



La construction du sens entre lecture et traduction

Nora Vera de Tamagnini

Université nationale de Tucumán, Argentine

vera.patricia39@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5160-5331>

Reçu le 15-07-2023 / Évalué le 12-08-2023 / Accepté le 20-10-2023

Résumé

La centration sur la nature des situations qui caractérisent les cours de français langue étrangère au niveau supérieur universitaire est l'occasion de réfléchir sur les processus d'appropriation que les étudiants doivent effectuer pour certifier. Cette appropriation a lieu à condition que les responsables de la gestion éducative et ceux de l'intervention didactique aient effectué les adaptations nécessaires à la mise en route de cours à la structure complexe. En effet, il s'agit de proposer une séquence motivante basée sur la construction des savoirs via l'implication à l'apprentissage. C'est un dispositif de type constructiviste, interactif, basé sur l'intégration d'apprentissages, de matériels et de tâches qui ont du sens pour tous les sujets impliqués.

Mots-clés : apprentissage situé, traduction, intégration didactique, évaluation

La construcción del sentido entre lectura y traducción

Resumen

La centración en la naturaleza de las situaciones en las que habitualmente se desarrollan los cursos de F.L.E. en el nivel superior universitario permite reflexionar sobre los procesos de apropiación que los estudiantes deben efectuar si quieren certificar el curso. Esta apropiación tiene lugar solo si los responsables de la gestión de los servicios educativos y los de la intervención didáctica han realizado las adaptaciones necesarias para poner en marcha un diseño complejo. En efecto, se trata de proponer una secuencia motivadora basada en la construcción de los saberes a través de la implicación en el aprendizaje. Es un diseño de tipo constructivista, interactivo, basado en la integración de aprendizajes, de materiales y de tareas que son significativas para todos los sujetos implicados.

Palabras clave: aprendizaje situado, traducción, integración didáctica, evaluación

The construction of meaning between reading and translation

Abstract

Focusing on the nature of the situations that characterize F.L.E. courses at the higher university level is an opportunity to reflect on the appropriation processes that students must perform to certify. This appropriation takes place on condition that the persons responsible for the educational management and those responsible for the didactic intervention have made the necessary adaptations for the implementation of courses with complex design. Indeed, it is a question of proposing a motivating sequence based on the construction of knowledge through involvement in learning. It is a constructivist design, interactive, based on the integration of learning, materials and tasks that make sense for all the subjects involved.

Keywords: location learning, translation, didactic integration, evaluation

Introduction

La lecture, procès complexe et stratégique, a été étudiée depuis divers points de vue et constitue une notion clé des travaux qui font partie de ce numéro de *Synergies Argentine*. En l'occurrence, l'angle d'observation des phénomènes impliqués tient à la fois de la psycholinguistique, de la didactique de la lecture et de l'écriture ce qui rend possible de réfléchir aux relations que la didactique générale et les didactiques de spécialité entretiennent à l'ère de l'intermédialité. Car le type de lecture choisie est la lecture de textes en français langue étrangère (FLE) qui a lieu dans les cours de Langues Modernes à l'Université en Argentine. Justement, il s'agit de prendre position face aux décisions que les responsables de la formation dispensée dans le niveau d'études de référence adoptent dans le cadre d'une éducation en transition vers le 3^e millénaire. Et qui interroge directement les structures et les animateurs de la formation supérieure universitaire au sujet de la cohérence épistémologique et méthodologique des plans d'étude existants et les demandes de la société en proie à la mondialisation avec toutes les retombées qui en découlent : multilinguisme, multiculturalité, humanités numériques.

Le point de vue de la psycholinguistique, caractérisé par l'interdisciplinarité et la définition d'observables du niveau conceptuel et interlinguistique, est particulièrement adapté à la recherche sur les macroprocessus de compréhension de textes, aussi bien en LM, LE ou en

LS¹. Plus encore, la tendance observée dans le premier type de configuration, en LM, consiste à travailler en parallèle la lecture et l'écriture. Et c'est ce couplage qui nous intéresse comme point de départ de cette réflexion sur l'acquisition de la lecture de textes en français LE en milieu supérieur universitaire.

1. Problématique

La didactique du Français LE a reflété, surtout au niveau terminologique, les changements survenus dans la représentation que les responsables des politiques linguistiques et les responsables de la mise en œuvre des dispositifs d'intervention didactique s'étaient donnés. En effet, depuis les *langues sectorielles* et la *glottodidattica* travaillées en Italie, en passant par les cours dits « instrumentaux », et le français instrumental ou FI en Amérique latine au développement du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) et du FOU (Français sur Objectifs Universitaires), il est à remarquer la diversification des parcours de formation dispensés en français au gré de l'impact de plusieurs processus marquants tels que la mondialisation, l'internationalisation des études universitaires et l'éclatement des études sur le discours dans l'ère de la transmédiatité.

Dans ce qui suit seront mentionnées les directions d'étude et de recherche empirique qui sont à la base de notre proposition de travail.

1.1. La lecture dans le versant didactique. Quelques repères

D. Coste (1974 : 40) réfléchit au sujet du rôle de la lecture du sens dans l'approche globale employée en Français Instrumental. À leur tour, F. Cicurel et S. Moirand (1986) analysent les différences qui séparent les

¹ Dans le cadre de l'enseignement bi-plurilingue (EBP) qui a été revalorisé dans le tournant des années '70, il y a eu un certain nombre de dispositifs développés en vue de mettre sur place diverses formules adaptées à un enseignement de langues en présence en contexte d'intégration. Donc, au sein du secteur LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), il y a des appellations différentes, cours en immersion, CLIL (Content and Language Integrated Learning, l'enseignement de contenus non linguistiques en langue seconde ou étrangère) et en France EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue étrangère). Cette perspective d'enseignement des langues est soutenue et vivement encouragée par les instances européennes.

projets de lecture et les attentes caractéristiques du travail en FLM, Français Langue Maternelle², et en FLE, Français Langue Maternelle, tout en mettant en relief les résultats obtenus par application de l'approche globale dans des cours où il est question d'acquérir en classe « une compétence de lecture nouvelle³ ». Ainsi, la lecture des textes en LE gagnera à être axée sur les caractéristiques du texte et celles de la « situation » mobilisées par l'apprenant/lecteur selon des traits idiolectaux : sa connaissance du monde, ses buts et motivations.

Sur ce point, la réflexion de J.-C. Beacco (2017) sur l'innovation en didactique du français rend possible la description des séquences d'enseignement du FLE comme des ensembles organisés avant tout autour de thèmes d'intérêt, de champs lexicaux, de faits de langue, et, plus récemment d'actes de langage. Mais ces constituants étaient traités de manière isolée et non dans le cadre d'interactions. Il est intéressant de constater que ce spécialiste est sensible déjà à cette époque au fait que *l'approche par compétences spécifiques* (stratégie utilisée pour lire un texte, pour écouter/ visionner une vidéo) n'est pas l'objet d'une diffusion importante. Donc, la « forme ordinaire », centrée sur un document principal auquel sont accrochées des activités diverses (lexique, communication, grammaire, « culture ») va être au cœur des activités de lecture en LE instrumentalisées au niveau supérieur pendant longtemps.

Un deuxième repère essentiel vient de la centration sur l'apprenant qui est à la source du tour méthodologique de l'approche communicative, dans les années '70. Ce basculement résulte de la prise de conscience du fait que les indicateurs utilisés à l'époque pour décrire la réception des textes en LE correspondaient au point de vue de l'enseignant. Autrement dit, ce que les apprenants-lecteurs faisaient pour s'acquitter de la tâche devait être décrit à l'aide d'autres indicateurs, au lieu de retenir les préceptes pédagogiques ou théoriques utilisés par les enseignants. Cette direction va donner lieu à *l'approche cognitive* en lecture.

² Cf. Coracini (1989) pour la lecture en FLM.

³ Autrement dit, une lecture ciblée sur le système de la langue objet mais qui se construit à partir des moyens en provenance de la langue maternelle.

1.2. L'approche cognitive en lecture : l'interaction entre le contexte et les éléments linguistiques

La lecture étant une activité et un procès déterminant pour la gestion de la dimension sémiotique de la vie des locuteurs, que ce soit en LM, en LS ou en LE, elle a été l'objet de nombreuses modélisations. Celles en provenance de la psycholinguistique, appelées « les études cognitives du langage » (comme l'ouvrage collectif de Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1995 : 55), mettent en avant le fait qu'une lecture efficace tient surtout à l'interaction ou à la gestion entre deux niveaux différents : le haut niveau (processus de traitement de l'information contextuelle, thématique, du contenu de référence, de caractéristiques relatives au genre textuel...), c'est-à-dire, des indices fondés sur des connaissances préalables à une lecture, et le bas niveau (processus de traitements textuels et linguistiques, tels que la reconnaissance des mots et la compréhension de la syntaxe). Les processus de bas niveau, liés surtout à une activité de décodage et de signification, sont automatisés en langue maternelle pour les lecteurs expérimentés qui peuvent ainsi allouer l'énergie cognitive pour les processus de haut niveau. De là que Gaonac'h (1990 :77) pointe un déficit d'attention pour effectuer la tâche interprétative de lecture en LE en raison d'une automatisation insuffisante du processus d'identification des indices relatifs au contexte.

Par ailleurs Carrel (1983 : 187) fait état d'importantes limitations que rencontrent les apprenants de LE de niveau débutant et intermédiaire pour mobiliser des stratégies de facilitation de l'accès au contenu textuel – la transparence des items lexicaux, la connaissance de la LE, la connaissance de la matière ou du sujet du texte- dans le cadre de passation de tâches de lecture. Ces apprenants ont même des difficultés à mettre en œuvre les indices de haut niveau rattachés aux processus de bas niveau. Ainsi, dans le cadre de cette approche, l'enseignement/ apprentissage de la lecture en LE devrait viser à la fois l'entraînement à l'utilisation des données contextuelles et des connaissances préalables ainsi que l'automatisation de patrons d'utilisation des processus de bas niveau.

En ce qui concerne spécifiquement l'étude et l'enseignement de la lecture, l'on a recensé en didactique des langues l'utilisation de modèles ascendants unidirectionnels (botton-up) tels que ceux de Fayol, 1992 ; Fodor, 1983 ; Stanovich, 2000). Il y a eu également recours à des modèles

de type descendants (top-down) dont le point de départ correspond aux connaissances que le lecteur utilise pour déduire les informations de haut en bas (Gombert *et al*, 2000 ; Hayes J., Flowers, L, 1980). Parmi les modèles interactifs, on peut citer celui de Rumelhart (1986). Depuis une quarantaine d'années, à peu près, il y a eu de nombreuses tentatives de modélisation de la lecture, en provenance essentiellement de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique qui répondaient aussi bien au paradigme cognitiviste qu'au paradigme connexionniste.

Plus récemment, le spécialiste Stanislas Dehaene, du Laboratoire I de Neuroimagerie Cognitive de l'INSERM a mis en relief le modèle dit *convergent skills model of reading development*. Celui-ci montre l'interdépendance des habiletés cognitives et des processus de lecture et écriture en LM. Les différences de performance en identification lexicale et en compréhension orale des sujets avancés par rapport aux débutants peuvent être expliquées en y faisant référence.

1.3. Apprendre en situation et apprendre en faisant

Le postulat épistémologique sur lequel se fondent les *perspectives situées* et le choix d'une entrée par les situations qui en découle est que la connaissance se développe dans et par l'action en situation. *L'apprentissage en situation* met en avant le fait que les personnes apprennent mieux lorsque leurs activités d'apprentissage sont contextualisées en regard des situations qui ont du sens pour elles. Et cette constatation va de pair avec le rôle de renforcement positif que peut avoir la nature expérientielle et active de l'apprentissage dans un domaine particulier pour tous les sujets. En effet, dans ces conditions on apprend plus et mieux, on n'a pas de difficulté pour devenir compétent dans ce domaine.

Le développement d'une telle direction d'études est illustré par D. Masciotra au Canada. Dans un ouvrage collectif (2010, 15), ce spécialiste fait appel à l'hypothèse de l'expérience en action ou énaactive comme moteur du développement et de l'apprentissage. En fait, il entend développer une approche qui privilégie l'entrée par les situations de vie dans la rédaction des programmes d'études aussi bien que dans la pédagogie à la suite d'une option de base pour l'expérience en action car c'est le moteur du développement d'une personne et de toutes ses

dimensions. En éducation, une approche dite *située* ne peut que se fonder sur l'expérience *en action* de la personne, ce qui implique de proposer un apprentissage en faisant, un apprentissage dont le point de départ est la pratique. Ce positionnement reflète l'implication des didacticiens, des spécialistes en éducation et des responsables des structures de formation qui a fait ses preuves au Québec.

Il est à remarquer que dans certains milieux universitaires, l'*approche située* ou approche par situations (APS) est venue se substituer à l'approche par compétences (APC) sur la base de l'intégration des contenus de programmes d'étude autour de classes- situations. Plutôt que sur des savoirs contextualisés, dans le cadre de l'APS le développement des compétences et des connaissances se déploie en contexte, sur la base et par l'intermédiaire de l'action en situation. Cette posture a été largement influencée par les résultats obtenus en éducation d'adultes et dans des entourages non formels. C'est cette focalisation qui convient le plus à l'expérience d'application en contexte de milieu supérieur universitaire dans le nord de l'Argentine.

1.4. L'intégration dans les cours de langues

Dans un ouvrage collectif, M. Causa (2012 : 27) rend compte du développement d'une ligne de travail très porteuse axée sur la notion d'*intégration* au sein de la didactique des langues étrangères. Notion mise à l'honneur dans les politiques linguistiques européennes, l'intégration illustre bien la complexification d'un domaine qui correspond au moment où un nouveau regard sur l'enseignement /apprentissage des langues s'impose.

L'intérêt que présente le terme « intégration » réside dans le fait qu'il s'adapte à la description de différents niveaux/ moments / situations du processus d'enseignement/apprentissage et formation en une langue étrangère. Parmi les différentes configurations issues de ce paradigme l'on trouve :

- la didactique intégrée des langues (DIL) ;
- la didactique intégrée des langues et des disciplines non linguistiques (tels que les cas des dispositifs CLIL y EMILE) ;

- la formation initiale (et continue) intégrative et intégrée ;
- le LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines).

Toujours dans la perspective disciplinaire, il y a lieu de récupérer la réflexion de Narcy Combes, J-P. (2012 : 61) lorsqu'il remarque que traiter et construire des savoirs en deux langues requiert la construction de passerelles entre L1 et L2 en opérant l'actualisation d'une didactique intégrée par des disciplines linguistiques et des disciplines non linguistiques. Par conséquent, l'enseignement d'une DNL (discipline non linguistique) est censé rendre possible la mise en place des stratégies de transfert de savoirs et de savoir-faire qui relèvent à la fois du linguistique et du disciplinaire.

Cette dimension intégrative de la didactique mobilisée vise la mise en place de dispositifs didactiques qui rendent possible l'enseignement/appropriation de savoirs linguistiques et de savoirs disciplinaires en LS ou en LE. Il s'agit d'un choix épistémique et méthodologique fort de conséquences qui nécessite, en aval, d'une étude affinée des besoins des étudiants, d'une formation spécifique des formateurs et de moyens technologiques puissants et développés, tel que Causa (2009 : 16) l'a mis en relief.

2. La lecture dans le versant traduction

Dans un article de 2012, Sandra Loguercio aborde justement le cas des cours de Français Instrumental en Amérique Latine. C'est ce scénario qui sera considéré ci-dessous pour la description du milieu d'observation choisi.

Les apprenants débutants de FLE sont appelés à s'insérer à partir de l'exercice de la lecture par elle-même, une fois qu'ils ont pris conscience de tout ce qui se rapporte à la compréhension textuelle. Le point de départ étant la compétence de lecture en LM (souvent l'espagnol) mise en scène par des sujets/lecteurs expérimentés dans ce type de cours. Le créneau est d'apprendre à lire différemment qu'en LM, le tout effectué de manière plus contrôlée et consciente selon « une conception volontariste de l'apprentissage. Cet apprentissage concerne à la fois des éléments linguistiques et discursifs (le lexique et la grammaire, ainsi que l'organisation textuelle, les marques énonciatives, les marques énonciatives, l'image du

texte, etc. et des éléments extra-linguistiques (le but et la motivation de lire, l'expérience lectrice ainsi que les stratégies de lecture » (Dias Loguercio, 2012 : 1) mobilisées, la connaissance du monde et des savoirs disciplinaires convoqués dans les activités d'appropriation. Dans cette démarche d'exploitation sont perceptibles divers apports médulaires.

L'approche retenue dans ce cas correspond à la traduction comme médiation dans la construction de connaissances et compétences en milieu plurilingue. Il s'agit là de la valeur instrumentale traditionnellement associée aux études d'une langue étrangère en vue d'accéder à de la bibliographie de spécialité envisagée en termes de processus. Cela implique de considérer en quoi les processus de traduction peuvent relever d'une forme de médiation. Cette médiation, dont la force motrice n'est autre qu'un mouvement de pensée, serait ainsi comprise comme l'un des aspects de tout processus d'appropriation. L'activité de traduire est à la source d'une forme particulière de communication⁴ et participe d'une mise en relation d'idées dans le but de construire/fabriquer du sens : elle participe d'un mouvement d'appropriation (Courtaud, 2018 : 13). Si l'acquisition d'une langue (L2, L3, etc.) se fait par le biais d'un travail disciplinaire, une DNL (une discipline non linguistique) met en place une situation dans laquelle le support choisi et le discours d'auteur convoqué sont en mesure de guider l'appropriation de la langue cible qui devient un outil de médiation. L'approche centrée sur les contenus (*content-based language learning*) est repérable à la base d'une telle entrée dans la langue objet.

3. État de situation

L'observation du panorama de l'offre des cours de langues étrangères en milieu supérieur universitaire en Argentine montre une diversification due, notamment, à la coexistence de représentations différentes des contenus dispensés (une compétence, un savoir, une composante d'un savoir, un savoir-faire transversal).

⁴ Cf. L'approche communicative de la traduction de P. Newmark (1981, 1982) et la ligne traductologique de l'École de Leipzig exposée surtout par Wotjak (2014).

Traditionnellement, l'on a considéré que l'étudiant de niveau supérieur universitaire faisait appel aux « données individuelles » pour construire des « données textuelles » dans le cadre des tâches de lecture en FLE. Les premières correspondent à la personnalité du lecteur (ses goûts, ses intérêts...), ses idéologies, ses expériences diverses et ses connaissances (sur le sujet abordé, concernant la pratique de lecture, les compétences discursives et sa capacité d'adaptation à un modèle de lecture pertinent pour le niveau d'enseignement. Alors que les deuxièmes résultaient de la mise en œuvre de séquences didactiques fortement influencées par des travaux représentants de la sémiolinguistique textuelle et des études du discours (Charaudeau, 1983 ; Alvarez, 1986 ; Adam 1986, 1992, 1999 ; Bronckart, 1985, 1997). À ce propos, A.M. Gentile (2019 :134) rapporte qu'au niveau éducatif de référence en Argentine, il a été fait appel à la traduction comme stratégie d'intervention didactique dans des cours de langues modernes depuis les années 70. Cette spécialiste met en valeur le rôle crucial de l'énonciation dans les pratiques de lecture et d'analyse de la mise en texte effectuée par l'apprenti lecteur en langue de spécialité. L'équipe d'enseignants-chercheurs de l'UNLP dont elle fait partie a pour base des tâches de contraction de texte effectuées en langue maternelle par les étudiants.

Un autre axe d'influence sur la didactique de la lecture en FLE en Argentine a été la sociodidactique⁵. À partir de cet angle d'observation, on conceptualise la lecture comme étant un apprentissage social. Plus spécifiquement, les thèses sociologiques de Bourdieu attribuent à l'école un rôle prépondérant en tant que formation sociale et instance obligatoire de socialisation. C'est à l'école que doit être posé le débat, en termes de continuité ou de rupture par rapport à la culture valorisée face à celle qui est propre au milieu familial des enfants scolarisés. Les « héritiers », c'est-à-dire les enfants issus de familles bien

⁵ L'approche sociodidactique se situe au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. (Ph Blanchet, Glossaire de la AUF).

placées dans la configuration sociale⁶, pourront s'insérer dans les pratiques institutionnelles sans difficultés puisque chez eux le processus d'enculturation est déjà en place. Alors que, pour les autres enfants, l'intériorisation de la culture scolaire se double d'une véritable « violence symbolique » caractérisée par la confiscation des pratiques culturelles spécifiques de l'univers auquel ils participent. Confronté à des choix, un groupe culturel déterminé adoptera une pratique déterminée si elle a un sens dans le cadre de la culture assumée, ou si elle pouvait éventuellement en avoir un. Après vingt ans d'études sociologiques sur les inégalités instrumentées à l'école, la « dénonciation » globale de l'institution scolaire, en ce qui se rapporte à l'accentuation ou à la reproduction de ces situations mésavantageuses, est étayée à l'heure actuelle par des recherches empiriques sur les effets nocifs des pratiques réelles sur les résultats scolaires, notamment dans l'étude des causes du décrochage scolaire. Et cette représentation induit des références autoriales et théorico-méthodologiques biaisées. C'est ce qui ressort de l'analyse des systèmes d'admission utilisés aux différents niveaux des services éducatifs de l'État. Pour preuve : le rôle prépondérant du *droit à l'éducation* qui est mis en avant dans le système d'admission généralement utilisé dans les différentes universités.

L'accent n'est pas mis sur les compétences en lecture ou écriture des jeunes candidats, ou une autre forme de savoir ou littératie (de calcul, numérique, multimédiale) qui soit cognitivement pertinente pour le niveau d'enseignement visé.

Depuis trois ans il y a eu une modification dans la nature de l'offre de cours de Langues Modernes dans le premier cycle de la Faculté de Philosophie et Lettres Modernes de l'Universidad Nacional de Tucumán. Les enseignants responsables du premier cours de cette formation étalée sur deux années scolaires en Français et en Italien ont fait un choix épistémologique et méthodologique en adoptant la démarche CECR. Au lieu de travailler sur la compréhension écrite de textes médiatiques et de

⁶ *Les Héritiers, les étudiants et la culture* est un ouvrage que P. Bourdieu a co-signé avec J-C. Passeron en 1984. Dans cet ouvrage, le sociologue met en relief l'existence, au sein de la société, des sous-groupes différents face à la culture. L'école y est analysée comme une institution reproduisant les inégalités, les exigences et les critères du système d'enseignement jouant au détriment des classes défavorisées.

spécialité, ils visent les compétences orales et écrites du niveau A1. Et ce même si ce cadre a été formulé en vue de locuteurs évoluant dans un milieu bi-plurilingue de langues en présence, entourage linguistique et culturel complètement différent du monolinguisme habituel du nord de l'Argentine.

Le changement opéré dans le premier des deux années scolaires de cours de français du niveau supérieur universitaire à l'UNT a eu des conséquences importantes sur le scénario de départ du deuxième cours de Français Langue Moderne.

4. Démarche adoptée - Mise en perspective

Prenant appui dans la perspective de *l'apprentissage situé*, des approches centrées sur le contenu et des multilittératies⁷, il est possible de concevoir des cours de FOU, ou Français sur Objectifs Universitaires, compatibles avec la situation et l'enjeu des systèmes éducatifs constitués dans le pays d'application, où le type de mobilisation de la langue-objet correspond au FLE et non au Français Langue Seconde. En effet, ni le contact quotidien avec des natifs d'une autre langue, la LS, ni la possibilité d'être scolarisé dans cette langue ne sont disponibles pour un étudiant hispanophone habitant en Argentine.

Le dispositif pour mettre en route un cours de ces caractéristiques est basé sur une approche par des tâches qui s'effectuent tenant compte de trois plans : compréhension, textualité et traduction. La présentation des systèmes linguistiques utilisés par les participants, l'espagnol et le français,

⁷ Faisant preuve de la circulation des savoirs, les notions de littératie, bilittératies, multilittératies figurent dans l'intitulé de certains projets de recherche acceptés et financés par le Secrétariat à la Science et à l'Innovation de l'UNT dès 2017. Dans son forum de lecture, J-L Chiss mentionne les années '80 comme contexte d'émergence de la notion de littératie en didactique de la lecture en FLM. Les revues spécialisées l'ont incluse à différentes reprises : *Éducation francophone en milieu minoritaire* (2007) ; *Les Cahiers de l'Acedle*, 2012 ; *GLOTTOPOL*, 13, 2009 ; 21, 2013 ; *Langage et société*, 33, 2010. Les réunions scientifiques organisées tant à l'échelle internationale comme à l'échelle nationale ont inclus cette notion parmi les axes proposés aux chercheurs (SEDIFRALE 7, VIII^e Congreso Nacional Didáctica de la Lengua y la Literatura. Tucumán, 2015; VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO: Lectura y Escritura para el mejoramiento y la equidad de la educación en América Latina, Córdoba 2013; EA Conference, Barcelona 2022.

se fait depuis le deuxième, la langue/culture est fondée sur une approche par des tâches qui s'effectuent en tenant compte de trois plans : compréhension, textualité et traduction. Cette étape demande une réflexion typologique et séquentielle, continue et comparée entre le français et l'espagnol, langue maternelle des étudiants, au fur et à mesure que les configurations langagières se font jour dans les supports de travail. Le travail d'appropriation des notions formelles et le travail métalinguistique des étudiants sont appuyés sur le *Cahier de Cours* préparé ad hoc ainsi que par la présentation des activités en salle de classe. Les étudiants sont amenés à prendre part aux différentes activités prévues en séquence qui seront complétées et évaluées suivant la même structure des trois plans mentionnée.

La véritable construction des connaissances à l'échelle idiolectale est observable dans le cadre de la passation de l'évaluation intégrale. Cette dernière instance est planifiée tenant compte de la discipline de formation des étudiants (Lettres Modernes, Philosophie, Géographie, Histoire, Sciences de l'Éducation, Travail Social) et sur la base d'un document qui présente une densité terminologique, une complexité syntaxique, une configuration sémantique et thématique représentative des écrits académiques les plus pertinents en littérature universitaire : soit un article d'un manuel utilisé dans le premier cycle des universités, soit un article de revue spécialisée. Les évaluations préalables, importantes pour la régulation de l'itinéraire d'apprentissage, correspondent à une progression à complexité croissante, structurée de manière analogue sur trois plans (compréhension, textualité et traduction), basée sur des tâches à résoudre de manière mixte, à la fois en groupe dans le cadre du cours (3 heures hebdomadaires durant deux semestres) et à la maison pour assurer une correction individualisée des Travaux Pratiques.

Lorsque le contenu des disciplines de formation organisées en matières et unités de valeur est abordé sous forme d'input dans la LE et d'une tâche définie en fonction de son versant médiateur (la traduction envisagée comme une activité de construction de sens à effectuer sur des matériaux représentant la discipline de formation, le niveau éducatif impliqué et les habitudes discursives acquises au sein de la communauté académique dont l'étudiant fait partie), il y a des fortes chances que la mobilisation de la

macrocompétence de compréhension des textes écrits de spécialité et de vulgarisation en FLE soit mise en œuvre. Et ceci, sur une dynamique de construction et de développement continu qui vise à terme l'autonomie (Vera de Tamagnini, 2023 : 58).

Ce faisant, l'enseignant peut baser son intervention didactique sur une représentation de ce que les multilittératies apportent aux diplômés des différentes filières, avec tous les bénéfices des sujets motivés pour acquérir et intégrer de nouvelles connaissances qui vont leur ouvrir les portes de l'intervention professionnelle. Il se trouve justement que cette fenêtre constitue également la clé de voûte de la formation permanente.

5. Discussion

Suite au virage interactionniste des années 2000, on peut récupérer à l'heure actuelle les nouvelles perspectives que *l'approche praxéologique* ouvre (Mondada, Pekarek-Doheler, 2000 : 10). Les conséquences de ce positionnement sont importantes. Il permettrait de surmonter le clivage imposé par la tradition des écrits institutionnalisés inspirée des écrits bourdieusiens grâce à une conception de *l'apprentissage situé* qui intègre les meilleurs résultats de la recherche cognitive en lecture/écriture ainsi que les bienfaits de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues. Ainsi, la conduite humaine, plus spécifiquement la conduite langagière et son acquisition, apparaîtrait comme étant organisée à l'échelle située localement et de façon endogène, par des acteurs qui se coordonnent entre eux dans l'interaction, ajustant de façon reconnaissable leurs conduites à leurs partenaires et au contexte. Il s'agit là d'une modélisation compatible avec la production et circulation des savoirs entre des communautés académiques intervenant du centre à la périphérie, dans une vision mondialisée. Ce qui fait partie des objectifs assumés dans l'entreprise de l'internationalisation des études universitaires.

Pour ce qui est des réserves au sujet des limitations que la faible maîtrise des stratégies de mobilisation des indices textuels et des opérations de haut niveau qui caractérise les lecteurs novices, il est à remarquer que l'entrée en texte/discours proposée implique de mettre en œuvre la pédagogie

différenciée (Perrenoud, 2004 : 9). En effet, les séquences didactiques, en plus de correspondre à une perspective située à la base de laquelle interviennent des opérations de médiation diverses (entre systèmes linguistiques, entre spécialiste et novice, entre T0 et TT, texte original et texte traduit) sont gérées par l'enseignant responsable des choix à faire (établir les objectifs, les indicateurs de réussite, les instruments et le type d'évaluation qui convient aux différents apprenants/sujets qui sont en train de construire leurs connaissances). Ainsi, la question de la qualité de traitements effectués pourra être déclinée à une échelle idiolectale. Et cette spécification pourra rendre possible la collaboration avec les responsables d'autres chaires de l'unité académique de formation spécialisée qui demandent de l'outillage sur les performances et l'évolution des étudiants concernés en production écrite académique.

Conclusions provisoires et perspectives

La mise à l'œuvre des nouvelles conceptions implique la modification des cursus, des séquences didactiques, des instances d'évaluation. Et aucun avancement ne sera vraiment possible à moins de construire la synergie dont parlaient Mangiante et Parpette (ibid. : 232) au niveau supérieur universitaire argentin, au moins dans la région de référence et à laquelle on est convoqués en ce troisième millénaire. En effet, la mise en place d'un dispositif complet de FOU relève d'une synergie puissante créée entre ressources humaines, techniques et organisationnelles qui a pour but d'intégrer les programmes de FOU au sein des dispositifs de formation académique établis (Mangiante, Parpette, 2019 : 30).

À partir d'une base théorique et méthodologique solide, le dispositif didactique installé dans la direction présentée, pourrait être à la source de l'obtention de meilleurs résultats académiques pour les étudiants de facultés d'Humanités en formation, en mode internationalisation. Et dans un futur non lointain, étayer le développement des compétences des chercheurs argentins en sciences humaines et sociales grâce aux perspectives offertes par la linguistique de corpus appliquée à l'enseignement des langues étrangères – dite aussi *data driven learning* ou

apprentissage sur corpus (ASC), tel que les travaux de Boulton & Tyne (2014), Cavalla (2019), rapportés dans Cross & Kübler (2019 :49) l'ont montré.

Bibliographie

Adam, J-M. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Alvarez, Gerardo. 1978. « Approche instrumentale de la lecture en français langue étrangère ». *Le français dans le monde*, n° 41, nov.

Association Thaïlandaise des Professeurs de Français. 2017. Actes du troisième Colloque International de l'ATPF. 2017. *Enseigner le français : s'engager et innover*. Bangkok.

Basque, J. 2004. Le transfert des apprentissages : qu'en disent les contextualistes. In : A. Pressau et N. Freynet. *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir*.

Beacco J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Beacco, J.-C., Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version de synthèse. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Beacco, J-C. 2017. « De l'innovation en didactique du français langue étrangère ». *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, n° 1, p. 30-40. [En ligne] : <https://methodal.net/?article6> [consulté le 01 juillet 2023].

Bereiter, C., Scardamalia, M. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale : Erlbaum.

Boch, F., Rinck, F. 2015. « Anaphores démonstratives dans les récrits d'étudiants de Master. Comparaison avec les pratiques expertes ». *Linx*, n° 72, p. 131-150.

Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.

Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., Pasquier, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Charaudeau, P. 1983. *Langage et Discours - Éléments de sémiolinguistique*. Paris : Hachette-Université.

Courtaud, L. 2018. « Médiations linguistique et culturelle dans le cadre formatif universitaire ». *Recherches en didactique des langues et des cultures* 15-3. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/3703> [consulté le 18 septembre 2018].

Cros, I., Kübler, N. 2019. « Du FOU au FLA à l'Université française ou de la pédagogie universitaire à l'écrit scientifique spécialisé ». FIU (Francophonie et innovation à l'Université). N° 1, *Le Français Scientifique*, p. 45-54.

Dehaene, S. 2011a. Progression enseignement lecture. Conférence au Collège de France. [En ligne] : https://www.youtube.com/watch?v=ptABRBcdIOc:ww.acgr.enoble.fr/.../Quelques_grands_principes_de_l_apprentissage_de_la_lecture [consulté le 18 septembre 2018].

Dehaene, S. 2011b. *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob.

Depover, C., Noël, B. 2003. Les TIC peuvent-elles favoriser le développement de compétences de haut niveau ? In : *Mobiles et mouvements pédagogiques*. Neuchâtel : IRPD.

Días Loguercio, S. 2012. « Les rôles du co-texte, du contexte et de la situation dans la lecture en langue étrangère et leur implication pour la lexicographie bilingue ». *Corela*, H-S 11. [En ligne] : <http://corela.revues.org/2210> [consulté le 12 mai 2023].

Fayol, M. 1992. Comprendre ce qu'on lit. De l'automatisme au contrôle. In : M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, D. Zagar. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: P.U.F.

Fodor, J.A. 1983. *Modularity of Mind*. Cambridge: MIT Press.

Gaonac'h, D. 1990. « Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère ». *LFDLM numéro spécial. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.

Gentile, A.M. 2019. « La valorisation et la diffusion du français scientifique à l'université : une étude de cas en contexte argentin. Quelle place pour le français scientifique dans un contexte universitaire ? ». *Revue FIU (Francophonie et innovation à l'Université)* N° 1. *Le Français Scientifique*. p. 130-137.

Hayes, J.R., Flowers, L. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: W. Gregg & E. Steiberg (Ed.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2014. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Masciotra, D., Medzo, F., Jonnaert, P. (dir.) 2010. *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*. Montréal : CFAS.

Moirand, S. 1990. « Les discours de la formation sont-ils en train de se modifier ? In : *Quelle formation en didactique du français langue étrangère ?* Actes du Colloque Université de Bologne/Université Paris III. Paris : Publications de la Sorbonne Nouvelle.

Mondada, L., Pekarek Doehler, S. 2000. « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *AILE*, n° 12. [En ligne] : <http://aile.revues.org/947> [consulté le 01 octobre 2016].

Narcy-Combes, J-P. 2012. Propositions pour intégrer contenu et langue(s) : Allier l'approche par tâches en langue et une pédagogie disciplinaire de projet ou de résolution de problèmes. In : *Les langues dans l'enseignement supérieur : Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Mariella Causa, Martine Derivry (dir.). Paris : Riveneuve.

Newmark, P. 1982a. *Approaches to translation*. London: Pergamon.

Newmark, P. 1982b. «A Further Note on communicative and semantic Translat ». *Babel*, vol. XXVIII, n° 1, p. 18-20.

Perrenoud, P. 2004. « Évaluer des compétences ». *L'Éducateur*, n° spécial, *La note en pleine évaluation*. p. 8-11.

Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. & the PDP Research Group. 1986. *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Vol. 1. Cambridge: MA MIT Press.

Stanovich, K. E. 2000. *Progress in Understanding Reading*. New York, NY: The Guilford Press.

Vera, N. 2023. ¿Nuevos escenarios, nuevos formatos, nuevos requerimientos? XVI Encuentro Pluringüístico 2020: *las lenguas rompiendo barreras: un recorrido por la virtualidad*. Viviana Margarit (comp.). San Juan: Editorial Universitaria UCuyo.

Wotjak, G. et al. (eds.) 2014. *La Escuela traductológica de Leipzig. Sus inicios, su credo y su florecer (1965-1985)*. Berne: Peter Lang.



© *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

