



Courants méthodologiques et lecture-compréhension à l'université. Parallélismes et divergences : un historique

Estela Klett

Faculté de Philosophie et des Lettres,
Université de Buenos Aires, Argentine

eklett@filo.uba.ar

<https://orcid.org/0009-0002-8900-8262>

Reçu le 22-07-2023 / Évalué le 12-10-2023 / Accepté le 20-11-2023

Résumé

L'article présente des réflexions sur les cours de lecture-compréhension à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires depuis leur création. On montre le rapport tantôt étroit tantôt distant entre les orientations méthodologiques se succédant tour à tour en didactique des langues et les conceptions théorico-pratiques adoptées localement. Le parcours historique couvre 60 ans et met en valeur d'une part, le caractère novateur d'une proposition focalisant la compréhension de l'écrit en 1959 et, d'autre part, il souligne des apports modernes tels que le travail par tâches ou encore le traitement des genres textuels.

Mots-clés : lecture-compréhension, courants méthodologiques, adaptations, innovations

Corrientes metodológicas y comprensión lectora en la universidad. Paralelismos y divergencias : una mirada histórica

Resumen

El artículo presenta reflexiones sobre los cursos de comprensión lectora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires desde su creación. Se muestra la relación, a veces estrecha, a veces distante, entre las orientaciones metodológicas que se fueron sucediendo en la enseñanza de lenguas y las concepciones teórico-prácticas adoptadas localmente. El recorrido histórico abarca 60 años y enfatiza, por un lado, el carácter innovador de una propuesta centrada en la comprensión del escrito en 1959. Por otro lado, destaca aportaciones modernas como el trabajo por tareas e incluso el tratamiento de géneros textuales.

Palabras clave: comprensión lectora, corrientes metodológicas, adaptaciones, innovaciones

Methodological trends and reading comprehension at university. Parallels and divergences: a historical overview

Abstract

The article presents reflections on the reading comprehension courses of the School of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires since their creation. It shows the relationship, sometimes close, sometimes distant, between the methodological orientations that have emerged over the years in the field of language teaching and the theoretical-practical conceptions adopted locally. The historical overview spans sixty years and emphasises, on the one hand, the innovative nature of a proposal focused on the comprehension of the written text in 1959. On the other hand, it highlights modern contributions such as task-based work and the treatment of text genres.

Keywords: reading comprehension, methodological trends, adaptations, innovations

Introduction

Dans le monde, l'organisation d'une institution éducative est généralement le reflet d'une histoire et des traditions solidement enracinées. L'Université de Buenos Aires (UBA), fondée en 1821, n'échappe point à cette logique. Bien que plus jeune que beaucoup de ses sœurs européennes, en 200 ans de vie elle a su tracer un chemin propre où se conjuguent les savoirs transmis, les recherches faites, les cultures sociales des acteurs, leurs habitus et leurs représentations ainsi que les rituels instaurés. Cet ensemble varié modélise, au moins en partie, les comportements et les actions didactiques qui ont lieu dans le milieu cité. Selon le statut de l'UBA (1958) : « Cette entité de droit public a comme but la promotion, la diffusion et la préservation de la culture. Pour ce faire, elle est en contact direct avec la pensée universelle et accorde une attention particulière aux problèmes de l'Argentine ». C'est le fait de nommer de façon spécifique la pensée universelle et la problématique argentine qui a inspiré les réflexions ici exposées. En effet, nous tenons à montrer l'évolution de la conception de la lecture-compréhension (L-C) à la Faculté de philosophie et des lettres de l'UBA en une période de plus de 60 ans. On focalisera sur les courants méthodologiques qui se sont succédé tour à tour dans le monde occidental et nous verrons leur impact sur les pratiques enseignantes au sein de notre institution. Quelle est la part d'application, de contextualisation et d'innovation dans le travail proposé ? Les réponses

fournies ainsi que les réflexions sur la L-C permettront de constituer l'historique des démarches au sein de l'institution citée. Nous tenons à signaler que ce travail constitue un enrichissement du sujet traité par Klett (2007), l'optique ici adoptée étant différente et complémentaire.

1. Le milieu institutionnel

La Faculté de philosophie et des lettres de l'UBA propose des formations universitaires en sciences humaines dans les domaines suivants : lettres classiques et modernes, philosophie, histoire, géographie, anthropologie, bibliothéconomie et sciences de l'information ainsi qu'arts plastiques. Les étudiants de tous les cursus doivent suivre des cours de lecture-compréhension en langue étrangère (LE) afin de pouvoir lire et saisir le sens des textes présents dans les bibliographies en différentes langues proposées par les enseignants. Pour satisfaire aux conditions de ce prérequis de la formation, les étudiants sont obligés de compléter, à leur choix, trois niveaux d'une langue romane et trois niveaux d'une langue anglo-saxonne, chaque cycle comprenant 150 heures d'enseignement-apprentissage, au total. Nous signalons au lecteur que les réponses aux consignes de lecture ainsi que toutes les activités didactiques faites par l'apprenant sont réalisées en langue maternelle (LM). Pour ce qui est de la compétence en compréhension écrite, les apprenants acquièrent un niveau compatible avec le C1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001). Rappelons au passage que celui-ci correspond à un niveau d'utilisateur expérimenté et autonome. Le lecteur en LE de ce niveau peut comprendre dans le détail des textes longs, complexes et exigeants tout en saisissant des significations implicites et en appréciant les différences de style. *Le Cadre* précise encore : « L'apprenant peut comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec son domaine » (CECRL, 2001 : 27).

Il est intéressant d'observer que dans le cas concret des cours de notre faculté, nous complétons la description du niveau de compétence C1 de lecture avec un ajout. L'étudiant peut compter sur l'aide éventuelle d'un dictionnaire. Nous tenons à signaler que des dictionnaires monolingues (de préférence) et bilingues (en dernier lieu) ont toujours fait partie des outils

mis à la disposition des apprenants dans les cours de lecture que nous avons assuré pendant plus de 30 ans. Les enseignants consacrent toujours une séance de travail aux dictionnaires afin de montrer comment s'en servir et quels sont les inconvénients qui surviennent lors d'une utilisation abusive. En ce qui concerne la création des cours de LE à la faculté, la date à retenir c'est 1959. À ce moment-là, la proposition faite comprenait quatre langues : l'allemand, l'anglais, le français et l'italien. Plus tard, comme conséquence des échanges de plus en plus importants avec le Brésil, en une période de proto Mercosur, on a ajouté des études de portugais, en 1989. Les cours de LE étaient désignés par le nom de la langue, à savoir allemand, anglais, français et italien et ils étaient rattachés au département de lettres de prestigieuse trajectoire. C'étaient les autorités de celui-ci qui prenaient les décisions et organisaient le travail, surtout administratif. Pourtant, le manque d'autonomie évoqué n'a pas empêché les enseignants de montrer leur élan et leur créativité tel que nous le montrerons dans les sections qui suivent.

2. Les courants méthodologiques en 1959

En 1959, année d'ouverture des cours, un peu partout dans le monde, on enseignait les LE selon la méthode directe (MD) née à la fin du XIX^e siècle et développée au début du XX^e en Allemagne et en France simultanément. Elle est considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. En effet, elle s'oppose à la méthode grammaire traduction (GM) qui copie les techniques de l'enseignement des langues mortes. La MD reçoit son nom du fait de refuser la LM comme intermédiaire dans l'apprentissage. Celui-ci se fait directement en LE ce qui constitue un vrai bouleversement dans l'enseignement des langues. L'objectif fondamental c'est de faire parler les apprenants (Puren, 2011). On se sert alors des éléments de l'environnement immédiat qui sont montrés et nommés. Plus tard, on élargit progressivement ces éléments à l'aide de « tableaux servant aux leçons de choses » (Instruction officielle du 13 septembre 1890, France). Puis, on apprend à qualifier les référents selon la forme, la dimension, la couleur ce qui permet de faire de petites descriptions. Bien que l'oral soit privilégié,

l'écrit est également enseigné. Les quatre compétences sont envisagées. Cette méthodologie a été adoptée par les écoles Berlitz, l'Alliance française et l'institut Goethe, aux quatre coins du monde. Elle a été l'objet d'une mention spontanée comme celle de Sartre dans le récit autobiographique *Les Mots* (1964) où il signale que son grand-père, Charles Schweitzer, « se disait l'inventeur [de la MD] avec la collaboration de Simonnot » (Sartre, 1964 : 12). Les auteurs cités avaient bien publié en 1900 un livre sur la méthode directe pour l'enseignement de l'allemand (Schweitzer et Simonnot, 1900).

Il est important de noter qu'à côté de la méthodologie décrite, au cours de la seconde moitié des années 1940, une nouvelle orientation voit le jour aux Etats-Unis. Il s'agit de la méthodologie audio-orale (MAO). Comme le signale Puren (2011) son noyau dur apparaît pour la première fois dans la méthode de l'armée (américaine). À la suite de la destruction la Flotte américaine du Pacifique (1941) par les Japonais, l'armée lance le programme ASTP (*Army Specialised Training Program*), « destiné à former rapidement des militaires ayant une connaissance pratique des langues parlées sur les futurs théâtres d'opérations » (Puren, 1988 : 195). La nouvelle proposition s'appuie sur la linguistique structurale distributionnelle qui conçoit la langue comme un ensemble d'unités discrètes que l'on combine en jouant sur l'axe paradigmatique et syntaxique. Quant au support psychologique qui sous-tend la MAO, c'est le behaviorisme. Pour ce courant, le comportement humain peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements. Ainsi, les stimuli venant de l'environnement vont déclencher des réponses. Par des renforcements positifs, ces réponses sont supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs (Skinner, 1957). Pour faciliter la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue, on compte sur l'aide du laboratoire de langues où l'on pratique inlassablement des répétitions intensives et des exercices structuraux (« pattern drills »), tables de substitutions, tables de transformations). Dans la méthode décrite, les quatre compétences sont couvertes pendant l'apprentissage ».

3. Une proposition d'avant-garde et une méthodologie anachronique

Comme on a vu, en 1959 deux courants méthodologiques majeurs étaient en vigueur dans le domaine de l'enseignement des langues : la MD et la MAO. Dans les deux cas, on envisageait l'étude des quatre compétences bien qu'on assiste à une prépondérance de l'oralité jusqu'à ce moment-là plutôt délaissée. Lors de la création des cours de LE, le choix des professeurs de la faculté a été tout à fait différent et n'a pas suivi les orientations théoriques acceptées globalement. En effet, la proposition revenait à offrir des cours qui se focalisaient uniquement sur la capacité de comprendre l'écrit. Il faut dire que cette idée pionnière avait déjà été mise en place à l'Université nationale de La Plata, en 1943. L'institution avait incorporé des épreuves de lecture et de traduction de textes en allemand, en français ou en anglais car on avait constaté que les apprenants étaient incapables de lire la bibliographie en LE exigée pendant leur formation. À l'époque, on ne travaillait pas les compétences de façon isolée et autonome. Envisager donc la focalisation sur l'écrit et sa compréhension signifiait être en avance sur son temps. On pourrait parler d'une double centration du projet. D'un côté, viser une capacité unique en tant qu'objectif de l'apprentissage et de l'autre, se soucier des besoins réels et explicites des apprenants. Il est à signaler que les études portant sur un enseignement ciblé qui considère les besoins des apprenants se développent à partir de 1975 en France et en Europe. Ainsi, Richterich (1975), Ferenczi (1976), Coste (1977), Richterich et Chancerel (1977), entre autres ont abordé la problématique de l'identification et de l'analyse des nécessités de publics déterminés ainsi que les moyens à se donner pour y faire face.

Dans cette première partie de l'exposé, des précisions sur la création des cours à la Faculté de philosophie et des lettres (UBA) ont été données. On en a cité les antécédents et on a vanté la décision de focaliser sur une seule capacité car, défiant les sentiers battus, elle ouvrait une voie prometteuse. Malheureusement, à l'époque, l'aspect inouï et novateur de l'enseignement des LE visant uniquement la compréhension de l'écrit n'a pas été accompagné d'un outillage didactique adapté aux changements que la proposition entraînait. En effet, le genre de textes choisis et les moyens matériels mis en œuvre pour atteindre leur compréhension coïncidaient avec les préceptes correspondant à la méthode appelée classique,

traditionnelle ou grammaire-traduction (GM). Du point de vue historique cette méthodologie est calquée sur celle de l'enseignement du latin et du grec utilisée jusqu'à la fin du XIX^e siècle. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on observe dans des phrases et qu'il convient de rapprocher des règles de la LM. Quant à l'apprentissage, c'est « une activité intellectuelle consistant à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe » (Puren, 1988 : 103). La culture étrangère est synonyme de beaux-arts. Apprendre une LE permet l'accès à cette culture au moyen de la traduction de textes littéraires. Notons que la valeur suprême de l'apprentissage des langues est de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant, par une réflexion méthodique sur la LE et sur la LM. Autrement dit, les LE constituent « une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit » (Puren, 1988 : 101).

Les grandes lignes théorico-méthodologiques que nous venons de citer se reflètent dans la pratique enseignante des professeurs à la tête des cours de L-C en 1959. Le matériel de travail était un recueil de textes littéraires choisis par l'enseignant. S'il est vrai que ces textes pouvaient motiver des apprenants du cursus de lettres classiques ou modernes, ils offraient un intérêt mineur pour des étudiants des autres cursus (philosophie, histoire, géographie, anthropologie, bibliothéconomie et arts plastiques). En effet, pour ces apprenants, les textes littéraires n'avaient aucun rapport avec leurs besoins réels ni avec les bibliographies qu'ils étaient supposés lire et comprendre pendant leur formation. Voyons maintenant les procédés pédagogiques qui prenaient deux voies différentes, leur ordre de succession pouvant être alternatif. Il s'agit de la traduction et de l'apprentissage de règles avec des exemples. La première démarche consistait à faire traduire en espagnol, LM des apprenants, les textes littéraires en LE, dans notre cas le français. On obtenait alors la version du texte de base. Il va de soi que la plupart des cas c'était une traduction mot à mot que l'apprenant faisait cahin-caha à partir d'éventuelles connaissances de français acquises à l'école secondaire. Mais, cette situation concernait une partie des élèves, ceux ayant déjà appris partiellement la LE. Ceux qui pendant les études secondaires avaient opté pour une autre langue, des débutants complets, se trouvaient complètement démunis. Dans le cas particulier des versions

en espagnol, on comptait sur la proximité des langues voisines avec leurs mots apparentés bien sûr, mais aussi avec leurs faux amis !

En ce qui concerne les traductions faites par les apprenants, nous avons signalé qu'elles étaient généralement littérales. On sait pourtant que la compréhension des sujets suit un chemin inverse. Ce sont les données contextuelles et la globalité du texte qui fixent le point de départ vers les constituants et non l'inverse. Les traductions littérales qui s'écartent du processus décrit comportent de nombreux risques qui vont d'une simple erreur à l'incompréhension totale voire au quiproquo. Cela peut avoir de graves incidences sur la réception du texte. Traduire est une tâche ardue qui suppose aller au-delà de la surface des mots étant donné qu'on traduit des idées et non des termes. Il faut saisir en profondeur le sens véhiculé en langue cible et, à ce même niveau, trouver l'équivalent de sens en LM. Une fois le sens saisi, on peut remonter à la surface et trouver les moyens linguistiques (parfois très différents de ceux de la langue originale) qui vont cristalliser la reformulation. Cette démarche permet de dépasser le transcodage et réexprimer en interprétant (Lederer, 2016 : 15). En traduction, c'est justement la qualité de la réexpression qui montre la compréhension du sujet.

Dans le cours, comme complémentent de la traduction des textes, il y avait un autre procédé utilisé couramment. C'était l'explication des règles grammaticales de la langue cible que faisait l'enseignant en LM. Il donnait ensuite des exemples de ces règles tirés du texte à traduire ou bien construits par lui-même ou empruntés à des auteurs célèbres. Ainsi, l'enseignement de la grammaire, explicite et déductif, constituait l'un des principaux objectifs des cours de langue. Il est à noter que les explications grammaticales étaient accompagnées par le métalangage propre de la grammaire traditionnelle (par exemple : phrase simple et complexe, catégories grammaticales, fonctions des éléments, etc.). Cela ne facilitait pas le travail en classe car on ajoutait une difficulté supplémentaire aux problèmes de compréhension de la LE. On doit remarquer aussi la longueur des textes présentés aux étudiants. Ils étaient courts : une demi-page ou une page, maximum. On comprend les raisons du choix car les étudiants avec très peu de connaissances de la LE avaient du mal à traduire et le faisaient lentement. Il est à signaler qu'on ne les préparait pas pour la

lecture d'un article ou d'un chapitre correspondant à une bibliographie du cursus. Ce type de texte dépasse largement la longueur d'une page.

Pour clore la section, une courte synthèse des orientations de la L-C lors de l'ouverture des cours à la faculté est présentée. Une divergence de taille est visible dans le choix de la focalisation de la compréhension de l'écrit comme compétence unique alors que les courants méthodologiques en vigueur (MD et MAO) visaient la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit. Quant aux procédés didactiques adoptés pour la L-C, on constate un parallélisme total avec les orientations de la méthode grammaire-traduction ce qui signifie un retour en arrière du point de vue théorico-pratique. Il suffit de penser à la traduction littérale que les apprenants produisaient, aux séances intensives de grammaire explicite et à la surcharge de travail que supposait la nomenclature traditionnelle accompagnant les explications. Par ailleurs, on observe un désir rationnel de satisfaire les vrais besoins des apprenants confrontés à la lecture de textes scientifiques correspondant aux cursus de leur formation. Malheureusement, dans la pratique la bonne intention citée s'est complètement estompée. Le matériel utilisé et les techniques proposées ne permettaient pas d'atteindre l'objectif et de combler les nécessités des apprenants. Il reste à savoir si en 1959, grâce à l'agencement des connaissances linguistiques, discursives et didactiques dont on disposait, on aurait pu mettre en place une méthodologie spécifique à la L-C. À ce sujet, il est intéressant de noter qu'un professeur renommé de l'époque, conscient du défi que l'enseignement d'une seule compétence supposait qualifie la méthodologie adoptée comme « artisanale » (Azar, 2012 : 5).

4. Changement de cap après une longue période

La situation décrite pour les langues dans notre faculté a perduré très longtemps. En 1979, cinq professeurs argentins enseignant la L-C dans des institutions universitaires ont été invités par le Ministère de la Politique linguistique du gouvernement français à un colloque latino-américain, à Mexico. Le sujet était « l'enseignement fonctionnel du français dans les pays d'Amérique latine ». Notons au passage que ce colloque a promu les SEDIFRALE, des rencontres des enseignants de français d'Amérique latine

qui ont lieu régulièrement depuis. Les communications présentées au colloque, la parole des spécialistes et les discussions ont bouleversé la conception didactique des assistants. « Cette façon d'enseigner et d'apprendre la langue étrangère sans passer par la grammaire ou la littérature ouvrait un chemin original qui a fait fureur par la suite dans le milieu enseignant francophone mondial, y compris, naturellement, l'Argentine » (Azar, op. cit.). Le colloque cité visait une amélioration de la formation des futurs boursiers selon un programme lancé en 1976 par le Premier ministre français. L'objectif était de former des partenaires et des décideurs économiques dans des pays en voie d'industrialisation. La nature serrée des budgets dans un contexte de crise économique (deuxième crise pétrolière) incitait le gouvernement à encourager un enseignement plus ciblé du français. Ainsi, vers 1980, on remarque « un développement sans précédent d'une coopération franco-latino-américaine autour du français instrumental, courant qu'on a tenté alors d'assimiler en France à ce qu'on a appelé l'enseignement fonctionnel du français » (Moirand, 2011 : 324).

Comme les appellations des orientations méthodologiques varient au fil du temps, il nous faut des précisions sur celles qui concernent la L-C en cette période. Les études de lexicographie du CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) ont permis les publications du Français Fondamental I et II et aussi du vocabulaire général d'orientation scientifique (V.G.O.S.) qui touche la langue référant au monde des sciences (Kahn, 2021). Ainsi, le français scientifique et technique est né, puis le français de spécialité. Peu après, à l'initiative du ministère des Affaires étrangères on est passé au français fonctionnel et enfin, à enseignement fonctionnel du français. En Argentine l'appellation français instrumental était usuelle et on continue jusqu'à aujourd'hui à utiliser ces termes au Brésil. Les dénominations successives que nous avons énumérées font allusion à un enseignement destiné à un public universitaire précis et circonscrit à l'activité de lire de la documentation scientifique en français. Le syntagme français fonctionnel a reçu beaucoup de critiques (Porcher, 1976) basées sur le fait que tout enseignement devrait, par définition, être fonctionnel et convenir parfaitement au public auquel il est destiné, compte tenu d'une bonne connaissance du milieu de destination. Cela explique le passage à la nouvelle appellation : enseignement fonctionnel du français. Par rapport à

l'adjectif instrumental qui accompagne le nom de la langue en Amérique latine, nous le considérons réducteur car il remarque le service rendu par un outil mais il n'évoque point la valeur formatrice de toute LE.

À quel moment est-ce qu'on peut situer le changement de cap annoncé dans le titre de cette section ? Pour notre faculté, il se situe aux alentours de 1990. Dans d'autres institutions universitaires comme la Faculté de psychologie, les modifications ont commencé vers 1980. Plusieurs raisons expliquent l'adoption de nouvelles voies. D'une part, les savoirs transmis par les collègues du colloque du Mexique ont favorisé une prise de conscience sur la nécessité d'abandonner la conception de l'activité de lecture comme un décodage des signes accompagné d'explications exhaustives de règles de grammaire. D'autre part, dès la fin des années 1970, on a eu de nombreuses publications sur la lecture en LE qui proposaient des approches d'une autre nature. Nous pensons à Moirand (1978, 1979), Vigner (1979) Carrell (1990), Cicurel (1991). Il faut noter que ces ouvrages de la période 1970-1980 s'inscrivent dans un nouveau courant méthodologique en pleine genèse. Il s'agit de l'approche communicative (AC) qui a alors entraîné des modifications de taille par rapport aux pratiques audio-orales et audiovisuelles. L'essor de la linguistique de l'énonciation, l'analyse du discours et la pragmatique ont contribué à la naissance de l'AC. Des aspects constitutifs de ces disciplines ainsi que des fondements de la psychologie constructiviste constituent les bases scientifiques qui ont réorienté aussi bien la façon d'enseigner les langues que le choix des matériaux d'apprentissage. L'appellation de l'approche montre la finalité poursuivie : apprendre à communiquer en LE à l'oral et à l'écrit (en réception et en production) compte tenu des besoins sociaux et / ou professionnels des sujets concernés.

Il convient de noter qu'avec les principes de l'approche communicative une branche didactique appelée FOS, français sur objectif(s) spécifique(s) voyait le jour vers les années 80. L'appellation est calquée sur l'expression anglaise « English for Special Purposes ». On parle de FOS lorsque dans un temps limité l'enseignement concerne un public universitaire ou professionnel voulant un apprentissage très ciblé du français pour répondre à des besoins précis et immédiats. Mangiante et Parpette (2004 : 16) indiquent que « le terme français de spécialité a été historiquement le

premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire ». Cette dénomination était dans la continuité du français scientifique et technique ainsi nommé par le CREDIF, comme nous avons déjà signalé. Il y a lieu de remarquer que l'on trouve les termes FOS au singulier et au pluriel référant à des cas différents. Au pluriel, français sur objectifs spécifiques est une désignation générale qui couvre l'enseignement du français à des fins professionnelles (Klett, 2007 : 41). Au singulier, français sur objectif spécifique est une dénomination appliquée à une demande spécifique de formation qui attend une réponse « sur mesure » ou « au cas par cas ». Les caractéristiques des cours de français de notre faculté ne correspondent pas tout à fait aux options décrites et nous les appelons *cours de lecture-compréhension*. Dans un article publié en 2007, des précisions ont été données sur les différences entre FOS (singulier et pluriel) et FLP (français langue professionnelle) (Klett, 2007 op.cit).

5. La matérialisation des changements

En 1990, une équipe renouvelée de professeurs a réalisé des modifications importantes dans l'organisation des cours de L-C à la faculté. Les changements ont touché d'un côté, le matériel choisi pour le travail et, de l'autre, la méthodologie adoptée. Ainsi, un nouveau recueil de textes pour chacun des trois niveaux de français a été proposé. Les textes étaient étroitement rattachés au monde universitaire et aux disciplines des cursus des apprenants. Les textes littéraires ont été remplacés par des textes de transmission de connaissances dont le contenu disciplinaire correspondait au domaine de la géographie, de la philosophie, de l'anthropologie, de l'histoire, etc. Au troisième niveau, dernier de la formation des apprenants, on a ajouté des textes longs : des articles scientifiques ainsi que leurs éventuelles critiques, des communications à des congrès, des extraits de chapitres d'un livre, des parties de thèses, entre autres. Quant à la méthodologie d'accès au sens, on observe un abandon progressif d'une focalisation quasi exclusive sur les mots, très rassurante pour l'apprenant, et une attention de plus en plus grande portée aux composantes discursive, pragmatique et culturelle véhiculées par le texte. On a mis en place des

techniques inspirées des travaux de Moirand (1979), de Lehmann (1980) et de Cicurel (1991 qui privilégiaient l'entrée globale énonciative. À partir de la mise en relation de certains éléments lexicaux et iconographiques du texte et du paratexte, on cherchait à faire surgir chez l'apprenant, au début du travail, une représentation aussi bien du macro-texte que de son ancrage énonciatif.

Pour aider l'étudiant à construire le sens textuel on lui proposait de combiner plusieurs procédés. Compte tenu de la situation énonciative et, à partir de balayages successifs du texte, il essayait de saisir des idées de l'ensemble. Ensuite, il pouvait repérer des indices récurrents : des signes visuellement prégnants, des termes répétés, des mots-clés et faire, par la suite, des appariements lexicaux ou grammaticaux, des comparaisons, des classements ou des hiérarchisations au niveau thématique et pragmatico-discursif. Ce travail assidu permettait de formuler des hypothèses de sens que l'on devait confirmer, infirmer, ajuster ou développer avec l'aide de l'enseignant ou d'un camarade lecteur plus expert. Les techniques évoquées cherchaient à « délinéariser » la lecture, au moins en partie. La restriction montrée par cette locution adverbiale est en rapport avec les résultats des recherches faites par notre équipe. En effet, elles ont montré que pour des sujets hispanophones apprenant le français, langue voisine, la lecture linéaire et la traduction mot à mot constituaient des stratégies spontanées et généralisées. En plus, dans bon nombre de cas, cette première démarche que nous avons appelée « transcodage de travail » servait de point d'appui naturel ou de « stratégie de démarrage » pour atteindre ensuite des stades de compréhension nettement meilleurs. La stratégie a été également observée chez les lecteurs experts lorsqu'il y a des obstacles à la compréhension (Klett, Lucas, Vidal 2003 : 25). Sans demander aux apprenants d'abandonner totalement le transcodage de travail décrit, on souhaitait une diversification de stratégies et un rééquilibrage face à l'option unique de la traduction mot à mot.

Pour compléter le travail brossé, on s'inspirait aussi de la « théorie du schéma ». Elle est basée sur la nature interactive du traitement textuel qui implique une interactivité entre les processus haut-bas et bas-haut. Les premiers « consistent à élaborer des prédictions à propos du texte à partir des expériences antérieures ou des connaissances générales, puis à

examiner le texte pour confirmer ou réfuter ces prédictions » (Carrell, 1990 :17). Les seconds font référence aux unités linguistiques (mots, syntagmes, etc.) que l'on confronte à des connaissances générales pour en percevoir les coïncidences. L'auteure citée donne une description organisée sur trois niveaux pour les types de connaissances à la disposition du lecteur. Elle décrit des schémas linguistiques (connaissances lexicales, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques) ; des schémas formels (connaissances de différents types de texte, de leur organisation et de leur structure typique) et des schémas de contenu (connaissances antérieures relatives au domaine du texte, connaissances culturelles et croyances sur le monde). L'interaction porte sur des relations au sein de chaque niveau et aussi sur des rapports des différents niveaux Carrell (op. cit.). Les différents procédés didactiques décrits tenaient compte des idées proposées par Coste (1978 : 29) quand il définit le profil du « bon lecteur » en LE. Grâce au guidage du professeur et des techniques mises en route on parvenait à l'automatisation d'un certain nombre de stratégies de lecture ce qui permettait d'avancer plus rapidement et de proposer des textes plus longs.

Pendant la période analysée qui a débuté aux alentours de 1990 la conception du processus lecteur qui sous-tendait les cours de L-C montre un parallélisme total avec les fondements de l'approche communicative et la méthodologie du FOS, en vogue à ce moment-là. Comme on l'a déjà dit, pour ce qui est du domaine linguistique, les pratiques enseignantes étaient marquées par la théorie de l'énonciation, la grammaire de texte, l'analyse du discours et la pragmatique. En ce qui concerne le domaine psychologique, la théorie d'apprentissage prédominante était le constructivisme, l'apprenant et ses besoins étant au centre des préoccupations. En L-C, on travaillait avec des matériaux qui étaient en rapport avec les intérêts réels des apprenants. En effet, les textes choisis provenaient des références bibliographiques conseillées par les professeurs des disciplines des cursus de formation des étudiants. Quant aux techniques didactiques, la palette des procédés était large afin d'amorcer un processus assurant la compréhension globale aussi bien que ponctuelle. On tentait de faire interagir les procédés descendants et ascendants tout en considérant les connaissances que Carrell (1990) groupe en trois niveaux. Les enseignants étaient conscients que leur tâche consistait à guider

l'apprenant-lecteur sans se substituer à lui comme par le passé quand il recevait de façon passive des explications de grammaire et des exemples donnés par le professeur. La construction du sens textuel suppose un gros travail du sujet lecteur qui met en perspective des connaissances variées qui vont interagir avec son vécu, ses représentations (sur le thème, sur l'auteur, etc.) et la finalité poursuivie par l'acte de lire.

6. La dernière période

Avec le CECRL (2001), nous assistons à une nouvelle évolution de la didactique des langues qui se traduit par un enrichissement et un approfondissement des bases de l'approche communicative (AC). Alors qu'avec celle-ci, on cherchait une utilisation active de la langue pour communiquer, l'action constitue le noyau dur du nouveau courant et justifie l'appellation approche actionnelle, siglée AA. Liée au paradigme constructiviste, l'AA met l'accent sur la capacité à agir de l'apprenant. On parle également d'apprentissage basé sur des tâches. On considère l'apprenant comme un sujet social et, par conséquent, on le conduit en dehors de la classe, si possible, pour utiliser la langue d'apprentissage en contexte social afin de résoudre un problème. Une restriction s'impose tout de même. Dans le cas d'un milieu hétéroglotte hispanophone comme c'est le cas en Argentine, les tâches proposées dans les cours français langue étrangère s'effectuent au sein de la classe et possèdent un caractère majoritairement fictionnel. Il est difficile de se retrouver face à des situations authentiques, externes au cours, exigeant l'utilisation sociale du français. Pourtant, l'utilisation des tâches dans les cours de L-C de la faculté depuis une vingtaine d'années a vraiment porté des fruits significatifs. La tâche à faire oriente la lecture du texte en fixant un but. En plus, elle détermine les procédés à mettre en place pour le type de lecture à réaliser : de balayage, de repérage ou sélective. On sait à l'avance la finalité de cette lecture : par exemple, élaborer un diaporama pour un exposé, rédiger une synthèse d'un article pour des camarades absents, écrire une critique pour une revue, etc., tous des travaux préparés en LM.

Le travail basé sur des tâches apporte un autre bénéfice. En proposant des tâches propres du milieu universitaire, on collabore à la familiarisation des étudiants avec la culture écrite du niveau supérieur. On sait bien que les textes qui circulent dans ce contexte sont construits avec une rhétorique spécifique qu'il faut déceler et comprendre. Aider à faire ce travail est un premier pas vers l'intégration des étudiants au milieu. Le type de tâches proposées constituent un autre pas dans le même sens. Goigoux (2004) dans un texte général sur l'apprentissage de la lecture, nous parle d'acculturation. « C'est le travail d'appropriation de la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : il s'agit de faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite » (2004 : 38). Nous aborderons maintenant un dernier recours dans le cheminement des étudiants dans « les littéracies universitaires qui tiennent compte de la variété des discours de l'enseignement supérieur : des discours permettant la circulation de savoirs aux discours concernant leur évaluation, mais aussi des écrits scientifiques aux discours professionnalisants voire professionnels » (M'hand Ammouden, 2023 : 1). Pour ce faire, nous ajoutons un travail sur les genres textuels, ces productions langagières stables, partagées et socio-historiquement définies. Il est bien entendu qu'on doit faire un choix de genres à étudier car chaque discipline, de la géographie à la psychologie en passant par l'histoire de l'art, possède des genres textuels spécifiques. Une approche par les genres, adaptée au niveau du groupe, offre de multiples avantages.

Guidés par l'enseignant, les apprenants peuvent d'abord faire connaissance avec des genres usuels dans leur formation. Ensuite, dans une deuxième étape, les discours véhiculés deviennent l'objet d'analyse. On traite la situation énonciative, l'organisation textuelle, les thèmes attendus, le statut et l'intention de l'auteur tout comme les recours linguistiques et discursifs soutenant ces caractéristiques. Par ailleurs, il faut noter qu'une vision contrastive du genre en deux langues peut devenir une grande source de motivation étant donné les différences que l'on trouve dans la comparaison malgré un certain nombre de récurrences translinguistiques. Il est intéressant d'observer que l'article de Moirand « Les textes sont aussi des images » de 1978 montre déjà l'importance des

genres. Rappelons qu'elle montre comment, grâce à son expérience situationnelle, référentielle et générique par rapport à un prospectus de médicament, elle est parvenue à comprendre le dépliant en langue grecque (Moirand, 1978 : 40). Nous croyons que progressivement les étudiants doivent s'approprier du concept de genre textuel fondamental pour développer des compétences en littéracie. Pour finir, nous tenons à signaler que pendant cette dernière période analysée, on observe une correspondance entre les démarches de la L-C à la faculté et les orientations de l'AA. En effet, l'action que celle-ci préconise est visible dans les tâches introduites et contextualisées selon le milieu universitaire. Comme nouveauté, notons le regard attentif qui est porté aux genres textuels et à leur comparaison français-espagnol afin d'aiguiser la motivation.

Conclusion

La compréhension écrite est l'une des compétences à maîtriser quand on apprend une LE. C'est cet aspect de la langue qui, depuis 1959, a été focalisé à la Faculté de philosophie et des lettres de l'Université de Buenos Aires pour l'enseignement du français. Dans l'article, on analyse les traits les plus saillants de la didactique de la lecture-compréhension qui ont guidé la pratique enseignante pendant plus de 60 ans. En même temps, on observe les courants méthodologiques en vogue pour montrer des parallélismes et des divergences. L'historique retracé permet de dire que la plus grande innovation est celle de 1959 lorsqu'on propose une focalisation de la compréhension de l'écrit afin de préparer les étudiants à comprendre des textes des bibliographies exigées dans leur formation. On constate à ce moment-là un écart considérable vis-à-vis des orientations de l'époque (MD et MAO) qui envisageaient les quatre compétences et même une intensification de l'oral. Pourtant, il faut signaler un paradoxe : les techniques utilisées pour atteindre le but fixé correspondaient à la méthode traditionnelle et encourageaient la traduction des textes littéraires courts. La proposition d'avant-garde était accompagnée d'une méthodologie anachronique. À la suite du colloque latino-américain tenu à Mexico, en 1979, sur « l'enseignement fonctionnel du français dans les pays d'Amérique latine », des changements d'importance ont marqué les tendances

didactiques à la faculté. Les nouvelles orientations ont tardé à s'imposer et sont devenues visibles aux alentours de 1990.

Les principes de l'approche communicative et la méthodologie du FOS en vigueur ont fixé alors les grandes lignes adoptées pour les cours de L-C. Les apports de la théorie de l'énonciation, la grammaire de texte, l'analyse du discours et la pragmatique ont contribué à créer des manières différentes d'aborder le texte. Elles s'éloignaient de la traduction mot à mot et des descriptions grammaticales faites par l'enseignant. Les apprenants disposaient d'un large éventail de techniques didactiques qui provenaient souvent de l'approche globale des textes. Elles les aidaient à faire interagir des processus de bas niveau et des processus de haut niveau. Le but fixé était de parvenir à une compréhension globale aussi bien que ponctuelle d'un texte de transmission de connaissances du domaine de formation de l'apprenant. Il existe pendant cette période un accord total entre le courant didactique prédominant, l'approche communicative, et l'orientation des cours de L-C. La dernière phase de notre historique s'achève avec une évolution en parallèle : celle de la didactique des LE et celle de L-C. L'approche actionnelle situe l'action au cœur de ses fondements, une action qui est de nature sociale. La contextualisation des fondements cités et la quête d'un ciblage réaliste des activités pour les apprenants ont abouti à la proposition de tâches de lecture correspondant au milieu universitaire. On a également ajouté un travail assidu sur les genres textuels afin de contribuer à une meilleure connaissance des formes textuelles du cadre institutionnel. La correspondance entre les bases théorico-méthodologiques qui sous-tendent l'AA et les lignes suivies par la L-C est palpable.

L'analyse d'un parcours de 60 ans permet de découvrir des réalités variées, aussi bien attendues qu'insoupçonnées. Nous les avons montrées et commentées de la manière la plus objective possible. Pour chaque étape, nous avons établi la relation existante entre les orientations méthodologiques se succédant tour à tour en didactique des langues et les options locales adoptées pour la mise en place de la L-C. Il convient de noter que le contraste a permis de signaler que les coïncidences sont largement supérieures aux différences. Il y a tout de même un écart significatif. Il s'agit de la focalisation de compétences appliquée à la capacité unique de

comprendre l'écrit, établie en 1959. La distance par rapport aux pratiques courantes émanant de la MD ou de la MAO était significative. Cette proposition audacieuse à l'époque a dû être remaniée maintes fois pour atteindre l'état qu'elle a actuellement. Elle a reçu les apports de la méthode communicative et de l'approche actionnelle, contributions qui ont été contextualisées pour assurer leur insertion fonctionnelle. Un processus long, des heurs et des malheurs mais le désir intarissable des enseignants de trouver la sève des propositions novatrices afin d'assurer la permanence et le renouvellement de l'enseignement du français dans la communauté universitaire argentine.

Bibliographie

- Azar, I. 2012. « Éditorial ». *Revue de la Sapfesu*. Año XXX, n° 35, p. 5-7.
- Carrell, P. 1990. « Rôle des schémas de contenu et des schémas formels : culture et contexte dans la lecture en langue étrangère ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n° spécial, mars, p. 16-29.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil supérieur d'UBA, 1958. « Statut de l'Université UBA », Conseil supérieur d'UBA, le 3 octobre 1958. [En ligne] : <https://rrhh.uba.ar/NormativaDocumentos/EstatutoUniversitario.pdf> [consulté le 27 avril 2023].
- Coste, D. 1977 « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes : à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques ». *Revue Éla (Études de Linguistique Appliquée)*, n° 27, p. 51-11.
- Coste, D. 1978. « Lecture et compétence de communication ». *Le Français dans le monde* n°141, p. 25-34.
- Ferenczi, V. 1976. « Les besoins langagiers comme représentation des pratiques sociales d'intercommunication ». *Revue de Phonétique appliquée* n° 38, p. 81-94.
- Goigoux, R. 2004. « Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture ». *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p. 37-56. [En ligne] : <https://revuedeshep.ch/pdf/01/2005-1-Goigoux.pdf> [consulté le 11 mai 2023].
- Instruction officielle du 13 septembre 1890. Enseignement secondaire. Instructions et règlements. Instruction sur l'enseignement des langues vivantes. Signée L. Bourgeois. B.A.M.I.P., 1890, supplément au n° 922, p. 463-474.

- Kahn, G. 2021 « La langue est une marchandise. Regards sur la diffusion du français auprès de publics spécialisés du Moyen Âge au XX^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 66-67. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/dhfiles/8125> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfiles.8125> [consulté le 06 mai 2023].
- Klett, E., Lucas, M., Vidal, M. 2003. « Lecture en FLE à l'Université de Buenos Aires, repenser les interventions pédagogiques à la lumière des pratiques des apprenants ». *Revue de la SAPFESU*, année XXI, n° 26, p. 22-30.
- Klett, E. 2007. « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans ». *Revue Éla (Études de Linguistique Appliquée)* n° 148, p. 436-445.
- Lederer, M. 2016. « Interpréter pour traduire. La Théorie Interprétative de la Traduction ». *Équivalences* n° 43, p. 5-30.
- Lehmann, D. et al. 1980. *Lecture fonctionnelle des textes spécialisés*. Paris : Didier.
- M'hand Ammouden 2023. « Didactique des discours de l'enseignement supérieur ». Calenda, Convocatoria de ponencias. Publié le 23 de février. [En ligne] : <https://calenda.org/1053266> [consulté le 06 mai 2023].
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. 2004. *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Moirand, S. 1978. « Les textes sont aussi des images ». *Le Français dans le monde* n°137, p. 38-49.
- Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension/ production en français langue étrangère*. Paris : CLE International.
- Moirand, S. 2011. Du tournant discursif des années 1980 à la part culturelle du langage au travail : contribution à l'histoire du « français instrumental ». In : *Ciências da linguagem e didática das línguas*, Braun Dahlet, V. (coord.), São Paulo : Humanitas / FAPESP, p. 323-337.
- Porcher, L. 1976. « Approches d'un français fonctionnel ». *Revue Éla (Études de Linguistique Appliquée)* n° 23, p. 6-17.
- Puren, Ch. 1988. *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris : Nathan-CLE international.
- Puren, Ch. 2011. La méthode, outil de base de l'analyse didactique. In : Blanchet P. & Chardenet P. (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*. Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), p. 283-301.
- Richterich, R. 1975. « L'analyse des besoins langagiers. Illusion, Prétexte ou Nécessité ». *Éducation et Culture* n° 28, 1975, p. 9-14.
- Richterich, R., Chancerel, J.-L. 1977. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Sartre, J.-P. 1964. *Les Mots*. Paris : Gallimard.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behavior*. New York : Appleton Century, Crofts.

Schweitzer, Ch., Simonnot, E. 1900. *Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand*. Paris : Armand Colin.

Vigner, G. 1979. *Lire : du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International.



© *Synergies Argentine*, n° 9, Année 2023.
Revue du GERFLINT.

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>
Bibliothèque nationale de France. Décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur.

Modalités de lecture, de citation, politique d'archivage et mentions légales :

www.gerflint.fr

<https://gerflint.fr/argentine>

synergies.argentine@gmail.com

