



Un modèle explicatif de la lecture-compréhension en français langue étrangère, multiréférentiel et contextualisé

Rosana Pasquale

Université nationale de Luján, Argentine

rosanapasquale@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1587-6377>

Reçu le 12-07-2023 / Évalué le 04-10-2023 / Accepté le 13-11-2023

Résumé

Dans le milieu universitaire argentin, la lecture-compréhension en Français Langue Étrangère est une proposition d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère largement répandue et validée. Or, la configuration de ce champ de savoir s'est faite sous le signe des modèles épistémologiques venus d'ailleurs et des processus d'harmonisation et de contextualisation menés à bien par les spécialistes et les acteurs de terrain nationaux. C'est dans ce contexte de dialogue épistémologique entre *l'extramuros* et *l'intramuros* que nous situons nos réflexions. Ainsi, dans cet article, nous présenterons le modèle explicatif de la lecture-compréhension en FLE, au caractère multiréférentiel et contextualisé, que nous avons élaboré à l'Université nationale de Luján. Pour ce faire, nous passerons d'abord en revue, très brièvement, les cinq approches qui ont contribué à délimiter ce champ de savoir dans notre contexte universitaire ; nous ferons ensuite le point sur les principaux apports de chacune de ces approches, retenus dans notre proposition et enfin, nous mettrons en évidence les éléments de contextualisation que nous avons sélectionnés pour construire notre modèle explicatif.

Mots-clés : lecture-compréhension, français langue étrangère (FLE), modèle explicatif

Un modelo explicativo de la lectura-comprensión en Francés Lengua Extranjera multireferencial y contextualizado

Resumen

En el ámbito universitario argentino, la comprensión lectora en Francés Lengua Extranjera es una propuesta de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera ampliamente utilizada y validada. Ahora bien, la configuración de este campo del saber se desarrolló a partir de modelos epistemológicos de proveniencia extranjera y de los procesos de armonización y contextualización llevados a cabo por especialistas y actores locales, del campo. Es en este contexto de diálogo epistemológico entre el *extramuros* y el *intramuros* que situamos nuestras reflexiones. Así, en este artículo, presentaremos el

modelo explicativo de comprensión lectora en Francés Lengua Extranjera, de carácter multirreferencial y contextualizado, que hemos desarrollado en la Universidad Nacional de Luján. Para ello, primero repasaremos, muy brevemente, los cinco enfoques que han ayudado a delimitar este campo de conocimiento en nuestro contexto universitario; luego, haremos un balance de las principales contribuciones de cada uno de estos enfoques, incorporadas a nuestra propuesta y finalmente, destacaremos los elementos de contextualización que hemos seleccionado para construir nuestro modelo explicativo.

Palabras clave: Comprensión lectora, Francés Lengua Extranjera, Modelo explicativo

An explanatory, multi-referential and contextualized model of reading-comprehension in French Foreign Language

Abstract

In the Argentine university, reading-comprehension in French Foreign Language is a widely used and validated foreign language teaching-learning proposal. However, the configuration of this field of knowledge was made under the sign of epistemological models from elsewhere and the processes of harmonization and contextualization carried out by specialists and national field actors. It is in this context of epistemological dialogue between the *extramuros* and the *intramuros* that we situate our reflections. Thus, in this article, we will present the explanatory model of reading-comprehension in French as a foreign language, with a multi-referential and contextualized character, which we have developed at the National University of Luján. To do this, we will first review, very briefly, the five approaches that have helped to delimit this field of knowledge in our university context; we will then take stock of the main contributions of each of these approaches, retained in our proposal and finally, we will highlight the elements of contextualization that we have selected to build our explanatory model.

Keywords : reading-comprehension, French Foreign Language, explanatory model

Introduction

Dans les universités argentines, les langues étrangères (LE) sont enseignées selon trois modalités dominantes, définies à partir des profils des étudiants (besoins, capacités requises, expériences linguistiques, etc.), des spécificités des cursus (humanistes, expérimentaux, technologiques) et des représentations sur les langues des institutions et des décideurs (langues plus ou moins « utiles », « nécessaires », « superflues ») (Pasquale *et al.*, 2022 : 148-155).

La première modalité, de type « généraliste », concerne l'enseignement-apprentissage des quatre compétences linguistiques classiques et elle est présente dans les cursus universitaires à visée professionnelle -mais pas seulement- où les étudiants sont censés être compétents aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La seconde modalité est axée sur la « focalisation des compétences ». Dans ce cas-ci, la compétence ciblée est la compréhension de l'écrit. Ainsi, les cours de « lecture-compréhension », « lecture », « lectocompréhension » (ou tout simplement, « lecto ») prolifèrent et se cantonnent aussi bien dans les cursus en sciences humaines et sociales que dans ceux en sciences expérimentales ou dures. Enfin, la troisième modalité, axée elle-aussi sur la « focalisation des compétences », intègre la compréhension de l'écrit et la compréhension orale-audiovisuelle des documents liés à la vie académique et à la formation universitaire, soit par exemple, des conférences, des cours, des entretiens, etc. Bien que cette modalité ne soit pas à l'heure actuelle la plus répandue, elle s'installe peu à peu, suite aux phénomènes liés à l'internationalisation des institutions et des études supérieures ou à l'accès à l'audiovisuel sur internet. Si dans le premier cas, il s'agit des cours de Français Langue Étrangère (FLE) habituels, les deux autres modalités sont parfois assimilées, un peu rapidement certes, aux cours de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) ou de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS).

Dans notre cas particulier, celui de l'Université nationale de Luján (UNLu), depuis plus de 30 ans déjà, nous avons opté pour la modalité de lecture-compréhension. Ce choix a été fait à partir de l'analyse des conditions matérielles de l'enseignement (peu de temps disponible - au total, 150 heures-, place du français dans les plans d'études des cursus, représentations des étudiants et des décideurs sur le français) ; des contraintes méthodologiques (recherche de résultats tangibles dans un court laps de temps, efficacité de l'apprentissage du FLE à des apprenants adultes, besoins immédiats des étudiants, possibilité d'accès, en peu de temps, à des bibliographies spécifiques) et enfin, des positionnements théoriques concernant la place prépondérante qu'occupe la lecture dans la formation intégrale de l'individu, dans le contrôle de l'activité discursive et dans la construction-appropriation des connaissances.

Or, pendant tout ce temps, nous avons assisté et participé à la constitution du champ disciplinaire de la lecture-compréhension en FLE, depuis notre contexte particulier. En effet, depuis la fin des années 90, des recherches, en articulation avec les pratiques de terrain, se sont succédé dans notre équipe (Dorronzoro, Pasquale, 1996, 2000 ; Dorronzoro, 2005 ; Pasquale, 2000, 2004, 2006, 2007a). Chacun de ces travaux, nous a permis de répondre, parfois provisoirement, à de multiples questions qui, à l'époque, nous interpelaient.

Nous pouvons regrouper ces questionnements, et leurs essais de réponses, autour de trois axes. Le premier est celui de l'apprenant et sa capacité de lecture en FLE. Concernant donc *ce pôle-apprenant*, nous nous sommes principalement intéressées à la façon dont les étudiants-lecteurs universitaires hispanophones lisent des textes académiques en FLE, une LE qu'ils maîtrisent insuffisamment, voire, qu'ils méconnaissent. Ainsi le « Comment un apprenant adulte ayant construit une relation à l'écrit en langue maternelle (LM) mais nulles expériences linguistiques et de lecture en FLE apprend-il à lire des textes de circulation académique ? » a ouvert la voie pour un second questionnement « Comment enseigne-t-on à lire en FLE ? ». C'est là que nous situons le second axe de nos préoccupations. *Ce pôle enseignant* concerne l'enseignant et sa capacité à prévoir des interventions didactiques pour optimiser le contact des lecteurs alloglottes en milieu exolingue avec des textes académiques propres. Enfin, le troisième axe est celui des spécificités de la LC en FLE en tant qu'objet d'étude particulier. Le *pôle lecture en FLE* implique des réflexions, des analyses et des études poussées dans le domaine des disciplines comme la linguistique, la psycholinguistique, l'analyse du discours, entre autres, et dans un champ didactique particulier, celui de la didactique générale du FLE et de la didactique de l'écrit.

Or, nos recherches et nos pratiques enseignantes se sont articulées, ajustées, encadrées dans les différentes approches épistémologiques et didactiques qui se sont succédées à travers le temps. Chacune de ces approches, venues d'ailleurs -*l'extramuros* des langues étrangères (Pasquale, 2013 : 126) - nous a permis d'enrichir et de complexifier notre regard sur notre objet d'étude. La recherche des réponses à des situations problématiques du quotidien, transformées en problèmes de recherche,

nous a poussée à scruter dans chacune de ces approches, à identifier des concepts ou des apports « utiles », à en ajuster d'autres, bref, à construire *notre point de vue épistémologique multiréférentiel et contextualisé*. Dans les lignes qui suivent, nous ferons un bref parcours des approches, pour présenter ensuite, notre modèle explicatif pour la lecture-compréhension en FLE.

1. Des approches de la lecture-compréhension en FLE : principes, actualisations et limites

Au cours des 50 dernières années, l'enseignement du français au niveau universitaire n'a cessé d'intéresser les spécialistes, soit des théoriciens, soit des acteurs de terrain. Nous passerons en revue, très rapidement certes, les principales approches qui ont contribué à la configuration du champ de la lecture-compréhension en FLE dans notre milieu universitaire.

1.1. La traduction

Dans les années 60-70, l'enseignement-apprentissage du français à des adultes universitaires se faisait sous le signe de la traduction. Il est évident que le problème de la lecture et la compréhension en LE comme des processus psycholinguistiques complexes et spécifiques ne se posaient pas à ce moment-là : il s'agissait bien d'enseigner le français, à partir de la traduction des phrases décontextualisées ou de fragments de textes, parfois littéraires, parfois scientifiques. Cet enseignement-apprentissage, de type déclaratif, devait déboucher sur un comportement stratégique : celui qui « savait traduire », savait lire (décoder) un texte en français, comprenait ce qu'il lisait et était capable d'encoder le texte en LM.

Très utilisée dans le cadre universitaire argentin jusque dans les années 70, cette approche a eu la « vie dure » et a survécu à l'université tandis que, dans l'enseignement secondaire notamment, les méthodologies se renouvelaient assez rapidement et les méthodes directes, actives et enfin, audiovisuelles se succédaient les unes après les autres ; voire, se juxtaposaient pendant certaines périodes (Pasquale, 2007).

1.2. L'Approche Globale des Textes

À la toute fin des années 80, le monde universitaire lié au français a été bouleversé par « les missions », organisées par le Bureau d'Action Linguistique (BAL) de l'Ambassade de France en Argentine, des spécialistes français de la taille de Sophie Moirand, Denis Lehmann, Jean-Claude Béacco, Francine Cicurel, entre autres. Ces spécialistes ont été les responsables, à différents degrés, de l'introduction dans notre milieu argentin du FLE à l'université d'une approche innovante : *l'Approche Globale des Textes (AGT)*, rapidement adoptée par les enseignants de FLE et par les professeurs d'autres langues étrangères, par la suite (Moirand, 1979, 1982, 1990 ; Moirand, Lehmann, 1979, 1980 ; Cicurel, Moirand, 1990 ; Cicurel, 1991, Moirand, Brasquet Loubeyre, 1994).

Nous connaissions déjà le célèbre ouvrage de Sophie Moirand, *Situations d'écrit* (1979) mais l'AGT nous invitait à cibler un public spécifique, celui des apprenants adultes qui, ayant des expériences de lecture en LM et des connaissances encyclopédiques et scientifiques disponibles, devaient lire « des textes de spécialité » en français. D'autre part, l'AGT rassurait les enseignants en mettant à leur disposition des pistes didactiques pour l'abordage des textes en FLE (grilles d'analyse pré-pédagogique, balayages successifs et non linéaires des documents, repérages d'indices). Dans ce sens, elle a marqué à feu la formation des enseignants à l'époque et elle est encore aujourd'hui une référence incontournable dans la constitution du champ de la didactique de la lecture-compréhension en FLE.

Or, les points forts de l'AGT (sa dimension didactique et son traitement linguistiques des textes) se sont vite avérés insuffisants quand on explorait les différents problèmes liés à la lecture ou au lecteur en LE. D'autres approches sont donc venues apporter des éclairages sur des dimensions jusque-là inexplorées, par exemple, la dimension psycholinguistique.

1.3. Les approches cognitives

La publication dans *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications* – parmi d'autres publications de diffusion massive chez les enseignants-chercheurs de FLE locaux - des travaux de Patricia Carrel (1990) et Daniel Gaonac'h (1987, 1990) a favorisé la connaissance et la divulgation des principes cognitivistes appliqués à la lecture en LE. Cette perspective

qui focalisait sur *les schémas de contenus* et *les schémas formels*, dans le cas de Carrel ou sur *l'Automatisation et le Contrôle des Processus Cognitifs* et la notion de *surcharge cognitive* dans celui de Gaonac'h a permis, aux spécialistes du domaine, de mettre l'accent sur une dimension de la lecture jusque-là méconnue : le lecteur et ses processus mentaux.

Ainsi, la lecture est définie comme un processus intellectuel où un lecteur, ayant des connaissances organisées sous la forme de *modèles mentaux*, aborde un texte, considéré comme *un programme de lecture*, dans des circonstances individuelles et indépendamment du contexte de production-réception de l'écrit.

Ces idées-forces de la perspective cognitive seront mises en question par la suite et ses descriptions, considérées comme insuffisantes ; cela n'empêche que dans les années 90, elles ont apporté un éclairage nécessaire sur la lecture-compréhension en FLE. Dès nos jours, elles sont encore au cœur d'un certain nombre de pratiques de lecture favorisées par les uns et les autres, dans le cadre des modèles didactiques plus ou moins développés, selon la tradition méthodologique et théorique de la LE à enseigner.

1.4. L'approche sémiotique de la réception de l'écrit

Au milieu des années 90, Marc Souchon faisait connaître ses travaux à des chercheurs et des praticiens universitaires, friands de nouveautés. Les missions qu'il a animées, les projets de recherches qu'il a coordonnés, les stages et publications locales qu'il a faits ont été des occasions pour les spécialistes nationaux de connaître et valoriser ses productions et celles de son équipe de travail à l'Université de Franche-Comté (Souchon, 1991, 1992, 1995, 1997, 2000 ; Goffard, 1995 ; Rui 1997, 2000).

Dans un contexte de formation binationale (formations en Argentine et en France, co-tutelles, participation interinstitutionnelle dans le Programme *Ecos* en 1999, entre autres), la diffusion et la mise en œuvre, dans les cours universitaires, de *l'Approche Sémiotique de la Réception de l'Écrit* (ASRE) ne s'est pas fait attendre. S'appuyant sur la sémiolinguistique d'inspiration bakhtinienne – surtout, sur certains de ses concepts forts tels que ceux de « dialogisme », « attitude responsive active » ou encore, « genre discursif » -, l'ASRE mettait en avant les spécificités de la communication

écrite et, par conséquent, la relation qui s'établit entre un émetteur en LM et son/ses destinataire/s alloglotte/s, à travers le texte. Dans ce sens, elle accordait une place privilégiée aux représentations sociales des sujets-lecteurs et à leur socialisation textuelle, tout en s'inscrivant dans une « sémiotique de l'altération » dans les termes de Peytard (1993), (Pastor, 2000).

Cette approche a permis la (re)découverte des spécificités de l'écrit qui, regardées sous un autre œil, se sont avérées complexes et perturbatrices. D'autre part, la focalisation sur le lecteur et la lecture comme des phénomènes sociaux et culturellement définis est venu mettre en question le savoir cumulé jusqu'à ce moment-là et a permis la découverte d'une composante fondamentale des problèmes auxquels on se confrontait assidument en salle de classe.

1.5. L'Interactionnisme socio-discursif

La première venue de Jean-Paul Bronckart dans notre pays date de 1999. Dans une grande salle, très peuplée pour l'occasion, de *l'Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas*, à Buenos Aires, de nombreux professionnels des langues et de spécialistes du langage ont découvert les principes théoriques et méthodologiques de ce modèle épistémologique de l'acquisition du langage, qui intègre des conceptualisations d'Habermas (1987), Vygotsky (1995) et Bakhtine (1984).

Ainsi, l'Interactionnisme socio-discursif (ISD) (Bronckart, 1992, 1994a, 1994b, 1996a, 1996b, 1996c, 2004, 2007, 2012 ; Bronckart, Schneuwly, 1996 ; Schneuwly, Bronckart, 1995) intègre les notions *d'activité* et celle *d'action*. La première est définie comme une activité humaine qui concerne directement les productions verbales et la seconde, comme la part de l'activité langagière imputable à un sujet particulier. C'est dans l'action langagière du sujet qui s'actualise dans des objets empiriques appelés *textes*, appartenant à des *genres discursifs*. Ceux-ci en tant que modèles de discours que les communautés verbales cumulent tout au long de leurs histoires, sont disponibles pour l'action verbale des membres de ces communautés.

D'autre part, faire appel aux principes de l'interactionnisme social de Vygotsky dans le cadre de l'ISD, suppose que les conduites humaines ne

sont pas interprétables à la lumière des seules approches neurobiologiques, comme le soutiennent les approches cognitivistes, ni comme un simple résultat d'apprentissages conditionnés par les stimulus du milieu préexistant tel que le behaviorisme le propose. Par contre, cette position implique que le sujet est considéré « au-delà de son individualité » (Wetsch, 1991 : 35), qu'il participe à des différentes formes d'interaction à caractère sémiotique et qu'il s'approprie et intériorise des dispositifs langagiers disponibles dans sa communauté pour mener à bien des activités pratiques concrètes. En d'autres termes, selon ce courant, le propre des conduites humaines repose sur les interrelations entre le sujet et son milieu physique et social.

Ce modèle, magistralement exposé par son créateur lors de sa première visite à Buenos Aires, a eu beaucoup d'adeptes à l'époque et continue actuellement à encadrer de nombreuses recherches et pratiques de classes dans le domaine de la lecture-compréhension en FLE. Or, à son origine, il a été créé pour décrire les processus d'acquisition du langage en langue maternelle ou seconde chez les enfants, dans le Canton suisse (et francophone) de Genève. La possibilité de l'adopter pour expliquer l'apprentissage d'une compétence unique de réception, chez des apprenants adultes allophones, s'est vue conditionnée par des adaptations plus ou moins abouties et complexes, résultantes d'une indispensable contextualisation.

2. Un modèle multiréférentiel et contextualisé pour la lecture-compréhension en FLE

2.1. Quelques idées préliminaires

La description, quoique sommaire, faite précédemment s'est avérée nécessaire pour aborder le modèle explicatif de la lecture-compréhension en FLE que nous avons construit à l'UNLu. Avant de le décrire, nous poserons les quelques principes de notre cadre de réflexion.

En premier lieu, nous nous intéressons à mettre en relief que ce modèle est construit à partir de différents apports, jugés pertinents et utiles, des approches qui se sont succédé au fil du temps et que nous avons

répertoriées plus haut. Chacune de ces approches, de par leurs spécificités quant à leurs principes épistémologiques, leurs finalités et leurs praxis induites, ont apporté des conceptualisations spécifiques. Nous sommes intervenues sur celles-ci, à la recherche d'une harmonisation théorique nous permettant de comprendre les différentes variables impliquées dans le processus de compréhension de la lecture en LE, de la mise en place de positionnements théoriques et méthodologiques fondés et, bien évidemment, d'une complexification de notre regard sur la pratique de la lecture-compréhension en FLE dans notre propre milieu universitaire.

D'autre part, il est pertinent de souligner que ce modèle découle d'une volonté de contextualiser fortement les propositions théorico-méthodologiques à caractère transversal et donc, relevant d'autres champs que celui de la lecture-compréhension en LE, et celles propres au domaine de référence. Ceci a été possible en tenant compte des huit catégories éducatives proposées par Galisson (1994 : 32), à savoir : le sujet (apprenant adulte, universitaire, méconnaissant le français mais ayant des expériences de lecture en langue maternelle et des représentations de la LE...), l'objet (la lecture en FLE, les textes à aborder, les types d'activités, les tâches, les problèmes spécifiques de lecture...), l'agent (l'enseignant, ses interventions, ses conceptions, sa formation, ses aptitudes, ses compétences...), le groupe (le groupe-classe, les « pairs », la communauté sociodiscursive d'appartenance et ses pratiques de référence...), milieu institué (l'Université comme institution d'enseignement supérieur, ses objectifs), milieu instituant (la société en général, ses attentes, ses pratiques de lecture, ses discours), l'espace (géographique, humain, représenté) le temps (d'enseignement, d'apprentissage).

Enfin, il est à signaler que la sélection des composantes retenues et leur mise en corrélation ainsi que l'attention permanente portée à la reconfiguration des variables contextuelles ont supposé des processus complexes d'harmonisation. Ceux-ci n'ont pas été exempts de moments de ruptures et de continuités car, en toutes circonstances, il s'est agi de faire dialoguer *l'extra-muros* et *l'intra-muros* à la recherche d'une proposition d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en LE pertinente et adéquate pour notre contexte qui dépasse les actualisations particulières des « modèles importés ». Dans cette recherche, les

transgressions, les *usages sui generis*, les *accommodations* et les *amalgames* que nous avons étudiés ailleurs (Pasquale, 2007b) ont trouvé leur place dans l'interaction entre les modèles « du dehors » et les mises en œuvre « du dedans », qui a mené à la création d'un modèle particulier, multiréférentiel et contextualisé.

2.2. Les composantes du modèle multiréférentiel et contextualisé

Pour présenter les composantes de notre modèle théorico-méthodologique, nous partirons du schéma suivant, en allant du centre vers la périphérie, dans le sens des aiguilles de la montre.

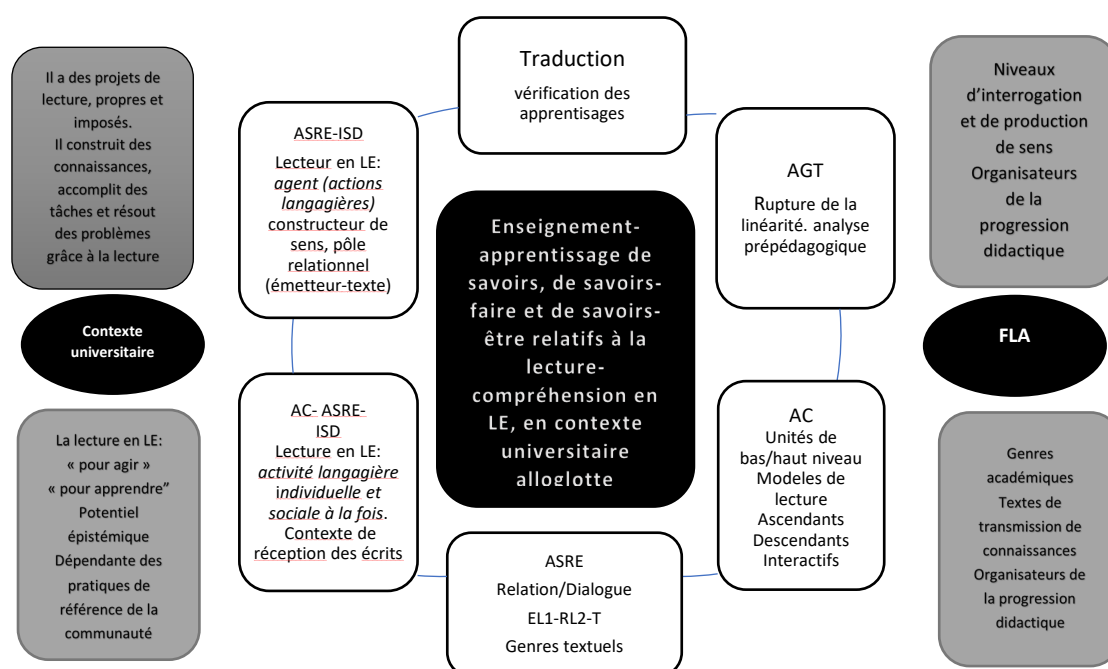


Figure 1- *La lecture-compréhension en contexte universitaire argentin : où en sommes-nous ?* Conférence à distance faite dans le cadre de la Journée pédagogique *A l'ombre des configurations méthodologiques majoritaires : la didactique des marges*, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris, 21-4-23.

Au centre de notre schéma, nous retrouvons la finalité de notre enseignement, l'objet de nos réflexions et de notre praxis : l'enseignement-apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la lecture-compréhension en FLE, permettant aux apprenants-lecteurs allophones de construire des sens et des savoirs, lors de la lecture de textes académiques

en langue étrangère, dans un contexte universitaire particulier, celui de l'UNLu.

Autour de cet encadré central, nous situons les composantes de notre modèle ; sélectionnées parmi celles jugées pertinentes dans chacune des approches théorico-méthodologiques qui ont eu une influence décisive dans notre contexte national et universitaire (*Cf. supra*). La ligne circulaire qui les relie montre que ces composantes dialoguent entre elles et, malgré leur origine disparate, forment un tout organisé et complexe. Ainsi, dans cette zone intermédiaire, nous plaçons le caractère multiréférentiel de notre modèle.

Enfin, dans la périphérie du schéma, sur les angles de la figure, nous situons les composantes du modèle qui contribuent à son caractère contextualisé, à savoir des notions liées *aux textes de transmission de connaissances* ou aux *projets de lecture académiques*, entre autres. En effet, il ne s'agit pas seulement de sélectionner certains éléments parmi ceux que nous jugeons les plus pertinents des différentes approches descriptives-explicatives, mais aussi de proposer des contenus de contextualisation, en fonction de l'environnement d'enseignement-apprentissage dans lequel nous développons nos tâches.

2.3. La multiréférentialité : les composantes « venues d'ailleurs » ... et retenues

Bien évidemment, nous ne pouvons pas considérer la traduction comme un modèle de compréhension de l'écrit car elle n'a jamais élaboré de théorie sur la manière de lire et de comprendre des apprenants. Elle a été, tout au plus, une approche méthodologique pour l'enseignement du français au niveau universitaire, visant la codification-décodification des documents écrits et mettant face à face la LM de l'apprenant et le français, dans la traduction de phrases décontextualisées ou de courts textes littéraires ou didactiques ou encore, dans la mise en œuvre de connaissances grammaticales explicites. Or, à l'heure actuelle, nous sommes loin de considérer la traduction comme une stratégie méthodologique d'enseignement mais, nous l'utilisons comme une possibilité de *validation des apprentissages* (extraction d'informations, résolution de consignes, rédaction de textes secondaires en langue maternelle - résumés, synthèses,

rapports, etc.), ce qui implique, d'une part, qu'elle occupe une place fondamentale dans la dynamique didactique des cours et, de l'autre, qu'elle suppose un travail spécifique sur les interactions entre la LE et la LM et entre les compétences réceptives en LE et les compétences productives en LM ; l'utilisation des outils (surtout informatiques) comme dictionnaires, traducteurs, l'intelligence artificielle ; le recours systématique à la décodification des textes pour certains étudiants trop « déroutés » par le français, entre autres.

Comme la Traduction, l'AGT ne s'est pas voulue non plus une théorie sur la compréhension de l'écrit mais une réflexion didactique, très poussée certainement, sur des stratégies d'enseignement de la lecture en FLE. De ce fait donc, comme enseignants de FLE, nous nous sommes ressentis en toute sécurité quand nous avons commencé à mettre en œuvre les « pistes » didactiques que l'AGT nous proposait : la rupture de linéarité des textes et de la lecture, les « balayages » successifs des documents pour en identifier des « indices » (formels, thématiques, énonciatifs), la catégorie des « textes de spécialité », les « grilles d'analyse pré-pédagogiques », entre autres. Or, en tant que *stratégies didactiques*, les propositions de l'AGT se portent encore bien. Ainsi, à l'heure actuelle, pour guider les apprenants-lecteurs dans l'identification rapide de certaines informations des textes et dans la construction de son sens global, nous avons toujours recours aux stratégies d'enseignement recommandées. Cependant, pour les lectures « studieuses » ou plus détaillées ou pour l'abordage des textes « longs » et « scientifiques », ces stratégies ne s'avèrent pas adéquates et doivent être enrichies à partir d'autres connaissances et procédures indispensables.

Des Approches Cognitivistes (AC), nous avons principalement retenu deux conceptualisations psycholinguistiques qui nous ont permis de comprendre ce que fait un lecteur quand il aborde un texte en LE. La première, concerne les *stratégies de lecture* du lecteur dans le cadre de la lecture comme activité mentale. La seconde, suppose la distinction entre *unités langagières de bas et haut niveau*, en interaction permanente, dans des processus de lecture ascendants, descendants et interactifs. Bien que ces apports aient été vite dépassés par des perspectives à caractère social, c'est-à-dire, par l'incorporation d'un regard plus lié aux contextes socio-discursifs dans lesquels s'effectue la lecture ; dans un premier temps, savoir

ce qui se passe « dans la tête » de celui qui lit devient un élément décisif pour mieux comprendre les processus, la portée et les contraintes auxquels sont soumis les apprenants-lecteurs en FLE.

Deux points essentiels pour la construction du champ de la lecture en LE ont été apportés par ASRE : les notions de *relation* et de *dialogue* qui s'établissent entre l'émetteur en L1 et le lecteur en L2, à travers un texte considéré comme un objet sémiotique. Rapidement, nous avons retenu ces deux concepts qui nous ont poussée à la réflexion achevée sur le contexte de réception de l'écrit et des écrits. Pour nous, ce contexte est celui de l'apprentissage de la compréhension écrite en milieu universitaire et implique certains textes, catégorisés dans des « genres textuels » spécifiques. À partir donc de ces concepts-forts, tout un univers de réflexions sur le statut de l'apprenant-lecteur en LE en milieu universitaire, les caractéristiques de la lecture en LE, en tant qu'activité curriculaire, et les particularités des textes, au-delà de leurs spécificités disciplinaires, s'est ouvert devant nous.

De l'ISD, nous retenons le concept-pivot d'*activité langagière* pour caractériser la lecture et celui d'*agent*, pour l'appliquer à celui qui réalise les *actions langagières*, en l'occurrence, les lecteurs en FLE. De même, nous n'avons pas négligé la conceptualisation du *texte comme objet socio-communicatif*, ni celui de *genre textuel comme dispositif langagier historiquement construit*. Or, comme à son origine, la perspective interactionniste sociale explique l'acquisition du langage écrit par les enfants, dans leur langue maternelle (situation très différente de la nôtre où il ne s'agit pas d'acquisition du langage mais de l'apprentissage d'une capacité chez l'adulte et non chez l'enfant), nous avons essayé d'éviter les transpositions rapides et de nous concentrer sur les concepts ayant une réelle valeur explicative pour les phénomènes auxquels nous sommes confrontés quotidiennement dans nos pratiques d'enseignement à l'université.

2.4. La contextualisation : l'enjeu de l'harmonisation et du contexte

À la toute périphérie de notre schéma, nous avons situé les composantes de notre modèle résultant des processus de contextualisation entamés.

Les niveaux d'interrogation des textes en vue de la production du sens, issus des propositions d'analyse pré-pédagogique et des prélèvements d'indices formels, thématiques et énonciatifs recommandés par l'AGT, constituent le principe organisateur de notre proposition curriculaire contextualisée. Ainsi, ils sont devenus l'un des principaux critères utilisés dans la distribution des contenus, tout au long des trois semestres. En effet, le cursus Français I se consacre à la production du sens textuel au niveau iconographique et informatif ; Français II, au niveau énonciatif et enfin, Français III, au niveau argumentatif. Ceci dit, pour chaque cursus, l'accent est mis sur la fonction textuelle dominante, les éléments linguistico-discursifs prioritaires mais non pas exclusifs, tout en sachant que la réalité socio-discursive-textuelle est beaucoup plus nuancée que ce découpage commode à des fins curriculaires (exemples : anaphores et connecteurs en Français I, les voix et les modalités en Français II ou les parties de l'argumentation en Français III) et la progression typifiée (thématique, communicative, raisonnée). Cette proposition de travail contextualisée s'adresse à des lecteurs adultes, ayant des expériences de lecture dans leur LM : on leur propose alors un travail de plus en plus complexe sur les textes et une approche de plus en plus spécifique des manières de construire le(s) sens des écrits académiques abordés dans les cours.

Concernant le *Français Langue Académique*, nous préférons cette dénomination à celles de « Français de spécialité », « Français technique », « Français instrumental » qui nous semblent réductrices et technocratiques car elles ne réfèrent qu'à une partie de la réalité linguistique, riche et amendée, qui circule à l'université. D'ailleurs, ces nomenclatures donnent lieu à des propositions telles que le FI (Français Instrumental), le FOU (Français sur Objectifs Universitaires), le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ou encore, le Français Technique (calqué sur le « Technical English ») enseigné dans certaines carrières technologiques ou liées aux sciences expérimentales. Dans notre conception, la langue académique dépasse la composante lexicale ou du vocabulaire, très présente dans les dénominations répertoriées, pour englober tous les éléments linguistiques, discursifs, grammaticaux, pragmatiques, etc. qui constituent les répertoires linguistiques plurilingues des membres d'une communauté scientifique universitaire donnée, actualisées dans des textes, oraux ou

écrits, à forte spécificité disciplinaire mais aussi dans des textes de « circulation académique », directement liés aux pratiques de référence des membres de la communauté (Exemples : affiches, biographies, formulaires, etc.)

Les genres textuels, quant à eux, présentent un double intérêt : d'un côté, ils constituent un principe de progression didactique, en corrélation avec les niveaux d'interrogation et de production de sens des textes, et, d'autre part, ils se présentent comme un outil théorique et méthodologique qui favorise la lecture et la compréhension des textes de transmission de connaissances en circulation dans l'université, dans leurs mises à jour différenciées : les textes didactiques (manuels, entrées de dictionnaires, etc.), les textes de divulgation scientifique (articles journalistiques de revues spécialisées) et les textes scientifiques primaires (articles académiques, monographies, thèses, etc.).

Ainsi, en Français I, les genres textuels traités en priorité sont ceux qui « circulent » dans le milieu universitaire, impliquant des activités académiques habituelles des agents-lecteurs et ayant une dimension iconographique et informative dominante. Parmi eux, les affiches de diffusion, les formulaires de bourses, les appels à communication, les biographies, les résumés de livres, les plans, etc. En Français II, les genres textuels prioritairement explorés sont ceux qui s'actualisent dans *les textes de transmission de connaissances didactiques et de divulgation* (Dorronzoro, Pasquale, 2000). Ici, il est important de remarquer que la progression des genres textuels et des textes qui s'y rapportent est marquée par la participation/non-participation de l'auteur dans la construction et transmission des savoirs (textes didactiques versus textes de divulgation), par l'utilisation des formes de discours pertinentes dans chacune des situations de transmission de connaissances et par l'intention explicite des textes de mettre à disposition des lecteurs des concepts et des connaissances. Les principaux genres abordés sont donc, les articles d'opinion, les articles pour revues spécialisées, les manuels, les reportages, etc. Enfin, en Français III, nous proposons des genres textuels qui enfantent des textes de *transmission de connaissances scientifiques* (textes primaires, source) tels que les articles scientifiques, les communications, les conférences, les monographies, les extraits de thèse, etc. Les logiques

disciplinaires, les spécificités discursives, l'organisation de l'exposition et de l'argumentation ainsi que certains éléments linguistiques-grammaticaux essentiels et fréquents sur la surface textuelle (connecteurs argumentatifs, par exemple) constituent un apprentissage précieux pour la compréhension des connaissances construites et transmises *dans et par* les textes.

Quant au *contexte de réception des écrits en FLE*, celui-ci se définit comme un contexte particulier d'enseignement-apprentissage à caractère universitaire, dans une perspective contextualisée qui, d'une part, échappe à toute proposition universelle ou passe-partout qui servirait pour n'importe quel contexte ou qui tenterait de se présenter comme « la » perspective d'approche. D'autre part, il s'agit d'un contexte didactique, et par là même fictionnel, où des lecteurs adultes captifs se trouvent sous l'emprise des consignes, des guides, des tâches et des problèmes de lecture, tous liés, à différents degrés, à leurs pratiques de référence. Cette charpente didactique met en dialogue des « savoirs » déclaratifs, propres à la didactique déclarative, des « savoir-faire », définissant la didactique procédurale et des « savoir-être », liés à la didactique contextuelle ; ces trois types de savoirs, à l'œuvre dans le contexte universitaire d'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension en LE permettent de répondre à des questions telles que : quand, pourquoi, où, pourquoi je lis ce que je lis ? Quels sont mes objectifs en lisant ce texte ? Qu'est-ce que j'attends de ce texte et de cette lecture ? Comment dois-je procéder pour mieux comprendre ? etc. (Pasquale, 2010, Dorronzoro, 2005, Klett, 2000, 2005, 2023).

Dans notre contexte de réception de l'écrit en LE, nous assumons que la lecture, aussi bien en LE qu'en LM, est une activité langagière à la fois individuelle et sociale ; ce qui revient à la définir comme une pratique sociale réalisée par des agents linguistiques qui, au moyen de certains processus et d'opérations discursivo-cognitives, sont à même de résoudre des problèmes pratiques de leur vie quotidienne. En milieu universitaire, ces problèmes sont liés à la construction et à la restitution des connaissances, à l'apprentissage de concepts et de notions, à la résolution de tâches de production écrite ou orale, à l'identification et à la hiérarchisation d'informations et de concepts, à la production de textes secondaires à partir de lectures (par exemple : résumés, synthèses,

rapports, ppt., réponses aux examens, etc.) entre autres. Pour résoudre ces problèmes, qui constituent des pratiques de référence propres au contexte universitaire, le sujet-lecteur doit avoir recours à la lecture. Celle-ci assume alors deux caractéristiques essentielles : d'une part, elle devient un outil qui permet au lecteur « d'agir » (et de s'épanouir) dans le milieu universitaire, c'est-à-dire, de développer avec succès des comportements liés à son « métier » d'étudiant universitaire et, d'autre part, elle lui permet d'apprendre et de construire des connaissances. En ce sens, il s'agit d'une lecture à valeur épistémique, largement dépendante des pratiques de référence de la communauté socio-discursive où elle se déroule.

Or, à l'abri de ces considérations générales, il faut noter que la lecture en LE présente certaines spécificités liées à son statut d'objet d'enseignement, notamment en ce qui concerne sa dimension sociale. En effet, la compréhension de lecture en LE à l'université s'insère dans un processus d'apprentissage systématique, élaboré dans un contexte de formation. Ce statut entraîne des conséquences inévitables. Premièrement, la lecture perd son caractère d'activité volontaire et ne présente pas de motivations immédiates ; elle devient un cursus qu'il faut réussir pour obtenir le diplôme. D'autre part, cette lecture, étroitement liée au contexte dans lequel elle s'inscrit, est, selon nous, régie par deux conditions : la première, proche et palpable pour les étudiants, est la réussite à l'examen qui sanctionne la fin des apprentissages et la seconde, lointaine et ambitieuse, l'appropriation-construction des savoirs dont les textes sont porteurs. De plus, la lecture en LE à l'université suppose deux autres caractéristiques qu'il convient de préciser. La première renvoie à sa dimension collective et la seconde, au contrôle de l'activité exercé par l'enseignant. En effet, la lecture en milieu scolaire semble laisser peu de place à l'initiative personnelle du lecteur : tous les élèves lisent les mêmes textes, résolvent les mêmes consignes dans le même temps et dans le même espace physique, les interventions de l'enseignant règlent et guident la lecture, en effet, dans la représentation des étudiants, l'enseignant est en quelque sorte « le garant de la compréhension » puisqu'il « possède » la LE, assimilée à la « clé magique » qui ouvre les portes de la compréhension (Pasquale, 2004).

Enfin, comme dernière composante essentielle du processus de lecture-compréhension en FLE, nous situons la triade formée par *le lecteur alloglotte, à côté de l'émetteur en L1 et le texte comme objet socio-communicatif à valeur sémiotique*. On pourrait penser que ce lecteur, comme tous les lecteurs, a des projets lecture médiats et immédiats ; propres et imposés, personnels et collectifs. Cependant, compte tenu de leur statut d'apprenant-lecteur dans un contexte universitaire, leurs projets ou finalités de lecture sont, en général, immédiats, imposés et collectifs, car construits didactiquement. Cette situation déforme d'une certaine manière la notion de projet ou de finalité de lecture, qui semble intrinsèque à tout acte de lecture mais qui, dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la capacité de lecture, devient un construit didactique. De même, on doit signaler que les tâches ou les problèmes de lecture posés au lecteur en FLE, loin d'être immédiats ou personnels sont eux-aussi construits didactiquement et donc, largement « mis en scène » par l'enseignant.

En guise de conclusion

Dans cet article, nous avons parcouru les différentes configurations épistémologiques qui, à travers le temps, ont apporté des éléments théoriques et didactiques pour la construction du champ disciplinaire de la lecture-compréhension en LE et son enseignement-apprentissage. Pour chacune d'elles, nous avons signalé les apports que nous avons retenus ainsi que les efforts d'harmonisation et de contextualisation que nous avons fournis, dans le but d'élaborer une proposition conceptuelle et méthodologique multiréférentiel et contextualisée pour notre contexte d'enseignement-apprentissage, celui de l'UNLu. Il est clair que cet état des lieux est dynamique et que les changements survenus dans un ou plusieurs paramètres du contexte peuvent (et doivent) promouvoir des modifications et des ajustements dans l'ensemble du dispositif d'autant plus que, comme nous le savons, en tant que champ disciplinaire, celui de la lecture-compréhension en LE est un champ de tensions épistémologiques et des pratiques diversifiées.

Bibliographie

- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J-P. 1992. « El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico ». *Anuario de Psicología*, nº 54, p. 3-48.
- Bronckart, J-P. 1994a. Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. In : Actes du Colloque Théodile Crel. Paris : Peter Lang, p. 371- 404.
- Bronckart, J-P. 1994b. *Le fonctionnement des discours*. Delachaux & Niestlé, Lausana.
- Bronckart, J-P. 1996a « L'acquisition des discours. Le point de vue de l'interactionnisme socio-discursif ». *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Juillet 1996, p. 55-63.
- Bronckart, J-P. 1996b. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux-Niestlé.
- Bronckart, J-P. 1996c. Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques. In: *Voies Livres*, Lyon, p. 1-19.
- Bronckart, J-P. [1997] 2004. *Actividad verbal, textos y discursos*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J-P. 2007. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J-P. 2012. En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. In: *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, San Carlos de Bariloche: Ediciones GEISE, p. 39-59.
- Bronckart, J-P., Schneuwly, B. 1996. La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. In: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 9, p. 61-78.
- Carrell, P. 1990. « Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels ». *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, p. 16-29.
- Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cicurel, F., Moirand, S. 1990. « Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques ». *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, février-mars 1990.
- Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives*. Paris : Hachette.
- Dorronzoro, M.I., Pasquale, R. 1996. « La pratique de la lecture-compréhension en classe de FLE ». *Revista de la SAPFESU*, p. 99-101.

Dorronzoro, M.I., Pasquale, R. 2000. Las categorías textuales: una propuesta didáctica para la enseñanza de la lectura-comprensión en lengua extranjera. In: *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad*, UNLu. p. 57-71.

Dorronzoro, M. I. 2005. Didáctica de la lectura en lengua extranjera. In: *Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual*, Araucaria Editora: Buenos Aires, p. 13-20.

Galisson, R. 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France État des lieux et perspective ». *Revue française de pédagogie*, n° 108, p. 25-37. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1253 [consulté le 21 juillet 2023].

Gaonac'h, D. 1987. *Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier/Crédif.

Gaonac'h, D. (Ed.). 1990. « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive ». *Le Français dans le Monde : Recherches et applications*. Paris : Hachette

Goffard, S.1995. « Lecture : négocier une interaction sociale ». *SEMEN*, n° 10, p. 71-101.

Habermas, J. 1987 [1981]. *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus: Madrid.

Klett, E. 2000. Tiempos poscomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión 'meta'. In: *Enfoques teóricos y metodológicos*, Universidad Nacional de Luján, p. 85-103.

Klett, E. 2005. Enseñanza de la lectocomprensión en francés: mitos y realidades. Ponencia realizada en la Universidad del Museo Social Argentino, el 29 de julio de 2005.

Klett, E. 2010. Lire en FLE à l'université : un enjeu pour sauvegarder le français. In : J.-P. Cuq et P. Chardenet (dir.), *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie*. Paris: Archives Contemporaines, AUF.

Klett, E. 2023. *Lenguas extrajeras en foco: aspectos psicológicos, didácticos y sociológicos*. Editores Asociados : Buenos Aires.

Moirand, S.1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Moirand, S.1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Moirand, S. 1990. *Lecture de textes de spécialité en FLE*. Buenos Aires : B.A.L. de l'Ambassade de France en Argentine.

Moirand, S., Brasquet-Loubeyre, M. 1994. « Des traces de didacticité dans les discours des médias ». *Le Français dans le Monde*, Numéro Spécial.

Moirand, S., Lehmann, D. 1979. *Lire en français les sciences économiques et sociales*. ENS St-Cloud, Crédif-Didier.

Moirand, S., Lehmann, D. 1980. « Une approche communicative de la lecture ». *Le Français dans le Monde*, n° 153.

Pasquale, R. 2000. “La operación discursiva de definición desde el punto de vista del emisor: sus actualizaciones en los textos de transmisión de conocimientos”. *Revista de la SAPFESU*, n° 24, p. 25-35.

Pasquale, R. 2004. Leer en lengua extranjera: estrategias lectoras y situaciones de lectura. Informe de Beca de investigación, Categoría perfeccionamiento, UNLu. [En ligne]: <http://www.didactica.unlu.edu.ar/?q=node/18> [consulté le 15 juillet 2023].

Pasquale, R. 2006. “La lectura en lengua extranjera, la escritura en lengua materna y la construcción de conocimientos. Entre el ‘decir’ y el ‘transformar’”. *Revista de la SAPFESU*, n° 29, p. 23-33.

Pasquale, R. 2007a. « Lire à plusieurs en langue étrangère ou inter-agir pour construire du sens ». *Études de Linguistique Appliquée (ELA)*, n° 148, p. 467-477.

Pasquale, R. 2007b. « Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : le cas des manuels contextualisés ». *Dialogues et cultures*, n° 52, *Revue de la FIPF*, p. 102-106.

Pasquale, R. 2013. « La contextualisation des manuels de langue étrangère. Quels problèmes ? Quels enjeux ? ». *Revue de la SAPFESU*, n° 36, p. 114-132.

Pasquale, R et al. 2022. *Informe final de Investigación. Las políticas lingüísticas en la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, el repertorio lingüístico, acciones lingüísticas y representaciones de los actores*. UNLu. [En ligne] : <http://www.didactica.unlu.edu.ar/?q=node/18> [consulté le 10 juillet 2023].

Pasquale, R. 2023. La Lecture-compréhension en contexte universitaire argentin. Où en sommes-nous ? Conférence, lors de la Journée pédagogique, *À l'ombre des configurations méthodologiques majoritaires : la didactique des marges*, Université Sorbonne Nouvelle, 21 avril 2023.

Pasquale, R. 2023. « La lecture-compréhension en FLE à l'université : parcours et bilans ». *Revue de la SAPFESU* · Año XLI, Número 46, p. 32-54.

Pastor de De la Silva, R. 2000. « Le repérage des traces de subjectivité dans la construction de la relation lecteur – scripteur au cours de la conférence de textes de médiacritique d'art en langue étrangère », *AILE*, n° 13, p. 67-88. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/aile.1471> [consulté le 10 juillet 2023].

Peytard, J. [1993] 2007. « D'une sémiotique de l'altération ». *SEMEN* 8. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/semen/4182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/semen.4182> [consulté le 10 juillet 2023].

Rui, B. 1997. *La (re)construction du sens dans la lecture des textes en L1, L2 : stratégies privilégiées et (re)construction du pôle émetteur*. Thèse de doctorat, <https://www.theses.fr/097508225>

Rui, B. 2000. « Exploration de la notion de stratégie de lecture en FLE et en langue maternelle ». *AILE*, n° 13, p. 89-110. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/1341> [consulté le 10 juillet 2023].

Schneuwly, B. 1988. « La conception vygotskyenne du langage écrit ». *E.L.A* n° 73, p. 107-117.

Schneuwly, B. 1994. *Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques*. Paris : Peter Lang.

Schneuwly, B., Bronckart, J-P. (dir.) 1995. *Vygotsky aujourd'hui*. Lausana : Delachaux et Niestlé.

Souchon, M. 1992. Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère. In : Actes du VIII Congrès Mondial de Professeurs de Français, Lausanne, p. 74-91.

Souchon, M. 1991. « Compétences, savoirs, représentations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux langue-cultures voisines ». *Les Cahiers du CRELEF*, n° 32, p. 107-135.

Souchon, M. 1995. « Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue Étrangère ». *SEMEN*, n° 10, p. 103-161.

Souchon, M. 1997. « La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques ». *Revue de la SAPFESU*, Numéro spécial, Buenos Aires.

Souchon, M. 2000. « Lecture de textes en langue étrangère et compétences textuelles ». *AILE*, n° 13, p. 15-40. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/1462> [consulté le 10 juillet 2023].

Vygotsky, L. 1995. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Wertsch, J. 1991. *Un enfoque sociocultural de la acción mental. Desarrollo y Aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.



© *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

