



Repenser la virtualité : la classe de lecture-compréhension en milieu universitaire

Agustín Arispe

Université de Buenos Aires (UBA)

Faculté de Philosophie et des Lettres Argentine

aarispe@uba.ar

<https://orcid.org/0000-0003-1801-3558>

Yahel Aylen Elias

Université de Buenos Aires (UBA)

Faculté de Philosophie et des Lettres, Argentine

yahel Elias@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-5266-9121>

Reçu le 22-07-2025 / Évalué le 12-10-2025 / Accepté le 20-02-2026

Résumé

La pandémie a forcé le passage à la virtualité et, encore aujourd'hui, il est possible d'observer ses cicatrices que ce soit dans les pratiques des professeurs ou dans leurs imaginaires. Ainsi, la virtualité imposée a provoqué la rupture du paradigme du genre classe qui a été énormément modifié par les caractéristiques inhérentes à cette modalité : de la multimodalité lors de la réalisation des cours, en passant par ce qu'on a nommé la présence « absente » des étudiants, jusqu'au changement de la conception du texte comme matériel didactique et objet d'étude, les classes ne sont plus ce qu'elles étaient. D'ailleurs, ces changements poursuivent leur inexorable évolution à l'intérieur des salles universitaires. Bien sûr, depuis lors, on a réalisé plusieurs recherches et formations sur le sujet, cependant les inquiétudes et les résistances au moment d'accepter et d'aborder cette nouvelle réalité perdurent, en particulier, dans les milieux traditionnellement liés au papier comme c'est le cas des cours de lecture-compréhension en langue étrangère au sein des universités. Dans cet article, nous nous centrerons sur la description des problématiques perçues par les enseignants du milieu universitaire dans le but de déterminer leur origine et leurs spécificités pour ensuite proposer quelques pistes de réflexion. Pour ce faire, on ébauchera les caractéristiques macrostructurelles du genre classe virtuelle de lecture-compréhension en FLE qui nous amèneront à nous demander s'il s'agit d'une simple modalité ou d'un nouveau genre à part entière.

Mots-clés : lecture-compréhension, genre classe, virtualité, textes

**Redefinir la virtualidad:
la clase de lectocomprensión en contexto universitario**

Resumen

La pandemia forzó la transición a la virtualidad y, aún hoy, podemos observar las cicatrices que esta transición forzada ha dejado en las prácticas e imaginarios docentes. La virtualidad impuesta dio origen a una ruptura de paradigma en cuanto a la definición del género clase, el cual se vio considerablemente modificado por las características propias de esta modalidad: desde la multimodalidad en el dictado de las clases, así como la concepción del texto como material didáctico y objeto de estudio y la presencia «ausente» de los estudiantes son solo algunos de los rasgos de este nuevo género que sigue gestándose en nuestras aulas. Varias investigaciones y capacitaciones se han realizado desde entonces, no obstante, siguen surgiendo inquietudes y resistencias al momento de aceptar y abordar esta nueva realidad, en particular en los ámbitos tradicionalmente ligados al papel como lo son los cursos de lectocomprensión en lengua extranjera en contexto universitario. En este trabajo nos centraremos en la descripción de las problemáticas que perciben los docentes de lectocomprensión en contexto universitario con el objetivo de determinar su origen y sus especificidades para así aportar pistas de reflexión. Para ello, esbozaremos las características macroestructurales del género clase virtual de lectocomprensión en FLE, que nos llevará a preguntarnos si se trata de una mera modalidad o de un género por derecho propio.

Palabras clave: lectura-comprensión, género clase, virtualidad, textos

**Rethinking Virtuality:
The Reading-Comprehension Class in a University Setting**

Abstract

The pandemic forced a shift to virtuality, and even today, its scars are visible in both the practices and mindsets of teachers. The imposed virtuality thus shattered the paradigm of the "classroom" genre, which was considerably transformed by the inherent characteristics of this modality. From the multimodality in class delivery, as well as the conception of the text as both teaching material and an object of study, and the 'absent' presence of students, these are just some of the features of this new genre that continues to develop in our classrooms. Since then, several research studies and training sessions on the subject have been conducted; however, concerns and resistance to accepting and addressing this new reality persist, particularly in environments traditionally linked to paper, such as foreign language reading comprehension courses in universities. In this article, we will focus on describing the problems perceived by university teachers in order to determine their origin and specificities, and then propose some keys for reflection. To do this, we will outline the macrostructural characteristics of the virtual reading comprehension class genre in FLE, which will lead us to question whether it is merely a modality or a genre in its own right.

Keywords: reading-comprehension, classroom genre, virtuality, texts

Introduction¹

Depuis que la pandémie de COVID-19 a fait irruption dans la réalité des institutions éducatives, la manière dont se déroulent les cours à l'université a radicalement changé. Bien avant la pandémie, il existait déjà des dynamiques de travail qui mobilisaient des éléments numériques et asynchrones – l'emploi d'outils numériques, la création d'activités et de matériels avec des composantes multimodales ou propres au contexte numérique –, le confinement et la distanciation sociale ont précipité et imposé ces transformations.

La virtualité forcée a exigé une rapide adaptation des pratiques ainsi que des modes d'intervenir et d'interagir dans le nouveau milieu numérique pour tous les participants de la situation de classe. Ainsi, plusieurs aspects traditionnels du processus d'enseignement-apprentissage en présentiel fortement ancrés dans les pratiques de l'enseignant et de l'étudiant se sont heurtés à cette nouvelle réalité qui couvrait dans nos salles de classe.

Dans ce travail, nous nous proposons d'analyser la perspective enseignante sur ces éléments qui ont été remis en question par l'imposition de la virtualité à travers une discussion théorique. Nous avons pour but d'esquisser, à partir de notre contexte spécifique, l'état actuel de la situation afin de repenser les cours de lecture-compréhension en français langue étrangère à l'université. Nous espérons également que cet article pourra contribuer à la réflexion prospective des pratiques enseignantes. Afin d'atteindre ces objectifs, nous envisageons d'examiner certains aspects du contexte et de la situation de classe, tels que le rôle de l'enseignant, le rôle de l'étudiant, la dimension multimodale du cours de langue et la fonction du texte en tant que matériel d'étude.

Nous avons organisé ce travail autour de deux axes principaux : le premier se centre sur les aspects descriptifs du genre *classe de lecture-compréhension de français en contexte universitaire*, à partir d'une perspective macrostructurelle sur les genres discursifs. Ce regard vise à réfléchir aux caractéristiques globales, c'est-à-dire, à une analyse du

¹ Tous les travaux relatifs au contexte et à la situation de classe ont été principalement réalisés par Yahel Elias et ceux ayant trait à l'évolution du concept du texte en tant qu'objet d'étude ont été réalisés majoritairement par Agustín Arispe ; et toutes les analyses ont été réalisées en commun par les co-auteurs du présent article.

contexte et de la situation de classe tant en présentiel qu'en ligne, pour établir les similitudes et les différences entre elles. Par ailleurs, et toujours dans une approche macrostructurelle, nous traiterons les problématiques propres à la classe de lecture-compréhension en ce qui concerne l'aspect situationnel spécifique de ce genre : le travail sur des textes appartenant, pour la plupart, au discours de vulgarisation scientifique. Nous abordons ici la définition du concept de *texte* et ses conditions d'utilisation dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Dans le deuxième axe, nous réfléchissons aux conditions du passage à la virtualité de ces cours, à la lumière de ce qui a été exposé dans la première partie de cet article. Nous avons envisagé ce passage à partir d'une articulation entre un parcours théorique et une analyse qualitative des perceptions des enseignants de lecture-compréhension en français. Nous avons développé ce lien en faisant appel au concept de *multimodalité*, qui s'est avéré essentiel dans cette nouvelle situation de virtualité. Dans cet axe, nous nous attardons sur les tensions, les résistances, les pratiques et les préoccupations des enseignants dans ce nouveau milieu éducatif différent du traditionnel.

Nous partageons ensuite une réflexion sur les nouvelles frontières du genre *classe de lecture-compréhension*. Dans cette section, il s'agit de penser de manière critique les problématiques développées dans ce travail, afin d'orienter certaines actions susceptibles d'élaborer des stratégies pour aborder les tensions relevées. Enfin, nous offrons une conclusion qui systématise les réflexions de cet article et ouvre certaines perspectives d'analyses ultérieures.

1. Genre classe de lecture-compréhension en langue étrangère en contexte universitaire

1.1. Macrostructure : le contexte et la situation de classe

Afin d'identifier les problématiques des enseignants responsables des chaires de lecture-compréhension en français liées au passage à la virtualité, il convient, dans un premier temps, de comprendre comment étaient le contexte et la situation de classe avant la pandémie. En d'autres

termes, il est nécessaire d'établir les caractéristiques et les spécificités du genre classe *présentielle* de lecture-compréhension. Or, que comprenons-nous par genre ?

Plusieurs auteurs ont creusé dans les complexités qu'implique la définition des genres discursifs : depuis la différenciation entre les genres de l'écrit et ceux de l'oral jusqu'aux difficultés à établir des paramètres permettant une classification complète des événements communicatifs produits par les pratiques sociales, la polémique autour de ce thème continue d'intéresser les linguistes. Cela s'explique, en partie, par le fait que les genres sont intimement liés à leur contexte socio-historique :

Par nature, les genres évoluent sans cesse avec les sociétés dont ils sont partie prenante : la Révolution française, par exemple, peut être analysée comme une vaste opération de transformation des modes d'exercice de la parole publique et l'irruption d'Internet se manifeste par le développement de nouveaux genres de discours et l'affaiblissement d'autres genres (Maingueneau, 2007 : 30).

Les genres sont en constante évolution et suivent les grands changements sociaux, dans notre cas, la pandémie dans le contexte éducatif. Les pratiques enseignantes, les modes d'interaction entre les participants à la situation communicative, les canaux de communication, le matériel utilisé, tout a changé suite à cet événement global. C'est pourquoi il est nécessaire de réfléchir aux caractéristiques qui ont été installées par la pandémie dans les institutions universitaires argentines et qui pourraient avoir ouvert les portes à un nouveau genre : la *classe virtuelle de lecture-compréhension*.

Pour ce faire, nous devons établir, en premier lieu, la définition du genre que nous retiendrons dans ce travail. D'un point de vue sémantique, on peut définir le genre « comme un mode d'interaction normé entre composantes » (Rastier, Pincement, 2000). Cela signifie que le genre n'est pas seulement un dispositif de communication qui assure un certain mode d'interaction, mais qu'il est également régi par un cadre normatif. Cette définition se rapproche de celle présentée par Maingueneau (2007) sur les genres « routiniers », où les rôles des participants à l'interaction verbale et les rituels (séquences textuelles) sont fixés *a priori* par les institutions, ce qui stabilise les paramètres qui les constituent à travers des normes ou des limitations de caractère socio-historique.

En effet, le genre *classe*, en général, possède des rôles traditionnels et fortement prédéfinis entre les participants à l'interaction : enseignant/étudiant, celui qui enseigne/celui qui apprend, dans le cadre de séquences essentiellement expositives et dialogiques. Néanmoins, cette description ne rend pas totalement compte de la dimension socio-cognitive du genre discursif, comme c'est le cas de la définition proposée par Moirand (2003 : 1) :

[Le genre est] une représentation socio-cognitive intériorisée que l'on a de la composition [...] des unités discursives empiriques, une représentation donc des activités langagières qui surgissent dans une situation X, une communauté Y, avec une langue Z et une culture Z sous des formes diverses.

Cette définition met en relief l'importance des activités langagières internes, inscrites dans un contexte et une scène situationnelle ; autrement dit, les aspects macrostructurels ou globaux et les microstructurels ou locaux qui composent la représentation qu'une communauté de parole a d'un genre. Cet aspect la rend particulièrement pertinente pour notre analyse, car elle se focalise sur l'image que les participants à l'interaction ont de leurs pratiques et des contraintes qui les régissent. D'ailleurs, ces représentations sur l'interaction en contexte présentiel sont celles qui entrent en crise, d'une part, avec les représentations de la virtualité dans le contexte pandémique, et d'autre part, avec celles de la virtualité postpandémique, comme nous le verrons plus loin dans notre analyse.

En outre, Moirand (2003) propose trois niveaux ou catégories pour décrire les genres discursifs : un niveau *macro* ou global qui englobe la situation, le contexte et la morphologie ou configuration de la structure interne – finalité, rituels, organisation – ; un niveau *méso* ou intermédiaire qui réunit les séquences textuelles – opérations cognitivo-linguistiques – ; et un niveau *micro* ou local qui comprend les marques linguistiques, pragmatiques, énonciatives, etc. Dans cette section, au moyen d'une adaptation des niveaux *macro* et *méso* de cet auteur, nous nous concentrerons sur la description des caractéristiques situationnelles et contextuelles communes aux modalités *présentielle* et *virtuelle* du genre *classe de lecture-compréhension en langue étrangère*, pour ensuite évaluer

les aspects distinctifs identifiés grâce à l'analyse des pratiques déclarées des enseignantes universitaires de français².

On trouve trois aspects situationnels qui composent la classe de lecture-compréhension : les objectifs pédagogiques et didactiques, l'origine académique variée des étudiants et la représentation sur le lecteur ainsi que celle sur la compétence en lecture.

Concernant les objectifs, le but principal est de fournir aux étudiants les outils nécessaires pour lire, de manière autonome, la bibliographie spécialisée, comme l'indique le programme officiel du cours de lecture-compréhension en français de Université de Buenos Aires (UBA)³. Cela signifie que les compétences linguistiques développées et sollicitées varient selon le type d'activité et la langue utilisée. D'une part, les étudiants doivent lire un texte en langue étrangère (LE), le comprendre en mobilisant diverses techniques procédurales, puis l'interpréter afin de construire du sens à partir de leurs connaissances préalables et des savoirs théoriques linguistiques et pragmatiques sur la LE enseignée dans les cours. D'autre part, afin d'assurer la compréhension et l'interprétation du texte, qui est à la fois matériel didactique et objet d'étude, ils doivent réaliser des productions en langue espagnole de différente nature (questionnaires, résumés, fiches de lecture, etc.). Dans ce cadre, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre le texte en LE et le besoin des étudiants d'accéder à l'information contenue.

Quant à l'origine académique variée des apprenants, il faut mentionner que les cours de lecture-compréhension de l'université étudiée reçoivent des étudiants provenant de cursus différents, tels que Archéologie, Lettres, Édition, Philosophie ou Arts, entre autres. Pour cette raison, les professeurs chargés de ces cours sélectionnent comme matière primaire non seulement des textes d'actualité, mais aussi des textes issus du discours de

² Toutes les citations des pratiques enseignantes déclarées proviennent du corpus d'entretiens semi-dirigés réalisées à un groupe d'enseignantes de français du département de Langues Modernes de la filière Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires (UBA). Cette recherche a été effectuée dans le cadre du projet FILO:CyT (code n° FC22-013) « *Discurso multimodal y enseñanza de francés lengua extranjera : problemas, representaciones y prácticas* » 2022-2023 (dir. Claudia Gaiotti).

³ Programme n° ILF00 de l'unité d'enseignement Lecture-compréhension en français du département de Langues Modernes de l'UBA, filière Philosophie et lettres pour la période 2023-2024.

vulgarisation scientifique en rapport avec les différentes orientations des apprenants. De sorte que les littératies académiques avec leurs spécificités génériques correspondantes constituent le matériel didactique principal de ces cours (Acuña, Lestani, 2015). Ces spécificités concernent, au niveau local, le lexique – qui va du champ général au champ de spécialité –, la syntaxe et la structure compositionnelle. À un niveau global, ces littératies sont situées dans le contexte des différentes situations de la vie académique et sont comprises comme un ensemble « *de pratiques discursives multiples, diverses et hétérogènes qui se déclinent sous différentes conditions de production et d'interprétation du sens* » (Gaiotti, 2013 : 62). Cela nous conduit au dernier aspect à analyser de cette première étape : la représentation du lecteur et de la compétence en lecture.

Dès le départ, les étudiants sont perçus comme des sujets lecteurs actifs disposant de connaissances préalables et de la compétence en lecture nécessaire pour construire du sens, comme l'indique la description de la méthodologie du programme officiel cité ci-dessus : « en s'appuyant sur des connaissances antérieures et la capacité de lecture préexistante, on incite l'étudiant à formuler des hypothèses de sens à partir d'indices textuels⁴ ». Cependant, en quoi consiste une capacité de lecture préexistante ? Ce concept renvoie au caractère procédural de la lecture, autrement dit, aux stratégies que les étudiants-lecteurs mettent en place pour comprendre et interpréter un texte en langue maternelle (LM) – l'espagnol –, et qu'on s'attend ensuite à les voir reproduites, dans une certaine mesure, dans les textes en LE. En effet, la compétence en lecture et, par conséquent, les stratégies de lecture en LM ne peuvent être totalement identiques à celles développées en LE, puisque la posture du lecteur face au texte est différente : les objectifs de lecture, les situations de lecture et les caractéristiques particulières des textes diffèrent (Riquois, 2010). Néanmoins, ce que l'on recherche dans ce type de cours, c'est que l'étudiant devienne un sujet lecteur face au texte en LE, ce qui signifie que la simple compréhension du texte ne suffit pas. Il doit y avoir une prise de position de la part de l'étudiant-lecteur, une interprétation et une implication dans la lecture (Riquois, 2010).

⁴ Version originale : « basándose en conocimientos anteriores y la capacidad lectora preexistente, se incita al estudiante a realizar hipótesis de sentido a partir de indicios textuales ».

Un sujet lecteur, pour traiter la nouvelle information contenue dans un texte, doit être capable de mobiliser des connaissances antérieures sur le thème abordé et de les associer aux nouvelles données tout en effectuant des inférences de sens qu'il devra ensuite vérifier. En outre, il devra se servir d'autres stratégies liées à la hiérarchisation de l'information et à la reconnaissance des caractéristiques génériques des textes ainsi que de leurs conditions de production. Cela lui permettra, en dernière instance, d'interpréter l'intention de l'auteur dans un processus de prise de position vis-à-vis du texte (Riquois, 2010). Il s'agit d'une relation dialogique et interactive entre le sujet lecteur et le texte. Cette relation constitue le cœur d'un cours de lecture-compréhension, mais elle n'est pas complète, il faut aussi y ajouter une autre variable : celle de l'enseignant-médiateur, chargé d'orienter et de rendre explicites les caractéristiques de cette compétence – développée, jusqu'à un certain point, de manière inconsciente en LM –, et qui sera plus tard élargie et systématisée dans les textes en LE.

Tous ces aspects définissant le contexte et la situation de classe sont communs tant aux cours présentiels qu'à ceux virtuels. Nous développerons ci-dessous un autre aspect du niveau macrostructurel, à savoir, la notion même de texte.

1.2. Macrostructure : l'évolution du concept de texte en tant qu'objet d'étude

En suivant les catégories proposées par Moirand (2003), le texte ou plutôt l'usage de matériaux textuels comme ressource dans la situation didactique constitue un autre élément de la macrostructure discursive du genre classe de lecture-compréhension. C'est ainsi que la notion de texte a été interpellée et révisée dans sa définition la plus traditionnelle du point de vue théorique par différents chercheurs, ce qui va de pair avec la reformulation du genre classe en contextes virtuels. Effectivement, si l'on tient compte de l'objectif du cours – fournir aux étudiants les outils pour la compréhension de textes académiques en LE et leur réélaboration en LM –, il convient de s'interroger sur ce qu'il advient des deux composantes de ce lien dialectique, à savoir, le sujet lecteur et le texte. En dehors des aspects purement interactionnels modifiés par la virtualité – que nous

développerons plus loin –, quelles caractéristiques acquiert ce sujet lecteur ? Et comment abordons-nous la notion même du texte ?

En ce qui concerne les définitions de la notion de texte, tant dans sa conception générale que dans sa version académique, celles-ci ont fait l'objet d'une série de reformulations liées à la modification et à l'évolution d'aspects tels que les canaux, les supports, les formats et les dispositifs dans lesquels ils apparaissent. Pour entamer notre réflexion, on partira d'une définition générale du texte proposée par Sandig (2000) qui le perçoit comme une unité variée qui doit remplir des fonctions d'action et de communication de différents ordres au sein de la société. Toutefois, aujourd'hui, une variable vient déranger cette définition ainsi que la manière dont les textes interviennent dans la vie : il s'agit de la médiation par l'écran. Albarello (2019) appelle ce phénomène une écologie des écrans et soutient que la notion de texte en est affectée de deux manières différentes.

Premièrement, la forme de lecture a changé. Les écrans sont perçus, par cet auteur, comme un devenir évolutif – qui va de l'écran de cinéma à l'écran du téléphone portable –, ce qui fait que les formes de lecture varient, tout en demeurant liées entre elles. C'est pourquoi, ce ne sont pas les textes ou leurs contenus qui peuvent disparaître à cause du progrès technologique, mais la technologie de distribution qui les soutient (Albarello, 2019). Même si l'intérêt des lecteurs est le texte, sa forme de consommation varie selon qu'il soit accessible par un média télévisuel, un écran d'ordinateur, une tablette ou un téléphone portable. Le texte, sans disparaître, acquiert des caractéristiques différentes dans ces dispositifs, tandis que les technologies qui le rendent possible disparaissent, évoluent ou deviennent moins populaires.

Deuxièmement, lorsque nous abordons l'autre pôle de la relation dialogique, c'est-à-dire, le sujet lecteur, nous pouvons réfléchir à ce qu'il advient des pratiques de lecture selon les nouvelles apparitions et redéfinitions conceptuelles de la notion de texte. Albarello (2019) souligne que la manière dont la lecture change se produit en consonance avec la technologie de distribution qui la médiatise. Par exemple, dans le passé, on considérait la lecture de texte médiatisé par écran une *lecture-navigation*, alors que, de nos jours, il est possible d'employer le terme *lecture*

transmédia pour désigner les pratiques qui se déroulent sur plusieurs écrans ou onglets simultanés. Cela signifie que les pratiques et les compétences de lecture que doivent posséder les sujets lecteurs diffèrent selon la forme sous laquelle se présente le matériau textuel, ce qui est particulièrement important étant donné la situation actuelle où l'écran est devenu la médiation obligatoire.

Par conséquent, nous devons nous demander s'il existe des changements dans les formes d'accéder aux textes dans les cours de lecture-compréhension suite aux transformations apportées par la pandémie et celles qui se sont produites après cet événement. Même s'il s'agit des mêmes textes – la version numérisée des textes imprimés utilisés lors des séances présentiels –, leurs modes de lecture, d'apparition et d'élaboration par les étudiants et les enseignants présentent-ils des caractéristiques qui répercutent sur le dispositif pédagogique ? Pour y répondre, nous devons tenir compte des deux aspects signalés ci-dessus qui caractérisent l'environnement transmedia : l'évolution dans la circulation des matériaux textuels selon la technologie de distribution et la transformation des pratiques de lecture et des compétences lectorales dans les écosystèmes des écrans.

En plus, nous devons considérer un autre élément étroitement lié à ceux déjà mentionnés, à savoir, la dimension multimodale du texte. D'après Dagenais (2012), la multimodalité est la multiplicité des modes par lesquels le sens d'un texte est produit et interprété. En conséquence, on peut envisager que les modes de production et d'interprétation de ce sens ont varié en fonction de l'évolution de la manière dont les étudiants entrent en contact avec les textes. Bien que les textes travaillés en lecture-compréhension en LE aient toujours possédé une dimension multimodale – visible dans la combinaison de différents modes sémiotiques et linguistiques du paratexte tels que la typographie, les images et les tableaux –, celle-ci est devenue plus complexe avec la virtualité. Que ce soit grâce à l'usage de vidéos complémentaires à l'activité principale de lecture ou à l'ajout de musique, de couleurs, d'hyperliens et d'images animées, cette évolution nous oblige à réfléchir aux caractéristiques de la *littératie multimodale*. On comprend cette littératie comme le savoir relatif aux multiples modes d'expression qu'une personne doit pouvoir maîtriser afin

de produire et d'interpréter les textes en articulant de manière variée les niveaux iconiques, linguistiques, gestuels et auditifs (Kress, 2000, 2003 ; Dagenais, 2012 ; Gaiotti, 2023). Il convient de souligner qu'à la dimension multimodale des textes dans le contexte virtuel, il faut ajouter la dimension multimédiale, qui renvoie spécifiquement à la combinaison de différents médias (applications, supports, technologies de diffusion) avec la caractéristique centrale que, dans ces environnements, les lectures ne sont plus linéaires, mais simultanées et multiples (Albarello, 2019). Au vu de ces considérations, nous devons repenser la valeur spécifique du texte dans les cours de lecture-compréhension à partir de la situation de virtualité, afin de vérifier le type de matériaux qui circulent actuellement, ainsi que les pratiques et usages associés.

2. Passage à la virtualité : pistes d'analyse

2.1. Multimodalité : une situation de classe et un contexte nouveau

Nous avons déjà analysé les points en commun entre la classe présentielle et la classe virtuelle en lecture-compréhension, ainsi que l'évolution du concept de texte dans la virtualité. Nous allons maintenant approfondir l'analyse des aspects qui différencient ces deux modalités : le type de multimodalité dans le déroulement du cours ; l'interaction entre l'étudiant-lecteur, le texte et l'enseignant-médiateur ; et la multimodalité du texte.

Nous commencerons par la multimodalité, définie comme la combinaison – et non la simple juxtaposition – de deux ou plusieurs modes d'expression, tels que le linguistique, l'iconique et l'auditif (Lacelle, Lebrun, 2014). Dans un cours de lecture-compréhension en LE, l'analyse iconographique du paratexte constitue l'étape initiale lors de l'approche d'un texte, car il s'agit d'une stratégie simple qui incite l'étudiant à formuler les premières hypothèses de sens à propos du genre et du contenu du texte (conditions de production, organisation de l'information, typologie dominante entre autres). Cependant, les caractéristiques multimodales des indices iconographiques entre le texte *imprimé* des cours présentiels et celles du texte *multimédia* des cours virtuels sont différentes. Donc, il n'est

pas possible de les interpréter de la même manière, comme nous l'avons déjà remarqué. Ce changement dans le matériel didactique a des répercussions sur le rapport entre l'étudiant-lecteur, l'enseignant-médiateur et le texte-objet d'étude.

Effectivement, l'enseignant, dont le rôle est celui de médiateur entre les autres éléments de l'interaction verbale – l'étudiant et le texte –, est obligé de modifier sa pratique pédagogique lorsqu'il change à la fois la modalité du cours et la modalité d'approche des étudiants et du matériel d'étude. On passe d'une interaction en face à face avec les étudiants, où la communication se réalise de manière verbale, non verbale et simultanée (la possibilité de voir directement et intégralement tous les étudiants « d'un seul coup d'œil », ainsi que le retour visuel de la bonne réception du message), à une interaction caractérisée par la fragmentation visuelle et l'incertitude dans la réception. Lorsque nous mentionnons la fragmentation propre à la virtualité, nous faisons référence à la fois à la présence « absente » des étudiants, qui ont souvent leurs caméras éteintes (que ce soit pour une impossibilité technique ou un choix personnel), et à l'impossibilité technique de voir toutes les caméras en même temps.

Quant à l'incertitude dans la réception, ce phénomène découle du premier : en l'absence de la vision des étudiants ou avec la seule vision du visage (chez les rares qui allument leur caméra), les ressources de l'enseignant pour s'assurer de la bonne réception du message, ainsi que pour vérifier si l'attention des étudiants est maintenue, se trouvent drastiquement réduites. De sorte que la connexion devient *déconnexion* avec la rupture du lien enseignant-étudiant ; à sa place demeure le vide angoissant de l'autre :

Le fait d'appeler : « Bonjour Daniel, alors, qu'en penses-tu ? As-tu préparé la consigne ? Réponds », et Daniel n'est pas là. Puis, un peu plus tard : « Bonjour Daniel, es-tu parti prendre un café ? Es-tu revenu ? Bonjour », et Daniel n'est pas là. Et cela arrivait aussi avec Daniel, avec Sofia. Eh bien... du stress, parce que cela te fait prendre du retard (E5)^{5,6}.

⁵ Dans les citations des enseignantes consultées, nous les désignerons par la lettre E suivie d'un numéro afin de les différencier. Toutes les verbalisations sont en langue espagnole et ont été traduites et adaptées pour cet article.

⁶ Version originale: «El hecho de llamar: "Hola, Daniel, bueno, ¿qué te parece? ¿Preparaste la consigna? Respondé", y Daniel no está. Entonces, al rato "Hola Daniel ¿te fuiste a tomar un café? ¿Volviste? Hola", Daniel no está. Y así pasaba con Daniel, pasaba con Sofía. Bueno, ¿no? Un estrés, porque eso te hace retrasar».

En définitive, dans la virtualité, les rôles de l'étudiant et de l'enseignant restent les mêmes mais avec des caractéristiques différentes : l'interaction est interrompue et parfois complètement rompue, ce qui signifie que l'enseignant devra développer de nouvelles stratégies de *reconnexion*. En ce qui concerne le lien entre l'étudiant-lecteur et le texte, il faut mentionner qu'il y aura des différences quant à la compétence en lecture nécessaire pour travailler un texte imprimé et celle nécessaire pour travailler un texte multimédia, que nous développerons plus en détail ci-après, du point de vue des représentations des enseignantes.

2.2. Multimodalité : la situation du texte comme objet d'étude

Dans les sections précédentes, nous avons réfléchi à la notion de texte en relation avec trois aspects : la variation des types de textes, la variation des compétences de lecture et la dimension multimodale des textes dans les milieux virtuels ou médiés par des écrans. Tenant compte de ces aspects, il nous a semblé pertinent d'analyser les représentations d'un groupe d'enseignantes de FLE à l'université qui travaillent, dans la plupart des cas, dans des contextes de virtualisation forcée. À partir de l'exploration de six entretiens réalisés auprès de ces enseignantes, nous avons dégagé quatre axes importants concernant le rôle du texte en classe. Il convient de souligner que les enseignantes opèrent avec des représentations variées du texte ; pour cette raison, dans les sections suivantes, nous travaillerons sur des définitions flexibles du matériel textuel.

2.2.1. Le rapport entre la longueur du texte et la dynamique de la classe

Un aspect qui se répète parmi les enseignantes de français interrogées concerne la question de la longueur des textes et son lien avec le type d'activités que l'on peut réaliser en classe. Dans l'imaginaire enseignant, il semble se construire une dichotomie entre le texte court et le texte long qui ouvre la voie à certains types de pratiques de lecture. D'un côté, nous trouvons quelques références aux textes brefs mentionnées par l'une des enquêtée :

S'il reste un créneau, j'ai des textes courts que j'avais déjà, [...] M. s'est occupée de préparer des textes courts à utiliser [...] Mais aussi, nous voyons un texte court qu'ils

aiment beaucoup que nous leur lisions. Donc, si c'est un texte court, je le leur lis, et nous nous arrêtons, paragraphe par paragraphe, en repérant les difficultés et en échangeant des opinions (E1)⁷.

Du point de vue de cette enseignante, le texte bref semble permettre une lecture détaillée, de type séquentiel, que l'on pourrait associer à la lecture linéaire – de gauche à droite –. Nous pouvons également observer un lien entre la longueur et le temps. Le texte court est travaillé dans les « moments creux » de la classe, c'est-à-dire, dans ces temps libres laissés par d'autres activités. Un autre aspect lié au texte court est la possibilité de lecture à voix haute. Une autre enquêtée commente ce qui suit :

Alors, j'opte toujours pour des textes qui peuvent apparaître, je ne sais pas, dans un journal, et alors nous les lisons, je ne sais pas, des textes d'économie ou de philosophie ou d'art. Bon, certains textes qui soient courts et c'est cela que nous travaillons. Et ensuite, comme une petite institutrice, je lis aussi certains textes avec eux (E5)⁸.

Ce lien entre longueur et lecture à voix haute peut être de nouveau associé à la question du temps et de la linéarité. Le texte court peut être lu à voix haute, car sa longueur permet de disposer du temps nécessaire pour réaliser cette activité. À l'inverse, les textes longs permettent une autre dynamique de classe. Une enquêtée aborde ce sujet de la manière suivante :

Au niveau supérieur, et c'est quelque chose que je leur précise toujours, si nous allons voir un texte long, le texte doit avoir été lu à l'avance. Je leur dis toujours de marquer toutes les questions qu'ils ont, de ne pas utiliser le traducteur ni rien, que nous allons voir cela après en classe. Mais le texte, ils doivent le lire avant, n'est-ce pas ? Alors, nous le travaillons en classe. Nous travaillons les parties... (E1)⁹.

⁷ Version originale : «Si queda algún hueco, tengo textos cortos que yo ya tenía, pero viste que Mónica se ocupó de hacer textos cortos para usar (...) Pero también. Vemos un texto corto que les gusta mucho que les leamos. Entonces si es un texto corto, yo se los leo, y vamos parando, por párrafo, y viendo las dificultades, intercambiando opiniones».

⁸ Version originale : «Entonces siempre opto por textos que pueden aparecer, no sé, en un diario y entonces los leemos, no sé, textos de economía o de filosofía o de arte. Bueno algunos textos que sean cortos y eso trabajamos. Y después, como maestra también, suelo leer algunos textos con ellos».

⁹ Version originale : «En Nivel Superior, y es algo que siempre les aclaro, si vamos a ver un texto largo, el texto ya lo tienen que tener leído. Siempre les digo que marquen todas las dudas que tengan, que no se pongan a usar el traductor, ni nada, que después en clase, eso, lo vamos a ver. Pero que el texto lo lean, ¿no? Entonces después lo trabajamos en clase. Trabajamos las partes...».

Le travail avec des textes longs exige donc une préparation préalable de l'étudiant, une segmentation du travail et une division de l'activité entre ce qui se fait à l'extérieur et à l'intérieur de la classe. On pourrait aussi interpréter que cette division du travail est dictée par le besoin d'optimiser le temps de classe pour travailler certains aspects avec plus de profondeur.

Cela nous amène à nous demander s'il existe un lien entre la longueur du texte et une prééminence de la lecture linéaire, comprise comme un type de lecture qui privilégie la séquentialité dans la tâche d'interprétation textuelle. À cet égard, il importe de préciser que les enseignantes mettent en oeuvre, généralement, une approche de lecture globale (Moirand, 1979 ; Riquois, 2010) – avant de procéder à la lecture, l'apprenant produit des hypothèses sur le thème, le type textuel et sa structure – et qu'un travail de type plus séquentiel n'implique pas nécessairement que ce soit la seule manière d'aborder les textes. Cependant, on peut penser qu'elles conçoivent la longueur comme une dimension linéaire du texte et associent cette longueur à un certain type de pratique.

Comme nous l'avons déjà souligné dans les sections précédentes, les pratiques des sujets lecteurs en situations médiées par les nouvelles technologies sont, elles aussi, traversées par des façons d'aborder les textes sur de multiples dispositifs et écrans (Albarelo, 2019) et nécessitent le développement d'une littératie multimodale (Dagenais 2012, Gaiotti 2022, Gaiotti 2023).

Il est donc intéressant de se demander si ces nouvelles façons de concevoir la lecture et les lecteurs peuvent nous amener à repenser les pratiques de lecture que nous associons aux textes selon leur longueur. Il s'agirait d'une autre manière de redéfinir le temps que nous consacrons à certaines activités, la division du travail que nous proposons en classe et même l'attente que nous avons quant à la construction de sens d'un texte multimodal et multimédia.

2.2.2. La multimodalité comme complément du matériel de classe

La multimodalité du travail avec les matériels de classe est un autre aspect qui est repris par les enquêtées et qu'il faut analyser plus en détail. On observe une tendance à considérer le travail avec des éléments multimodaux et multimédias comme une activité complémentaire par

rapport aux supports textuels traditionnels de la classe en présentiel, c'est-à-dire les textes imprimés ou leur version numérisée. Par exemple, une enquêtée exprime ce qui suit :

Les vidéos, seulement à la fin du semestre, tu peux en faire un peu, par exemple, [...] c'est quelque chose que tu vois vraiment en terminant le semestre, parce que sinon c'est trop... ça leur fait un peu peur. Les vidéos, même si ce sont des vidéos avec le texte et tout ça, bon, la première impression c'est : « Je ne comprends pas, je ne comprends pas, ça va trop vite » (E2)¹⁰.

L'enquêtée associe le travail avec les vidéos à une activité plus complexe que celle avec d'autres supports de classe plus habituels. En outre, il s'agit d'une activité complémentaire ou accessoire : dès le début du semestre, on travaille avec les supports et les textes typiques, et vers la fin du semestre, s'il reste du temps, on aborde d'autres documents liés à des activités de renfort ou d'approfondissement. C'est ce qu'exprime une autre enquêtée :

Ce sont souvent des vidéos très courtes, pour... qui en général approfondissent quelque chose que je suis en train d'expliquer, je ne sais pas. Si j'ai expliqué, par exemple, comment fonctionne le système scolaire en France, alors ça peut être une vidéo qui complète ce qu'ils ont déjà lu et ce que j'ai déjà expliqué, c'est un plus (E4)¹¹.

En effet, le travail avec des supports audiovisuels n'est pas priorisé ou il est peu travaillé. L'activité de lecture des textes plus habituels est perçue comme une exigence curriculaire qui ne laisse ni place ni temps pour d'autres types de lectures multimodales et multimédias dans la programmation didactique. Ainsi, le rôle qu'occupent ces textes natifs de l'environnement virtuel se limite à celui d'une simple activité complémentaire, car il existe une difficulté à articuler leur dimension multimodale avec les exigences du programme. De plus, leur complexité accrue semble décourager les enseignantes, qui hésitent à les inclure dans leurs planifications afin d'éviter de « manquer de temps ».

¹⁰ Version originale: «Los videos recién en el final del cuatrimestre podés hacer un poquito, por ejemplo, hay... también es algo que ves recién ya terminando el cuatrimestre, porque si no es algo muy... que los espanto un poquito. Lo que es el video, aunque sea el video con el texto y demás, pero bueno, la primera impresión es “no, no entiendo, no entiendo”, “va muy rápido”».

¹¹ Version originale : «Suelen ser videos muy cortitos, para... que en general profundizan algo que estoy contando, no sé. Si expliqué cómo funciona el sistema escolar por ejemplo en Francia, entonces puede ser algún video que complementa eso que ya leyeron y ya expliqué, es un plus».

2.2.3. Adaptation des textes entre supports

Nous allons maintenant creuser un peu plus ce matériel habituel que les enseignantes privilégient au détriment d'autres textes à caractère multimédial et multimodal. Les enseignantes interrogées font référence à l'utilisation de matériaux issus d'un module de lecture, élaboré par les professeurs de la chaire avant la pandémie et ensuite numérisé pour être utilisé lors des cours virtuels :

D'abord, bon, je travaille avec le module de lecture. Cette année, j'ai travaillé en niveau Intermédiaire, c'est-à-dire, deux semestres. J'ai du matériel à toi que M. m'a passé... [...] Et j'ai aussi du matériel d'elle, qu'elle m'a passé. Mais, en réalité, par commodité et même, disons, par facilité, j'ai travaillé avec le matériel du module (E3)¹².

L'enseignante explique comment le travail avec le matériel de la chaire s'est maintenu dans le contexte de la classe virtuelle, c'est-à-dire, que le type de texte travaillé n'a pas varié, même si les technologies de diffusion qui médiatisent son accès ont changé. Cela rejoint ce qu'affirme Albarello (2019) : le changement de technologie ne fait pas disparaître un contenu, mais modifie ses conditions de circulation. La référence à la « facilité » que l'enquêtée associe à l'utilisation du matériel du module imprimé est également intéressante, car elle renvoie à deux aspects opposés : d'une part, la facilité d'avoir un matériel prêt à utiliser, que l'enseignante connaît et sait efficace ; d'autre part, la difficulté à trouver ou à travailler de nouveaux textes. En tout cas, le travail avec un type de texte linéaire d'origine imprimée, conçu pour la classe en présentiel, se maintient, comme l'explique une autre enquêtée :

J'utilise les modules de lecture de la Faculté, j'ai scanné les textes qui me paraissent accessibles pour travailler avec les étudiants, il m'importe toujours de chercher des thèmes qui les intéressent et ainsi, ils peuvent apprécier la lecture et, bon, lire quelque chose de tout cela (E5)¹³.

¹² Version originale : «En primer, bueno, trabajo con el módulo de lectura. Yo trabajé este año, empecé Medio, es decir, son dos cuatrimestres. Tengo material tuyo que me pasó, ML.. (...) Y tengo material de ella, que también me pasó. Pero estuve, la verdad, por una cuestión de comodidad y hasta de, estuve trabajando material del módulo. Y bueno».

¹³ Version originale : « Mirá, yo uso los módulos de lectura de la Facultad, escané los textos que me parecen accesibles para trabajar con los chicos, siempre me importa buscar temas que sean interesantes para ellos y entonces, así, ellos pueden disfrutar de la lectura y, bueno, leer algo de eso».

Ici, la sélection des matériaux du module de lecture est mentionnée comme une manière d'assurer la variété des thèmes et l'adhésion des étudiants. La mention explicite de documents scannés montre comment un format physique devient virtuel sans qu'il s'agisse nécessairement d'un changement de contenu et illustre la manière dont les matériaux circulent entre différents supports et technologies. Ainsi, nous pourrions repenser les pratiques de lecture associées à cette migration entre supports. Comme l'exprime Albarello (2019), un nouveau médium utilisé pour travailler les textes ne fonctionne pas et ne produit pas les mêmes effets que celui qu'il remplace, et la manière dont un contenu donné est présenté diffère selon les supports.

2.2.4. Critères de sélection des matériaux textuels

Enfin, il est important d'ajouter une brève réflexion sur les raisons évoquées par les enquêtées pour la sélection des textes. Ceux-ci doivent être pratiques, intéressants, courts (ou longs), mais, dans ce processus, il ne semble pas y avoir de réflexion sur les supports, les modes ou les technologies de diffusion impliqués comme critère de choix. Un livre numérique conçu pour être lu sur une liseuse est-il identique à une publication sur un réseau social ? Les pratiques de lecture associées à ces supports sont-elles les mêmes ? Les compétences que nous devons travailler dans ces cas varient-elles ? À cet égard, nous relevons le commentaire suivant :

Alors, ce texte me paraît aussi très intéressant. Ensuite, je travaille avec un autre intitulé « Sauver l'éducation », parce que, bon, c'est très intéressant, c'est une interview. Donc, si après avoir travaillé un texte plus difficile je passe à celui-là, ils sentent qu'ils comprennent davantage. Et le dernier que je travaille avant le deuxième partiel est un de François Cheng, que j'adore, c'est une longue interview [...] Bon, pour de nombreuses raisons. D'abord, parce qu'étant une interview, elle est très guidée ; j'insiste sur le fait que les questions guident, d'accord ? Qu'il faut prêter très attention aux questions, car il y a beaucoup de contenu dans ces questions. Et là, le plan du texte est aussi très bien organisé, c'est-à-dire, qu'il est simple à analyser. C'est long, et certaines parties sont beaucoup plus difficiles, tu vois ? (E3)¹⁴.

¹⁴ Version originale : «Entonces, ese texto me resulta también muy interesante. Después trabajo uno de "Salvar a la educación", porque bueno, es muy interesante, es una entrevista. Entonces, si después de trabajar un texto más difícil voy a ese, porque sienten como que comprenden más. Y el último que trabajo antes del segundo parcial es uno de François Cheng, que me encanta, es una entrevista larga, no sé si lo conoces. Bueno, por un montón de razones. Primero, porque al

L'enseignante mobilise une série de concepts hétérogènes en parlant de ses critères de sélection de textes. Elle mentionne l'intérêt que peut susciter le matériel, le niveau de difficulté, le plan textuel, le contenu, l'organisation et la longueur. Tous ces éléments semblent centrés sur l'étudiant-lecteur et visent à faciliter la compréhension du sens textuel.

La préférence pour l'utilisation du module de lecture de la chaire ou pour la sélection de textes d'actualité, tels que ceux provenant de journaux numériques, semble orienter le travail enseignant vers un type d'approche spécifique. De cette manière, on insiste sur une lecture séquentielle, centrée sur le décodage du sens plutôt que sur la nécessité de travailler une compétence de littératie multimodale ou des formes de lecture transmédia.

2.3. Résistances et inquiétudes

Comme nous avons pu le constater à travers les analyses précédentes, il existe certaines résistances et inquiétudes de la part des enseignants à l'égard de la virtualité. À cela s'ajoute le fait que, en général, le matériel didactique – l'objet d'étude – n'est pas conçu en fonction d'une approche multimodale et multimédiale, ce qui entrave les pratiques de classe, puisqu'il s'agit de travailler avec le même matériel, de la même manière, dans un contexte totalement différent.

Ainsi, les problématiques inhérentes à la virtualité – le développement d'une nouvelle compétence en compréhension des littératies numériques, la rupture du lien entre l'enseignant et l'étudiant, la redéfinition du texte – sont accentuées par le désir de répliquer la classe présentielle dans un milieu virtuel dans une sorte d'adaptation forcée. Cependant, on n'observe pas, en soi, un rejet explicite des nouveaux modes, supports et pratiques, même si les enseignantes manifestent une certaine résistance à modifier leurs pratiques. Ceci est dû à des raisons complexes et multidimensionnelles ; par exemple, elles organisent leurs cours dans ce nouveau cadre avec les ressources dont elles disposent et qu'elles peuvent rendre disponibles dans leurs interactions didactiques. Par ailleurs, cette résistance peut s'expliquer, en grande partie, par la représentation héritée

ser entrevista va muy guiado, insisto en el tema de que las preguntas guían, ¿sí? Que hay que prestarle mucha atención a las preguntas, porque hay mucho contenido en esa pregunta. Y, ahí también está muy bien organizado el plan de texto, es decir, es simple para ver eso. Es largo, y va entrando con algunas cosas, algunas partes bastante más, con más dificultad, ¿viste?».

de la virtualité forcée en contexte pandémique. En effet, il s'est produit un passage abrupt d'un contexte à l'autre sans être passée par les processus nécessaires de formation, de développement, de création et d'expérimentation qu'implique la construction d'une nouvelle manière de concevoir la classe.

Durant cette période, en plus des préoccupations liées à l'urgence sanitaire et aux problèmes découlant du long confinement, se sont ajoutés des problèmes techniques et la confusion quant aux nouvelles règles qui régissent les cours virtuels. Cela a profondément marqué la perception que les enseignantes avaient de cette nouvelle modalité :

[à propos de ce que je ressentais lorsque j'ai commencé à donner des cours virtuels systématiques pendant la pandémie] un stress absolu, hein ! C'est très stressant. D'abord, les difficultés des étudiants qui n'avaient pas un bon service Internet. Alors, tu avais un groupe hétérogène, avec certains qui avaient des caméras. Bon, à ce moment-là, pendant la pandémie, certains perdaient la connexion ; d'autres ne pouvaient pas allumer la caméra parce que, s'ils l'allumaient, le son était mauvais. Alors, ils disaient qu'ils devaient garder la caméra éteinte (E3)¹⁵.

Une des préoccupations que j'avais, c'était de savoir si je pouvais établir une relation avec des personnes que je ne connaissais pas, et cela à travers un écran (E5)¹⁶.

Beaucoup d'adrénaline, beaucoup d'anxiété. Si je revois même les vidéos que j'ai faites à ce moment-là, elles sont très... pleines d'adrénaline parce que, bon, on essayait d'exprimer tout, de mettre tout là-dedans en l'absence de contact, de lieu commun, de tout ce partage... Alors je crois qu'elles étaient trop, trop... comment dire... je dirais qu'à un moment elles semblaient désespérées (E6)¹⁷.

Même si la situation globale de la virtualité lors du confinement diffère énormément de celle qui se pratique aujourd'hui – d'ailleurs, la plupart des

¹⁵ Version originale : «[con respecto a cómo me sentía cuando empecé a dar clases virtuales sistemáticas en la pandemia] un estrés absoluto, ¡eh! Es muy estresante. Esto de que, a ver, en primer lugar, las dificultades de los chicos que no disponen de buen servicio de internet. Entonces, vos tenés un grupo heterogéneo con algunos que tienen cámaras. Bueno, en aquel momento, si te hablo de aquel momento de la pandemia, chicos que, o se les caía la señal; chicos que no podían tener la cámara porque si prendían la cámara, se escuchaba mal. Entonces, decían estar con la cámara apagada».

¹⁶ Version originale : «Una de las preocupaciones que tenía era si podía establecer relación con gente que uno no conocía y a través de una pantalla».

¹⁷ Version originale : «Mucha adrenalina, mucha ansiedad. Si veo incluso los videos que hice en ese momento son muy, así, adrenalinicos porque, bueno, uno trataba en el video de expresar todo, de poner todo ahí ante la ausencia de contacto, de compartir el lugar común y todas esas cosas...Entonces creo que eran demasiado, demasiado... cómo lo podría decir... yo diría que por un momento parecían desesperados».

enquêtées affirment se sentir plus à l'aise avec le contexte numérique actuel –, certaines des représentations négatives issues de cette première imposition continuent d'affecter l'image actuelle. La classe virtuelle est caractérisée, d'une part, comme un espace avec moins de possibilités d'interaction et moins de concentration aussi bien de la part des étudiants que des enseignantes ; et d'autre part, comme un espace de confusion fonctionnelle, puisque les maisons, un lieu de détente, sont devenues un lieu de travail :

Je réserve le virtuel pour d'autres choses : pour des travaux... Je les fais aussi travailler en petits groupes sur Zoom, mais parfois, quand je vais dans les groupes, ils parlent de leurs études, de combien de matières il leur reste... C'est un peu bizarre parfois. Alors je garde les travaux plus interactifs pour le mercredi, en présentiel, et le vendredi je fais plutôt des explications (E6)¹⁸.

Le fait de commencer à utiliser Zoom à l'heure habituelle comme si tu étais à la Faculté, mais en étant chez moi, ça a été le plus marquant, on pourrait dire. Parce qu'il y avait un décalage spatio-temporel. L'activité n'était plus associée à l'espace. Le fait d'être chez toi. Je crois que ceci est, encore aujourd'hui, ce qui nous rend difficile la poursuite ou l'amélioration des cours virtuels à partir d'avoir vécu toute cette expérience (E2)¹⁹.

C'est pour cette raison que, lorsque nous affirmons que les enseignants doivent réfléchir à des moyens d'établir une reconnexion pour reconstruire le lien enseignant-étudiant, ou lorsque nous soulignons la nécessité de travailler la littératie multimodale, en intégrant les aspects pertinents qui perdurent dans les écosystèmes des écrans, ce que nous suggérons, c'est de réfléchir à la manière de parvenir à une compréhension plus approfondie des possibilités offertes par la virtualité comme modalité de cours distincte du modèle traditionnel. La virtualité et ses conséquences sur le plan interactionnel et multimodal ne doivent pas rester dans l'ombre du schéma du cours en présentiel synchrone ; elles doivent trouver leur place

¹⁸ Version originale : «Lo estoy dejando [lo virtual] para otras cosas: para trabajos... Los hago trabajar en grupitos también en el Zoom, pero cuando visito a veces los grupos están en cualquiera, hablando de las carreras, de cuánto te falta...Es medio raro a veces. Entonces los trabajos de más interacción lo dejo para los miércoles que voy presencial y los viernes suelo hacer por ahí más explicaciones».

¹⁹ Version originale : «El hecho de empezar a usar el Zoom en el horario así como si fuera que estás en la Facultad pero estaba en mi casa, eso fue lo más impactante podría ser la palabra. Porque era un desfase del tiempo-espacio. La tarea no estaba asociada al espacio. El hecho de estar en tu casa. Creo es lo que todavía hoy es lo que nos dificulta un poco el seguir o mejorar las clases virtuales ahora, a partir de haber tenido toda esta experiencia».

spécifique. La façon dont nous concevons les cours virtuels de lecture-compréhension doit évoluer pour que cette modalité s’émancipe et acquière pleinement ses propres caractéristiques, dépassant ainsi les difficultés actuelles et, pourquoi pas, s’inscrire comme un nouveau genre à part entière.

3. Frontières vers un nouveau genre ?

Comme nous l’avons observé, la scène virtuelle entraîne de profondes transformations quant à la définition du cours de lecture-compréhension non seulement dans ses aspects situationnels externes, mais aussi dans ses aspects structurels internes. Les problématiques inhérentes à la virtualité et à la multimodalité sont différentes de celles du format en présentiel et doivent être comprises dans leur spécificité. Pour cette raison, il était nécessaire de tracer les caractéristiques propres d’un cours virtuel, comme nous l’avons fait tout au long de cet article. Nous pensons que la compréhension de ces nouvelles spécificités et problématiques aidera les enseignants à créer un nouveau dispositif pédagogique-didactique, natif du domaine numérique, qui dépasse les difficultés que, jusqu’à présent, le corps enseignant a résolues de manière non systématique et fragmentée. En effet, durant la pandémie, les enseignantes ont dû s’adapter à un contexte pour lequel elles n’étaient pas préparées, comme l’a bien exprimé l’une des enquêtées :

J’ai essayé de le prendre du mieux possible [la situation de virtualité forcée]. Je me suis dit : « C’est la réalité, voyons comment nous allons l’aborder » (E5)²⁰.

Cette manière d’agir des enseignantes coïncide avec le concept d’*enseignant artisan* développé par Alliaud (2017). Selon cet auteur, l’enseignant est, par nature, créateur et innovateur, ce qui a été démontré grâce aux différentes stratégies mises en place pour faire face à la virtualité :

L’avantage de Zoom, c’est que tu as un tableau que tu peux partager et sur lequel tout le monde peut écrire, par exemple [...] j’aime beaucoup cette idée d’écriture collaborative. Ensuite, j’utilise beaucoup les formulaires Google, [...] qui relèvent d’un travail un peu

²⁰ Version originale : «Traté de tomarlo lo mejor posible [la situación de virtualidad forzada]. Yo dije: “esta es la realidad y veamos cómo la encaramos».

autonome d'un côté et aussi d'une partie qui peut être plus motivante [...] Les documents Google me plaisent parce que tu peux les enrichir au fur et à mesure, mais parfois la lecture devient « délinéarisante », la lecture, elle n'est plus linéaire, parce que tu passes d'un document à l'autre et parfois, bon, comme nous l'avons dit, il se peut qu'ils perdent quelque chose en chemin (E2)²¹.

Le commentaire de cette enseignante montre comment les étudiants-lecteurs de textes imprimés, qui réalisaient des lectures linéaires – construction du sens de gauche à droite – sur un seul support, ont dû développer une pratique de lecture différente en travaillant avec des textes comportant une plus grande diversité de modes sémiotiques et exigeant une construction du sens textuel non linéaire. Les hyperliens ou les images interactives, propres aux textes natifs du contexte virtuel, requièrent une compétence de lecture en littératies médiatiques multimodales (Lacelle, Lebrun, 2014), permettant aux sujets lecteurs de naviguer, en outre, entre différentes applications, supports et écrans (Albarello, 2019). Or, comment systématiser les changements proposés par cette enseignante pour développer cette compétence dans les cours de lecture-compréhension ?

Bien que ces solutions aient été – et soient encore aujourd'hui – individuelles et non systématisées, nous devons réfléchir à celles-ci afin de concevoir de nouvelles pratiques ou dispositifs permettant d'aborder la virtualité de manière plus fructueuse et satisfaisante. Ces dispositifs devraient réparer la connexion fragilisée entre étudiants et enseignants, pour faciliter la médiation entre eux et le texte. Une solution pourrait passer par l'utilisation de ressources plus interactives et plus exigeantes pour les étudiants : si ceux-ci sont sollicités en permanence, leur attention peut être retenue plus longtemps et réduire ainsi les éventuels temps morts (par exemple, lorsqu'un étudiant ne répond pas ou lorsqu'il faut résoudre un problème technique).

²¹ Version originale : « La ventaja en Zoom es que vos tenés una pizarra que podés compartir y todos pueden escribir, por ejemplo (...) me está gustando mucho eso de la colaboración en la escritura. Después, uso mucho lo que son los formularios de google, (...) que sería algo que tiene que ver un poco con un trabajo autónomo por un lado y también una parte que podría ser más motivante, me parece. (...) Los documentos de google me gustan porque como que vos lo vas agrandando, pero a veces la lectura, por un lado, “deslinearizás”, la lectura no es lineal, porque vas saltando de un documento al otro y a veces, bueno, lo que hablamos, puede ser que se pierdan algo en el recorrido».

Une autre manière de pallier la présence « absente » des étudiants est de favoriser une présence effective à travers des activités intergroupes exigeant un travail collaboratif pour résoudre une activité qui implique une réflexion et une production finale – comme un résumé collaboratif ou la réécriture du texte étudié dans un autre genre appartenant aux littératies numériques –. Grâce à ces activités de résolution collective dans des salles *Zoom* ou des sessions *Meet*, tous les étudiants sont amenés à y participer. De plus, le changement de dynamique interactive permet un recentrage de l'attention sur un autre axe, car de l'interaction entre enseignants et étudiants on passe à l'interaction entre étudiants :

Il y a toujours une partie du cours où ils doivent travailler en groupe, alors celui qui n'est pas là parce qu'il a mis une photo, je le découvre (E1)²².

En ce qui concerne les problématiques et les tensions liées aux textes, nous ne remettons pas en cause la possibilité d'utiliser des supports plus traditionnels dans les nouveaux écosystèmes des écrans. Cependant, nous considérons comme nécessaire que les enseignants, avec l'accompagnement institutionnel approprié, réfléchissent et se forment sur les aspects liés à la spécificité des nouvelles littératies multimodales. De cette manière, ces supports – qui passent d'une technologie à une autre et acquièrent de nouvelles caractéristiques – pourraient être complétés par des matériaux créés spécifiquement dans et pour les contextes numériques.

Comme nous venons de le constater, les différences macrostructurelles entre la classe présentielle et la classe virtuelle sont nombreuses et elles impactent directement sur d'autres éléments *mésosstructurels*, à savoir, les opérations cognitivo-langagières qui ont été modifiées grâce aux transformations dans l'interaction des participants. Il faudrait approfondir un peu plus sur la dimension *microstructurelle* en contexte virtuel afin d'établir si les classes virtuelles de lecture-compréhension constituent vraiment un nouveau genre ou une simple modalité. En tout cas, un travail de réflexion sur les caractéristiques de la virtualité pourrait non seulement améliorer les pratiques, mais aussi fournir aux étudiants un savoir nécessaire pour leur formation universitaire et professionnelle. En même

²² Version originale : «Siempre hay una parte de la clase en la que tienen que trabajar en grupo, entonces ahí el que no está porque puso la foto, ahí lo descubro».

temps, il pourrait atténuer certaines des tensions que nous avons relevées dans ce nouveau contexte virtuel, grâce à l'incorporation de textes et de matériels plus adaptés et compatibles avec le numérique et l'écosystème médié par diverses technologies.

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé un parcours de réflexion pour penser les nouvelles réalités et les défis éducatifs rencontrés dans les cours virtuels de lecture-compréhension en langue étrangère. À travers une réflexion théorique mais aussi grâce à l'intégration et à l'analyse de la voix enseignante, nous avons abordé certains phénomènes qui caractérisent les pratiques pédagogiques actuelles, tels que la transformation des textes dans les écosystèmes médiés par les écrans et la multimodalité comme axe transversal. Nous avons relevé les problématiques et les tensions du contexte virtuel au sujet de la relation enseignant-étudiant et de l'utilisation des matériaux textuels. De cette manière, nous avons pu esquisser quelques explications et propositions permettant d'envisager ces points. Nous avons mis en évidence la nécessité d'établir des stratégies de reconnexion entre les participants de l'échange didactique et souligné l'importance de repenser les nouvelles compétences de lecture des étudiants à partir du travail avec des textes natifs numériques exploitant leurs caractéristiques spécifiques. Pour cette raison, nous signalons la nécessité de reprendre le chemin de la réflexion et de la formation, qui semble avoir été interrompu par l'urgence de la pandémie du COVID-19.

Nous soutenons dans cet article l'importance d'approcher la virtualité autrement, d'utiliser des outils numériques et d'intégrer des ressources multimodales en tenant compte de leurs spécificités. Nous proposons de concevoir des cours et d'élaborer des programmations didactiques en pensant à ces aspects et en intégrant ce qu'ils ont à offrir au processus d'enseignement-apprentissage non plus dans une logique de soutien, mais dans une perspective structurelle. Aujourd'hui, nous percevons que le cours virtuel en LE dans notre contexte institutionnel ressemble encore à un cours traditionnel *virtualisé*, sans spécificité propre, et qui demeure subordonné aux dynamiques du présentiel. Il reste, pour de futures analyses, de penser

à des stratégies, des ressources et des modalités d'intégration de tous ces aspects afin qu'ils puissent renforcer et enrichir le travail dans les cours de lecture-compréhension en LE, et, peut-être ainsi, on pourrait voir la naissance d'un nouveau genre dans nos salles de classe.

Bibliographie

Acuña, T., Lestani, S. 2015. FOU : une unité didactique pour l'enseignement-apprentissage des genres écrits et oraux du discours scientifique. In : Actes du XIII Congrès National de professeurs de français. Buenos Aires : Editores asociados.

Alliaud, A. 2017. *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Albarello, F. 2019. Hacia una ecología de pantallas. In: *Lectura Transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. Buenos Aires : Ampersand.

Dagenais, D. 2012. « Littératies multimodales et perspectives critiques ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-2. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2338> [consulté le 01 juillet 2025].

Gaiotti, C. 2013. « Littératies universitaires : scènes discursives, contextes et pratiques ». *SAPFESU*, n° 36, p. 64-78.

Gaiotti, C. 2022. « Multimodalité et enseignement des langues étrangères : représentations, propositions pédagogiques et perspectives ». *SAPFESU*, n° 45, décembre, p. 45-61.

Gaiotti, C. 2023. « L'approche multimodale en classe de langue étrangère : quelques pistes de réflexion ». *SAPFESU*, n° 46, p.55-80.

Kress, G. 2000. Multimodality. In : Cope B. & Kalantzis M. (dir.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Kress, G. 2003. *Literacy in the new Media Age*. London : Routledge.

Lacelle, N., Lebrun, M. 2014. « La littératie médiatique multimodale : réflexions sémiologiques et dispositifs concrets d'application ». *forumlecture.ch*, n° 2.

Maingueneau, D. 2007. « Genres de discours et modes de généricité ». *Le français aujourd'hui*, 159 (4), p. 29-35. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lfa.159.0029> [consulté le 01 juillet 2025].

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit, compréhension / production en français langue étrangère*. Paris : CLE international.

Moirand, S. 2003. Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours ? Texte édité en octobre 2003 sur le site de l'UMR ICAR, Lyon 2 et ENS LSH dans les actes de la journée Les genres de l'oral – [En ligne] : http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/Journee_Genre/Moirand_cat_genres.rtf [consulté le 01 juil2025].

Rastier, F., Pincemin, B. 2000. « Des genres à l'intertexte ». *Cahiers de praxématique*, n° 33, p. 83-111.

Riquois, E. 2010. Acquérir une compétence lectoriale en français langue étrangère et seconde. Congrès mondial de Linguistique française - CMLF 2010, Institut de linguistique française, Jul 2010, Paris, France. [En ligne] : ff10.1051/cmlf/2010236ff.fhalshs-01223101 [consulté le 01 juillet 2025].

Sandig, B. 2000. Text als prototypisches Konzept. In: Mangasser-Wahl, M (ed.) *Prototypentheorie in der Linguistik*. Tübingen : Stauffenburg.



© *Synergies Argentine*, n° 10, Année 2026.

Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>

Bibliothèque nationale de France. Août 2026 -

<https://gerflint.com>

<https://gerflint.com/synergies-argentine>

synergies.argentine@gmail.com

