langue sous la forme d'une nébuleuse, comportant des îlots plus ou moins stabilisés (genres clairement définissables et étiquetables), et des ensembles de textes aux contours flous et en intersection partielle... » (BRONKART, 1996, p. 76).

Après avoir fait un relevé des genres du domaine académique et montré que les critères de classement restent bien des fois mobiles, on s'attarde sur des cas exemplaires. L'analyse de ces exemples est associée à l'enseignement de la compréhension car nous n'envisageons pas une réflexion théorique isolée sur les genres. On se familiarise avec la lecture en lisant le plus possible. Les supports divers que nous utilisons (sommaire d'un livre, article scientifique, biographie d'un auteur, etc.) constituent une source de motivation importante pour ceux qui essaient de comprendre. Comme nous l'avons signalé, un genre textuel cristallise les intentions communicatives partagées par un groupe vis-à-vis d'un événement discursif de la communauté en question. Ces intentions modèlent la structure schématique du discours et, en même temps, elles limitent l'élection du contenu tout en déterminant le style. Pour faciliter la compréhension, quand on aborde un genre, on s'arrête sur ses aspects constitutifs. Avec l'appui de l'enseignant, les apprenants établissent le statut respectif des énonciateurs et co-énonciateurs, les circonstances spatiotemporelles de l'énonciation, les sujets que l'on peut introduire, et enfin, la longueur, l'organisation, etc. (MAINGUENEAU, 1999, p. 55). Les apprenants observent les récurrences linguistiques qui traduisent, par exemple, les traces matérielles du positionnement de l'énonciateur (des énonciateurs) ou la référence spatiotemporelle de l'énonciation. Puis, ils en font une conceptualisation ainsi que des fiches ou des schémas pour faciliter l'incorporation de connaissances.

5. 2 *Savoirs linguistiques et discursifs*

Nous avons déjà dit qu'à l'université la lecture est au service de la construction de connaissances d'une discipline donnée. Par ailleurs, nous suivons un autre principe selon lequel lire, c'est comprendre et non pas déchiffrer. Il est donc indispensable de connecter le code et le sens. Afin de relier les deux aspects cités, nous proposons des « tâches de lecture ». Ces tâches focalisent non seulement le processus cognitif d'apprentissage qui renvoie à l'activité du sujet mais aussi les pratiques institutionnelles. C'est justement à travers ces pratiques que l'étudiant rencontre et incorpore les connaissances que l'université essaie de lui transmettre. La tâche implique des activités qui mobilisent les compétences disponibles, ont un objectif bien défini et visent un résultat qui s'affiche comme un produit tangible. Il y a ainsi une visée actionnelle et sociale dans le sens que l'apprenant doit résoudre des problèmes semblables à ceux qu'il aura dans sa vie professionnelle. Dans notre cas, toutes les productions des élèves sont en LM et souvent elles sont faites en groupe. Par exemple, comparer deux textes du même auteur sur le même sujet pour voir l'évolution de la pensée ou les nouveaux concepts introduits par l'écrivain, faire une synthèse d'un texte travaillé en cours pour un camarade absent, imaginer un PPT pour présenter tel ou tel travail ou enfin, rédiger en espagnol le résumé d'une présentation scientifique pour le magazine du centre d'étudiants.

Les activités orientées par la tâche sont accompagnées d'un travail assidu sur la LE. Les apprenants observent les aspects pertinents et récurrents dans le domaine linguistique, discursif, textuel et pragmatique. BRONCKART, (1996, p. 147) signale à ce sujet que [...] les indices matériels attestables dans un texte constituent fondamentalement des instructions, des systèmes de contraintes, destinés à orienter le lecteur dans son interprétation ». On regarde, par exemple, le lexique qui se répète ou qui est repris dans des formes anaphoriques, nous analysons les temps verbaux prédominants. Ces éléments sont au service d'une mise en texte qui est propre à un champ disciplinaire spécifique. Le travail de l'enseignant consiste précisément à aider les apprenants-lecteurs à découvrir comment s'assemblent les différents indices pour construire les pratiques discursives d'une discipline particulière. Nous encourageons la constitution de glossaires afin de redonner au lexique la valeur que lui accordent certaines recherches (GRIGGS, CAROL et BANGE, 2002, p. 25). Pour eux, la formulation est guidée par les items lexicaux

et « c'est le lexique [...] qui est considéré comme le médiateur général de l'activité linguistique de production ». Les apprenants font des tableaux grammaticaux avec des cases vides qu'ils remplissent le long du semestre.

Pour compléter le travail, nous introduisons des moments de réflexion métalinguistique (sur les aspects linguistiques) et métacognitive (sur les aspects procéduraux). Dans le premier cas, il s'agit d'observer des points qui font obstacle à la compréhension écrite. Nous parlons ainsi d'une « grammaire de reconnaissance » (DORRONZORO et KLETT, 2007 : 499), valable pour la réception alors qu'elle serait insuffisante pour la production. Par exemple, les pronoms « en » et « y », un vrai cauchemar à l'oral, n'offrent pas de problème en compréhension de l'écrit. Ils peuvent être omis sans changement significatif du texte. Dans d'autres cas, nous proposons des activités inductives pour aborder le fonctionnement de certains items. Par exemple, le pronom relatif « dont » pose des problèmes aux étudiants hispanophones car sa graphie ressemble à *donde* (qui veut dire « où » en espagnol). Les apprenants font aussi des fiches pour grouper les verbes par racines ou pour trouver un mini système d'organisation des possessifs ou des démonstratifs, entre autres.

En ce qui concerne la réflexion sur le processus d'apprentissage ou métacognition, il s'agit de faire ressortir les connaissances introspectives du sujet à propos de ce qu'il apprend, comment il le fait et à quoi cela peut servir. Ce type d'abstraction facilite, au moins dans certains cas, une planification plus complète, un meilleur ciblage de l'attention sur certains aspects du travail ou l'utilisation de stratégies particulières selon un contexte spécifique. Comme exemple, nous consignons quelques questions posées en LM pour orienter le travail introspectif.

-Quand vous ne comprenez pas un mot ou un paragraphe en lisant, que faites-vous?

-Pour mémoriser ce que vous apprenez (domaine linguistique et discursif) comment vous vous y prenez?

-Décrivez un procédé particulièrement efficace pour « construire », au moins partiellement, la compréhension globale du texte.

-Sans regarder vos notes ou le module de lecture, notez grosso modo ce que vous savez faire en lecture-compréhension.

Il est à signaler que tous les apprenants ne collaborent pas de manière engagée lorsqu'on propose un travail introspectif. Certains reprennent les mots du discours de l'enseignant sans aucun biais personnel. Pourtant, Tardif montre clairement les

avantages de la réflexion : « La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves ayant des difficultés d'apprentissage de ceux qui n'en ont pas. » (TARDIF, 1992, p. 47). En d'autres termes, elle permet de distinguer les apprenants experts des novices. La connaissance des stratégies et de leur utilisation ainsi qu'une connaissance de son propre fonctionnement permet à l'élève un meilleur transfert des apprentissages. Il nous semble donc pertinent d'insister sur l'intérêt de la conscientisation des processus, des savoirs et des savoir-faire au moyen d'une pratique répétée.

5. 3 Savoirs socio-culturels

Selon la perspective de l'interactionnisme social, c'est l'action qui est focalisée ainsi que « la reconnaissance de la dimension éminemment culturelle de l'outil de codage de l'action : le langage et l'écrit en particulier. » (BARRE-DE-MINIAC, 2011, p. 218). Il est donc indispensable de considérer l'insertion des pratiques de lecture dans un contexte marqué du point de vue socioculturel car une partie importante de la compréhension du texte est rattachée à ces empreintes visibles ou cachées. Les textes que nous lisons ont été produits dans des pays francophones et, au moment de l'énonciation, les lecteurs étrangers n'étaient pas dans l'horizon des allocutaires prévus par l'auteur. Afin de combler cet écart naturel, l'enseignant doit aider l'apprenant à découvrir et à comprendre, par la suite, les aspects socioculturels les plus importants des textes lus. La plus grande difficulté se trouve dans le choix des aspects à analyser et la profondeur qu'il faut leur accorder.

En début d'apprentissage, lorsqu'on aborde un texte avec les apprenants, les noms propres qui renvoient à des auteurs, à des lieux ou à des événements sont facilement repérables grâce à la majuscule. Ces termes constituent un premier pas vers la compréhension culturelle. Nous analysons les cas intéressants en nous servant des recherches sur le web. Quand un fait culturel français se présente, nous essayons d'en trouver un équivalent interprétatif dans notre propre culture. La comparaison s'avère enrichissante. L'idée c'est de mettre l'accent sur les relations réciproques établies à l'interface de notre culture et celle des *autres*. PORCHER (1995, p. 60) précise : « La capacité interculturelle fondamentale c'est celle de la décentration, de l'orientation positive vers l'altérité, de l'aptitude à se mettre à la place d'autrui (...). Il ne s'agit pas d'une fusion ni d'un oubli de soi mais d'un

échange et d'un enrichissement. »

Quand c'est possible, nous essayons donc une mise en parallèle des langues-cultures en contact à partir des exemples. Dans un texte étudié, l'expression *le coup de Trafalgar* faisait obstacle. Le dictionnaire a fourni plusieurs éléments intéressants. Il s'agit d'un accident désastreux, complet et inattendu par allusion à la défaite navale de Napoléon au large du cap Trafalgar, en Espagne méridionale, le 21 octobre 1805. Des étudiants d'histoire ont fait des rapprochements concernant l'indépendance de l'Amérique du Sud de la couronne espagnole. Tout d'abord on a évoqué deux batailles catastrophiques, celles de *Vilcapugio*, (octobre 1813) et de *Ayohúma*, (novembre 1813). Dans le territoire nommé à l'époque *Alto Perú*, aujourd'hui la Bolivie, les patriotes, avec le général Belgrano à la tête, ont été battus par les royalistes. Ensuite, d'autres apprenants ont parlé de la *Batalla de Cancha Rayada*, appelée également *Desastre de Cancha Rayada* (le Désastre ...). Les forces commandées par San Martin ont lutté à Talca, au Chili, (mars 1818). La défaite a été totale. L'aller-retour entre les cultures s'est avéré fécond.

Un exemple d'opacité culturelle a été posé par un étudiant en fin de cursus. Voulant se renseigner sur la soutenance des thèses en France, il a consulté des sites qui donnent des précisions administratives concernant les démarches préalables. Il a apporté au cours un extrait de FABRE et MERMOZ (2016) qui l'a profondément surpris. Le « pot » de soutenance est le titre du texte que nous transcrivons.

Si les petites bouteilles d'eaux à disposition du Jury sont financièrement à la charge de l'Ecole doctorale, c'est au doctorant qu'il incombe d'organiser le « pot » de soutenance. Véritable consécration de la fin de thèse, cet évènement n'est pas anodin puisqu'il sera l'occasion pour le doctorant de discuter avec les membres de son Jury. Si votre université dispose d'une salle destinée au pot de soutenance alors vous devrez seulement faire appel à un traiteur ou organiser vous-même des encas à grignoter. Dans le cas contraire, votre budget devra également prévoir la location d'une salle destinée à cet effet dans les environs des lieux de la soutenance.

L'étonnement initial de l'apprenant, partagé par tout le groupe, a incité à des discussions sur deux éléments considérés peu compréhensibles. D'une part, le caractère formel du pot de thèse. « Cet évènement n'est pas anodin », nous dit le texte. D'autre part, le fait que les membres du jury y soient invités « [ce] sera l'occasion pour le doctorant de discuter avec les membres de son Jury ». En

comparant le fait culturel français et les habitudes académiques de notre pays, on perçoit des écarts importants. Tout d'abord, chez nous, la rencontre après la soutenance d'une thèse est rattachée à une initiative des amis qui ont accompagné le doctorant. Elle n'a rien de formel. Ensuite, les membres du jury sont en dehors de cette réunion marquée par la convivialité naturelle qui unit des camarades ou des proches. Dans notre pays, inviter des jurés au pot de thèse serait considérée comme une attitude pouvant affecter la transparence éthique de l'évènement.

Au début, la discussion en classe sur les pratiques concernant la thèse a été un peu déstabilisante pour les apprenants, mais plus tard, elle a engendré un enrichissement. On a pu même élargir le sujet de la confrontation des cultures en évoquant Montaigne : « Chacun appelle barbare ce qui n'est pas de son usage » ou encore Pascal : « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà ». Dans le même genre d'idées ELMIGER et MATTHEY (2017, p. 139) signalent : « L'éducation interculturelle vise à développer une certaine forme d'ethnorelativisme par le développement de connaissances et de savoir-faire qui permettent aux individus de reconnaître, d'accepter et de vivre pacifiquement les différences culturelles ... ». Pour compléter le va-et-vient interculturel, les apprenants, aidés par l'enseignant, ont imaginé des comportements propres de la vie universitaire argentine qui pourraient susciter des malentendus dans un milieu français.

6 Conclusion

Le long de cet article, nous avons observé la compréhension de l'écrit en tant qu'objet d'études pour des apprenants-lecteurs hispanophones qui suivent une formation en français, à l'université de Buenos Aires. D'abord, nous avons explicité les caractéristiques de l'enseignement fourni et le cadre théorique. Puis, nous avons analysé les représentations sociales des étudiants sur la lecture. Enfin, les différents savoirs mis en œuvre pour comprendre l'écrit universitaire ont été considérés.

Le parcours tracé a essayé de mettre en évidence la grande complexité du processus lecteur. Tout d'abord, il s'agit d'une activité de production de sens qui dépasse de loin la simple reconnaissance des éléments linguistiques ou le vocabulaire caractéristique d'une discipline. La construction du sens à l'écrit ne peut pas être uniquement analysée à partir du pôle émetteur. Les opérations de

sémantisation impliquées par la lecture demandent une attitude créative du lecteur qui doit agencer des connaissances déclaratives, procédurales et contextuelles. Puis, un autre point crucial, c'est l'intégration de l'apprenant-lecteur au sein d'une communauté textuelle. Il doit s'y engager et prendre part à la pratique de la lecture tout en combinant des aspects individuels et sociaux. En effet, quand nous lisons nous sommes marqués aussi bien par notre affectivité individuelle que par notre passé social de lecteurs porteurs d'un héritage historique et culturel. Enfin, en parcourant les savoirs mis en œuvre pour comprendre, l'attention a été focalisée sur les genres textuels, les connaissances linguistiques, la réflexion métalinguistique et métacognitive ainsi que les savoirs culturels.

Comme nous l'avons déjà signalé, lire pour comprendre est une activité exigeante, commandant de multiples opérations. Une approche didactique de la lecture à l'université suppose ainsi un enseignement-apprentissage portant aussi bien sur les savoirs répertoriés supra que sur la manière de participer dans un ensemble organisé d'activités propres au domaine concerné. Nous croyons qu'une démarche basée sur des tâches de lecture permet d'articuler les contenus sélectionnés, les pratiques de référence du contexte, les modes de fonctionnement des textes universitaires et les finalités de la lecture épistémique, indispensable pour la formation de l'étudiant. Ce travail de résolution de problèmes, instauré dès le début de l'apprentissage, contribuera à une meilleure insertion sociale et professionnelle de l'apprenant par son caractère éminemment expérientiel. « La découverte c'est quelque chose qui part de soi et qui se vit » nous rappelle PEREC (1982, p. 330).

El escrito universitario en francés lengua extranjera: los conocimientos que se ponen en juego

Resumen

En Argentina, la orientación más importante de la enseñanza del francés en la universidad es la lectocomprensión de textos. El objetivo es que los alumnos puedan comprender textos actuales de su área disciplinar en un período de tiempo de 150 horas de enseñanza-aprendizaje. En este artículo nos proponemos observar aspectos de la relación que mantienen con el escrito aprendientes-lectores de habla hispana que estudian francés en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Para ello, mostraremos la vinculación de los cursos con las tendencias actuales de la didáctica así como las características particulares de la enseñanza impartida. A continuación, se presentará el marco teórico del interaccionismo social. Por último, se analizan las representaciones sociales de los estudiantes con respecto a la lectura y también, los conocimientos necesarios para entender el escrito académico. Nuestra atención se centrará en los géneros textuales, los conocimientos lingüístico-discursivos, la reflexión metalingüística y metacognitiva tanto como el saber cultural. Algunos ejemplos acompañan la presentación a los efectos de facilitar la lectura.

Palabras clave. Lectocomprensión. Lengua extranjera. Géneros textuales. Conocimientos.

Références

- BAKHTINE, Mikhaïl. **Esthétique de la création verbale**. Trad. du russe par A. Aucouturier. Paris: Gallimard., 1984.
- BARRE-DE-MINIAC, Christine. **Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques**. Villeneuve: Presses universitaires du Septentrion, 2000.
- BARRE-DE-MINIAC, Christine. La littéracie. In: BLANCHET, Philippe; CHARDENET, Patrick. **Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures**. Paris: Édition des Archives contemporaines, 2011. p. 213-223.
- BOUCLET, Yann. Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? **Synergies Monde**, n. 8. Paris: Gerflint, 2011. p. 57-67. Disponible sur : <<https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/bouclet.pdf>> Accédé le 26 juillet 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In: REUTER, Yves. **Interactions lecture-écriture**. Berne : Peter Lang, 1994. p. 371-403.

BRONCKART, Jean-Paul. **Activité Langagière, textes et discours**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

COMENIUS, Jan. **La Grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous**. Traduction de Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget et Bernard Jolibert. 2^e éd. Paris: Édition de Bernard Jolibert, 1996. (Édition originale publiée en 1632).

DABÈNE, Michel. Un modèle didactique de la compétence scripturale. **Repères**, n. 4, p. 9-22, mars 1991. Disponible sur <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS004_2.pdf>. Accédé le: 25 mars 2017.

DABÈNE, Louise. Comprendre les langues voisines : pour une didactique de l'intercompréhension. **SEDIFRALE**, 12, Rio de Janeiro, 2001. **LES ACTES DE SEDIFRALE**, Rio de Janeiro: APERJ, 2003. p. 225-226.

DORRONZORO, Maria; KLETT, Estela. Le rôle de la grammaire dans l'enseignement de la lecture en langue étrangère. **Études de linguistique Appliquée (éla)**, Paris, n. 148, p. 499-511, octobre-décembre 2007.

ELMIGER, Daniel; MATTHEY, Marinette. De L2 à L3 : Didactique du plurilinguisme et théories de l'acquisition. **Le Français dans le Monde, Recherches et Applications**, Paris, n. 61, p. 136-145, février 2017.

FABRE, Caroline; MERMOZ, Vincent. **Préparer sa soutenance**. 2016. Disponible sur: <<http://ad-despeg.fr/wp-content/uploads/2016/04/Pr%C3%A9parer-sa-soutenance-FINAL.pdf>> Accédé le 3 mars 2017.

GRIGGS, Peter; CAROL, Rita; BANGE, Pierre. La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues. **Revue française de Linguistique Appliquée**, Paris, v. 7, n. 2, p. 17-29, octobre 2002.

JODELET, Denise. Représentations Sociales : un domaine en expansion. In: JODELET, Denise (éd.). **Les Représentations Sociales**. Paris: PUF, 1989. p. 31-61.

KLETT, Estela; LUCAS, Marta; VIDAL, Mónica. Les représentations des apprenants-lecteurs sur les difficultés à la compréhension en langue étrangère. **Revue de la SAPFESU**, Buenos Aires, n. 20, année XV, p. 70-77, novembre 1997.

KLETT, Estela. Apprenants-lecteurs de FLE à l'Université : quelles représentations sociales ? In: SCHAFNER, Isabelle; BERTRAND, Olivier. **Apprendre une langue de spécialité**: enjeux culturels et linguistiques. Paris: Éditions de l'École Polytechnique, 2008. p. 151-160.

KLETT, Estela. Lire en FLE à l'université : un enjeu pour sauvegarder le français. In: CUQ, Jean-Pierre; CHARDENET, P. (dir.). **Faire vivre les identités** : un parcours en francophonie. Paris: Éditions des Archives contemporaines, 2010. p. 149-157.

MAINGUENEAU, Dominique. **Términos clave del análisis del discurso**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.

OLSON, David. **El mundo sobre el papel**. Barcelone: Gedisa, 1998.

PEREC, Georges. **Espace et Représentation** : Penser l'espace. Paris: Les Éditions de la Villette, 1982.

PORCHER, Louis. **Le français langue étrangère**. Paris: Hachette Éducation, 1995.

SOLE, Isabel. **Estrategias de lectura**. Madrid; Buenos Aires: Noveduc, 2016.

TARDIF, Jean. **Pour un enseignement stratégique** : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Éditions logiques, 1992.

VYGOTSKI, Lev. **Pensée et langage**. Traduction de Françoise Sève. 3^{ème} édition. Paris: La dispute, 1985.