

Université de Rouen

**Ecole Doctorale "Savoirs, Critique et Expertises"
DEA Langage en Situation**

*La lecture-compréhension en langue étrangère.
Les interventions lectives stratégiques des apprenants lecteurs, à partir de
leurs verbalisations*

Rapport-Projet DEA

Rosana PASQUALE

**Directeur de Recherche :
Professeur Philippe LANE**

Équipe d'accueil : UMR CNRS 6065 DYALANG

Octobre 2002

A Consuelo
A Francisco

J'adresse mes plus sincères remerciements à Susana Gurovich et Zulema Brea de Cárrega ainsi qu'à Silvina Slepoy et Beatriz Pano pour avoir su créer les meilleures conditions pour que ce travail soit possible.

Merci aussi à mes étudiants-informateurs sans qui cette recherche n'aurait pas été réalisable.

Je remercie enfin Philippe Lane, mon directeur, qui a bien voulu me guider et m'encourager dans ce trajet de formation.

Table de matières

Introduction10

I- PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : Les bases épistémologiques de la recherche : considérations générales et particulières.

1.1- Cadre théorique général
.....15

1.2- Quelques considérations de base : la lecture, le lecteur et le texte dans le cadre de l'Interactionnisme socio -discursif
.....21

1.3- La lecture en langue étrangère : quelques particularités
.....24

CHAPITRE II : Questions méthodologiques

2.1- Description de la recherche : l'état actuel des connaissances et les apports de ce travail
.....29

2.2- Méthodologie et techniques de recherche
.....35

2.3- Objectifs et hypothèses
.....40

II- DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES ET CONCLUSIONS

CHAPITRE III : Quelques définitions

3.1- Le matériel de lecture des lecteurs "experts" en FLE : analyses et précisions	43
.....	
3.1.1- Les textes de transmission de connaissances : caractères généraux.....	43
3.1.2- Les textes de transmission de connaissances scientifiques primaires : définition et particularités.....	46
3.2- L'interaction sociale en situation d'apprentissage guidé : le contrat didactique à l'université	51
.....	
3.2.1- L'interaction sociale : un concept à définir.....	51
3.2.2- L'interaction sociale et le contrat didactique universitaire.....	54
3.3- Les stratégies lectives dans le cadre de la lecture-compréhension en langue étrangère	56
.....	
3.3.1- Bref parcours bibliographique : du dictionnaire à la bibliographie spécialisée et de la didactique des LE à la lecture en LE.....	56
3.3.2- Trois problèmes concernant les stratégies : le flou terminologique, l'excessive applicabilité du terme et la profusion de taxinomies.	64
3.3.3- Les stratégies lectives dans le cadre de l'Interactionnisme socio-discursif.....	75

3.3.3.1- Cadre de référence général : la théorie de l'action humaine
comme action sensée.....75

3.3.3.2- Les stratégies lectives comme actions sensées.....78

CHAPITRE IV : L'analyse du corpus

4.1- Autour de l'analyse : les grilles de recueil de données
.....81

4.2- Les interactions dans les groupes : analyses et conclusions
.....83

4.2.1- Le nombre d'interventions.....83

4.2.2- La/les visée/s des interventions.....84

4.2.3- Le/s type/s d'interactions.....92

4.2.4- L'impact des interventions.....97

4.2.5- Les représentations de la participation à l'activité.....100

**4.3- Les interventions lectives stratégiques : définition, analyses et
conclusions**
.....101

4.3.1- Les interventions lectives stratégiques : définition.....101

4.3.2- Les interventions lectives stratégiques relevées dans le corpus :
analyses et conclusions.....103

4.3.2.1- Le nombre d'interventions.....103

4.3.2.2- Le/s sous-type/s104

4.3.2.3- La/les représentation/s des informateurs de la compréhension individuelle/du groupe.....	115
4.3.2.4- La confrontation représentation/s //résumé	117

III- TROISIÈME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES

III-1.- Un cadre didactique de référence : la didactique procédurale
.....120

**III-2.- Des notions-pivot : la solution de problèmes, l'apprentissage
par les tâches et les consignes d'apprentissage**
.....123

III-3.- Vers une configuration didactique optimale126

Considérations finales.....128

Bibliographie.....131

Annexes

**Annexe 1 : Transcriptions des verbalisations des lecteurs-
informateurs**
.....137

1.1- Considérations générales

1.2- Transcriptions

Annexe 2 : Enquête métacognitive individuelle
.....162

Annexe 3 : Grilles de recueil de données
.....166

3.1- Grille de recueil de données de nature interactionnelle.....166

3.1.1- Références utilisées

3.1.2-Tableaux à partir des verbalisations des informateurs et des questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive

3. 2- Grille de recueil de données de nature stratégique.....168

3.2.1- Références utilisées

3.2.2- Tableaux à partir des verbalisations des informateurs et des questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive

Annexe 4 : Tableaux

Tableau 1 : Confluence des interactions sociales et des stratégies lectives dans la notion d'interventions lectives stratégiques171

Tableau 2 : Les ILS : sous-types.....172

Tableau 3 : Confrontation interventions stratégiques initiées /compréhension individuelle du texte.....172

Annexe 5 : Corpus textuel

Texte complet : "Le professeur et le sauvageon. Violence à l'école, incivilité et postmodernité", Eric Débardieux, "Revue Française de Pédagogie" n° 123, avril-mai 1998 pp. 7-19

Extraits lus : "Le discours de la décadence" pp.10-11 et "L'enfant des sauvages" pp.11-12

Introduction

Cette recherche, inscrite dans le domaine de la didactique de la lecture-compréhension en langue étrangère (désormais, LC en LE), est motivée par deux questions fondamentales que nous nous sommes posée dans le cadre de notre pratique de classe. Ces questions concernent, d'un côté, la façon dont les étudiants-lecteurs universitaires hispanophones lisent des textes académiques dans une LE qu'ils maîtrisent insuffisamment, voire, qu'ils méconnaissent (dans notre cas, le français) et de l'autre, les actions susceptibles d'optimiser le contact de ces étudiants-lecteurs avec les textes en langue étrangère qu'ils abordent pour résoudre des problèmes pratiques relevant du domaine de la construction de connaissances.

Ainsi donc, cette recherche trouve son point d'ancrage dans notre pratique didactique de l'enseignement-apprentissage de la LC en LE dans le cadre universitaire argentin.

En effet, en tant qu'enseignante universitaire chargée des cours de Français I, II et III à l'Université Nationale de Luján et de Français III à la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université de Buenos Aires, nous recevons des groupes d'étudiants en sciences humaines et sociales¹ qui sont obligés à suivre des cours de LC en LE.² En général, ces étudiants ont de nombreuses expériences de lectures académiques en langue maternelle et très rarement, des expériences lectives de ce type en Français Langue Etrangère (désormais FLE)³. Les étudiants en formation de grade sont censés être capables à la fin de leur formation⁴ de lire des textes académiques "longs"⁵ et d'atteindre le statut de lecteur expert.

¹ Les domaines de spécialité les plus représentés sont : l'histoire, la géographie, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, la philosophie, les lettres modernes.

² Dans certaines universités, les étudiants peuvent ne faire qu'une seule LE (dans ce cas-là, les options les plus habituelles sont l'anglais, le français et le portugais). Dans d'autres, ils doivent faire deux langues étrangères (l'une, latine et l'autre, saxonne) Dans les deux cas, les LE sont obligatoires et prennent la forme de cours de lecture-compréhension.

³ Il faut signaler que la plupart des étudiants non seulement n'ont aucune expérience lective de textes académiques en FLE mais encore qu'ils ne connaissent pas le français. Ceux d'entre eux qui possèdent les rudiments de la langue ont fait, en moyenne, deux ou trois ans de français au lycée. Dans ce cas-ci, ils ont été entraînés aux quatre compétences linguistiques.

⁴ La formation en LE comprend 3 "quadrimestres" c'est-à-dire trois périodes de 4 mois qui correspondent aux 3 niveaux d'apprentissage de la lecture-compréhension en LE : le niveau élémentaire, le niveau intermédiaire et le niveau supérieur.

Les cours en LE dispensés dans les universités mentionnées ci-dessus sont axés sur l'une des quatre compétences linguistiques; à savoir, la compréhension de l'écrit. Cette focalisation de compétences est justifiée par deux raisons, l'une d'ordre pratique, l'autre d'ordre académique.

En effet, le cours complet de LC en LE ne dure que trois quadrimestres⁶, ce qui représente, en tout, entre 120 et 150 heures d'apprentissage effectif de la compétence en question. Le peu de temps dont on dispose pour cet apprentissage a imposé des choix dans les objets d'enseignement : les équipes enseignantes ont alors privilégié le développement de l'une des compétences linguistiques, à savoir, la compréhension de l'écrit. D'autre part, le fait que la compétence développée soit la compréhension de l'écrit repose sur l'analyse des besoins immédiats des étudiants universitaires qui doivent avoir accès, en peu de temps, à des bibliographies spécifiques en LE, aussi bien au cours de leur formation de grade qu'au cours de celle de postgrade.

Vu donc les conditions d'insertion institutionnelles des LE dans les cursus universitaires, l'analyse des variables qui interviennent dans le processus d'apprentissage de la LC en LE semble être nécessaire pour mieux connaître l'ensemble de la situation didactique à laquelle nous sommes quotidiennement confrontée.

Après avoir présenté -quoique sommairement- les conditions institutionnelles qui se trouvent à l'origine de ce travail, nous passerons en revue les grands problèmes sous-jacents à cette recherche. Ces problèmes peuvent être regroupés autour de trois axes principaux : le processus de lecture en LE, le texte en tant qu'unité d'analyse et le lecteur et son statut.

Pour ce qui est du premier axe, celui concernant **la lecture en langue étrangère**, nous dirons que, pendant longtemps, dans le cadre universitaire argentin, la lecture en LE a été conçue comme solidairement liée au développement de deux autres compétences : la compétence linguistique et la compétence référentielle. Ainsi donc, la maîtrise du code linguistique et la connaissance du domaine de référence du texte étaient considérés comme les seules conditions requises pour comprendre un texte en LE.

⁵ Autour de 700 lignes.

Les prolongements didactiques de cette conception faisaient de la lecture une activité qui se dégageait "naturellement" des conditions mentionnées. La lecture revêtait donc un caractère fortement dépendant et par là même, elle ne méritait aucune réflexion spécifique : on se contentait d'enseigner le code linguistique et on s'appuyait sur les savoirs disciplinaires des lecteurs. D'autre part, on encourageait la "lecture-déchiffrement", le "mot à mot", le "décortiquement linguistique" et la traduction. La compréhension résultait de la seule addition des éléments du code.

De nos jours, cette conception de la lecture est remise en question grâce aux recherches développées dans le domaine de la lecture-compréhension et dans celui de la didactique du FLE. Cependant, il semble qu'il y a encore beaucoup à faire dans le champs de l'enseignement-apprentissage de la LC en LE pour que les interventions didactiques effectives, c'est-à-dire celles de l'enseignant face à un texte en LE et à un groupe d'apprenants auxquels ils faut apprendre à lire dans cette LE, soient vraiment modifiées en vue de rendre à cet apprentissage le statut qui lui revient de plein droit : celui d'une activité indépendante et pleine.

Le deuxième axe problématique auquel nous référerons est celui qui concerne **le texte comme unité d'analyse**. Traditionnellement, le matériel textuel employé dans les classes de LC en LE rassemblait des textes dits "de spécialité". Ceux-ci se définissaient essentiellement par leur caractère non-littéraire et par leur appartenance à une discipline particulière. Cette définition/caractérisation des textes présupposait l'existence de lectures monosémiques et ignorait des variables telles que les diverses situations de lecture instaurées par les textes en question; la diversité des mises en textes du savoir disciplinaire ou encore, les genres discursifs desquels sont issus ces objets empiriques appelés "textes".

Cette conception du texte est encore très répandue auprès des enseignants qui s'occupent de la compréhension de l'écrit; mais aujourd'hui, elle se heurte à celle, moins familière peut-être, qui fait du texte un objet socio-communicatif situé et hétérogène. Il est clair que cette dernière approche du texte implique des lectures polysémiques et qu'elle tient compte des variables situationnelles constitutives des textes.

⁶ Un quadrimestre= 12 semaines de classes, en raison de 4 heures par semaine.

Pour terminer, il faut aborder le troisième problème sous-jacent à ce travail : celui qui renvoie au **lecteur de textes en langue étrangère**. Les conceptions traditionnelles de la lecture et du texte en langue étrangère ont nécessairement débouché sur une conception réductrice du lecteur. En effet, le rôle réservé au lecteur dans ce cadre était, avant tout, un rôle passif : il devait "découvrir ce que le texte avait à lui dire" et sa compréhension se limitait à "interpréter ce que l'auteur avait voulu dire" Le protagonisme du lecteur était tout à fait banni de l'activité de lecture. On était loin de la représentation de "lecteur-constructeur de sens" et très près de celle du "lecteur-récepteur de significations toutes faites". Cette conception qui nie donc l'existence des trois pôles qui interviennent dans l'activité de lecture -l'auteur, le lecteur et le texte- semble encore inspirer un certain nombre d'interventions didactiques développées dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de la compréhension de l'écrit.

Ces trois problèmes, posés ici dans leur plus grande généralité, sont ceux qui ont guidé nos réflexions. Cependant, il faut souligner qu'ils se complètent avec la mise en valeur de trois motivations fondamentales qui justifient le travail entrepris. Ces motivations sont les suivantes : tout d'abord, l'intérêt par la place prépondérante qu'occupe la lecture dans la formation intégrale de l'individu; ensuite, l'attention portée sur les processus d'apprentissage et enfin, la transposition didactique immédiate des résultats de la recherche.

Pour ce qui est de la première grande motivation, **l'emprise de la lecture sur la formation intégrale du sujet**, nous nous contenterons de souligner le rôle fondamental que cette activité joue dans le domaine de la pensée abstraite c'est-à-dire dans la mise en oeuvre des processus psychiques supérieurs; dans le contrôle de l'activité discursive, dans le développement des formes complexes de la pensée discursive. Dans le contexte universitaire, il suffit de mettre en avant la place déterminante qu'occupe la lecture dans la construction-appropriation des connaissances.

Notre deuxième intérêt, qui axe la réflexion sur le "**comment apprend-t-on?**" au lieu de sur le "**comment enseigne-t-on?**" implique une prise de distance des modèles traditionnels qui visent surtout l'enseignement de la compétence de lecture sans trop

se soucier de ce qui se passe "du côté de l'apprenant" et de ses processus d'apprentissage. Certes, ces modèles sont fort utiles pour l'enseignant de LE étant donné qu'ils présentent de nombreuses grilles d'analyse ou décrivent exhaustivement les niveaux d'interrogation du texte. Cependant, ils ne s'intéressent pas aux aspects spécifiques de la LC en LE. Des problèmes tels que les transferts de la lecture en langue maternelle à la lecture en langue étrangère ou le positionnement du lecteur en LE, par exemple, ne sont pas suffisamment analysés par ces approches.

Finalement, nous croyons que les transpositions **des résultats immédiats** de cette recherche permettront de mieux connaître l'une des composantes de la situation didactique dans laquelle nous nous retrouvons quotidiennement : les comportements effectifs des lecteurs quand ils sont face à un texte en LE. Ces résultats devraient aussi permettre de prévoir des interventions didactiques concrètes en vue d'optimiser le contact des lecteurs allophones en milieu exolingue avec des textes qui leur sont propres, compte-tenu des cursus universitaires qu'ils fréquentent et des activités précises qu'ils doivent résoudre.

Dans le but de répondre quoique non exhaustivement, nous le savons bien, à la problématique qui est à la base de notre travail, nous nous proposons d'organiser notre présentation en trois volets principaux : le premier volet sera consacré à la description sommaire des bases épistémologiques sous-jacentes à notre travail ainsi qu'à celle de l'appareil méthodologique utilisé pour le recueil de données (Première partie : Chapitres I et II). Dans notre second volet, nous exposerons les principales conclusions d'ordre théorique concernant des notions clés de notre recherche -les notions de texte de transmission de connaissances scientifique primaire et de stratégies lectives, notamment- et les résultats de l'analyse du corpus (Deuxième partie : Chapitres III et IV) . Enfin, le troisième volet sera destiné à la présentation de quelques considérations d'ordre didactique qui se sont dégagées du travail réalisé (Troisième partie). Pour plus d'informations concernant les éléments du dispositif méthodologique Ainsi que les auteurs consultés pour ce travail, on pourra se rapporter aux annexes et à la bibliographie qui se trouvent à la fin du volume

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE I : Bases épistémologiques de la recherche : considérations générales et particulières.

1. 1- Cadre théorique général

Les postulats théoriques de ce travail sont ceux de **l'interactionnisme social vygotksyen** (Vygotsky, 1988; Wertsch, 1991) et de **la sémiolinguistique d'inspiration bakthinienne** (Bahkthine, 1984; Todorov, 1981, Peytard, 1992; Souchon, 1997), synthétisés par Bronckart et son équipe de l'Université de Genève dans le modèle épistémologique appelé **l'Interactionnisme Socio-discursif (ISD)** (Bronckart, J-P, 1994^a-b, 1996a-b, 1999; Schneuwly, B, 1988). Les recherches en **linguistique textuelle** menées par Jean-Michel Adam (1999) serviront aussi d'options théoriques de départ.

Le premier courant théorique est appliqué à l'analyse de la place et du rôle du lecteur dans le processus de lecture tandis que le second est le cadre de référence choisi pour étudier la dimension textuelle de la lecture, c'est-à-dire, le texte.

Faire appel aux principes de l'interactionnisme social vygotksyen, c'est considérer que le lecteur est avant tout, un sujet social en interaction constante avec son milieu et qu'il est indissociable des facteurs culturels, institutionnels et historiques qui conditionnent son activité. Ainsi donc, la position interactionniste sociale suppose que les conduites humaines ne sont pas interprétables à la lumière des seules approches neuro-biologiques (comme il est le cas pour les approches cognitivistes) ni comme un simple résultat d'apprentissages conditionnés par les stimulus du milieu préexistant (comme dans le cas du behaviorisme). Par contre, cette position implique que le lecteur 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.

D'autre part, appliquer les principes de la sémiolinguistique d'inspiration bakhtinienne, c'est concevoir les textes comme des objets culturels et individuels à la fois, propres à une formation discursive particulière. Ces "objets" s'inscrivent dans des genres discursifs déterminés (Bakhtine, 1984; Todorov, 1981; Bronckart, 1996 a-b, 1999) c'est-à-dire dans des modèles de discours que les communautés verbales cumulent tout au long de leurs histoires et qui sont disponibles pour l'action verbale des individus appartenant à ces communautés.

Pour terminer, nous dirons qu'adhérer au modèle de l' ISD c'est partager la thèse centrale de ce courant, à savoir : "les propriétés spécifiques des conduites humaines constituent le résultat d'un processus historique de socialisation, rendu possible notamment par l'émergence et le développement des instruments sémiotiques" (Bronckart, 1996b : 19).

Certains concepts essentiels de l'ISD seront repris ici dans le but de préciser comment ce modèle épistémologique explique le rapport sujet-langage et pourquoi il est utile dans une recherche portant sur la LC en LE en milieu exolingue. Il s'agit notamment des concepts d'activité et d'action.

La notion générale d'**activité** désigne l'ensemble de comportements à caractère organisationnel au travers desquels les organismes ont accès à leur milieu environnant. Dans un premier stade, il s'agit d'activités de coopération, propres à l'espèce. Dans le cas des humains, ces activités collectives sont complexes et diverses et le langage constitue leur principe régulateur et médiateur. En d'autres termes, l'homme n'a accès au milieu que grâce à des activités médiatisées par le langage. Ainsi donc, c'est le langage, instrument d'entente aux propriétés désignatives et communicatives, qui confère à ces activités humaines une dimension particulière qui fait qu'on puisse les qualifier de sociales.

Or, quand ces activités humaines concernent directement les productions verbales elles-mêmes c'est-à-dire, quand elles se rapportent à tout ce qui a trait à l'organisation des signes linguistiques, nous pouvons parler d'**activités langagières** proprement dites. Ces activités langagières, qui s'organisent en discours ou textes, ne sont pas indissociables des activités humaines en général; reprenant les mots de Bronckart, nous pouvons affirmer que l'activité langagière comme forme spécifique d'activité

humaine est "motivée par des besoins de communication-représentation et s'articule aux activités non-verbales où s'orientent ses motifs" (Bronckart, 1994^a : 11). D'autre part, l'activité langagière se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées (des lieux sociaux), implique un ou plusieurs agents investis d'un rôle spécifique (énonciateur/s), est orientée par un but et vise un public précis (destinataire/s) . Elle peut être définie comme des "processus de négociation et d'entente sur ce que sont les contextes dans lesquels se déploie l'activité pratique" (Bronckart, 1996a : 59).

Les diverses communautés verbales déploient des activités langagières propres. Ces communautés verbales, loin d'être homogènes, sont composées par des groupes sociaux divergeants - "formations discursives", d'après Foucault (Foucault, 1969) ou "formations socio-langagières", selon Bronckart (Bronckart 1996 b : 36). Ces groupes sociaux ont des objectifs et des intérêts propres et élaborent des modalités différentes de fonctionnement des discours. Cela revient à dire que chaque formation sociale élabore ses propres "discours", façonne les connaissances d'une manière particulière et cumule des textes. Ainsi donc, la notion d'activité langagière est intimement liée à celle de texte, de discours ou même de genres de textes, conçus comme des "formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs propres" (Bronckart, 1996^a : 56).

Or, si nous analysons l'activité sociale médiatisée par le langage du point de vue d'un agent particulier, nous rejoignons la seconde notion clé énoncée plus haut : celle d'**action**.

En effet, l'action au sens large, est définie par Bronckart à partir de deux angles complémentaires : d'un côté, elle constitue la "part" de l'activité sociale qui est imputée à un humain singulier et de l'autre, elle concerne l'ensemble des représentations construites par cet humain à propos de sa participation à l'activité.

Dans le domaine du langagier, l'action est définie comme "action langagière" et elle présente deux caractères distinctifs : d'un côté, elle est imputable à un sujet particulier qui participe aux activités langagières de sa communauté socio-

linguistique et de l'autre, elle est actualisée dans des objets empiriques appelés "textes".

Cependant, il faut noter que tous les comportements verbaux des agents particuliers ne constituent pas d'actions langagières. Pour qu'une action langagière puisse être considérée comme telle, trois conditions doivent être réunies : (1) l'existence d'un motif ou raison d'agir, (2) la mise en oeuvre d'une intention et enfin, (3) la responsabilité de l'agent. Une action langagière peut être considérée alors comme une "intervention intentionnelle" (Bronckart, 1996b : 41) au cours de laquelle l'agent doit prendre ses responsabilités, décider, choisir; bref, exercer son pouvoir. D'autre part, l'action langagière possède une dimension évaluative. En effet, cette dimension se manifeste essentiellement en deux sens : d'un côté, l'agent de l'action verbale applique des critères d'évaluation aux actions verbales des autres membres de sa communauté et il juge donc de leur pertinence, de leur justesse et de leur conformité et de l'autre, il évalue, régule et contrôle ses propres actions langagières. Pour terminer, nous dirons que les actions langagières comportent un aspect référentiel (ou contenu thématique) et un aspect contextuel qui a trois caractères : il est social (en rapport avec les normes sociales), il est physique (se rapporte au temps et à l'espace) et il est intertextuel (en relation avec les genres de textes en usage dans la communauté socio-linguistique de l'agent).

Les actions verbales des sujets individuels se réalisent dans des **textes** concrets, "objets socio-communicatifs", d'après Bronckart (Bronckart, 1996^a : 56). Ces textes, loin de se présenter comme une masse désorganisée et chaotique, peuvent être définis comme des actualisations particulières des **genres discursifs**.

Les genres discursifs depuis Bakhtine, sont conçus comme des "formes communicatives historiquement construites par diverses formations sociales, en fonction de leurs intérêts et de leurs objectifs" (Bronckart, 1996^a : 56). Ils se présentent donc comme des "modèles" de communication socialement produits, en rapport avec différentes situations d'échange verbal. Ces modèles discursifs sont disponibles dans **l'intertexte** c'est-à-dire dans l'ensemble de genres discursifs qu'une société donnée a cumulé tout au long de son histoire pour les actions verbales concrètes de ses sujets individuels. Chaque genre discursif se présente donc comme

un dispositif de communication socio-historiquement produit et relativement stable, même si, paradoxalement, il est en permanence susceptible d'être réorienté, réinvesti; voire, recréé.

Les genres se caractérisent par le recours à un contenu thématique, à un style et à une composition propres. Ainsi donc, le choix d'un genre dépend de la sphère d'échange verbale dans laquelle se situe le sujet, de ses besoins et intentions de communication et des valeurs sociales de pertinence dont le genre est porteur. En d'autres termes, le genre est choisi à partir de paramètres qui relèvent de la situation de communication (destinataire, contenus, buts) et de l'adéquation du genre à l'action langagière que le sujet veut mener à bien.

De ce qui précède, on peut déduire que tout sujet qui réalise des actions verbales dans des situations de communication précises est en quelque sorte, obligé à utiliser un genre déterminé dans le but d'atteindre ses objectifs communicationnels. On pourrait donc affirmer que pour composer un texte ou pour l'interpréter, le sujet dispose de genres discursifs qui fonctionnent comme des modèles à suivre et comme des conditionnements pour son action langagière, laquelle est, à son tour, préfigurée et orientée par eux. D'autre part, il faut ajouter que le choix du genre est de type "stratégique" car, étant le résultat d'une double évaluation du sujet (évaluation de la situation de communication et de l'adéquation du genre à cette situation), le choix répond à des critères d'efficacité, de conformité et de pertinence.

Or, s'il est vrai que l'agent de l'action verbale se voit "contraint" de choisir un genre selon les principes énoncés plus haut, il n'est pas moins vrai que le texte qu'il produit (ou qu'il lit) n'est jamais une copie conforme ou une simple "reproduction" d'un exemplaire prototypique du genre sélectionné : tout texte empirique naît de **l'adoption** d'un genre discursif et de **l'adaptation** de ce genre à la situation particulière dans laquelle se trouve l'agent verbal. En d'autres termes, le texte, exemplaire empirique d'un genre, reprendra les caractéristiques générales de ce genre et en même temps, il sera original car il devra s'adapter à un contexte socio-communicatif précis et qu'il sera le résultat d'un ensemble de décisions prises par un énonciateur particulier. Ce mouvement d'adoption-adaptation des genres contribue à

leur transformation permanente : les genres deviennent Ainsi des entités à caractère dynamique et historique.

Reprenant donc la définition de Bronckart, le texte comme entité singulière ou empirique "désigne donc une unité concrète de production verbale, qui relève nécessairement d'un genre, qui est composé de plusieurs types de discours et qui porte également les traces de décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne", (Bronckart, 1996b : 79).

A partir de cette définition, nous croyons qu'il faudrait préciser la notion de **types de discours**, ces séquences internes d'unités linguistiques qui composent les textes.

En effet, la notion de types de discours recouvre, en quelque sorte, le concept de "séquence" d' Adam (Adam, 1990, 1992). Ainsi donc, la séquence peut être définie comme une unité constituante du texte c'est-à-dire comme "une entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc, en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie" (Adam, 1990 : 84, Adam 1992 : 28). La notion de séquence vient rejoindre une autre notion capitale dans la composition textuelle : celle d'hétérogénéité (Bakhtine, 1984).

Pour revenir aux types de discours, nous dirons qu'ils sont définis comme des "formes spécifiquement verbales ou linguistiques qui traduisent le type de rapport particulier qui, dans un segment de texte, est posé entre les connaissances mobilisées, les mondes formels qui en constituent le contexte et le socle matériel de l'activité langagière ou acte d'énonciation" (Bronckart, 1996^a : 61). Ces types de discours se trouvent disponibles dans **l'interdiscours** et sont susceptibles, tout comme les genres, de se transformer sous l'effet des actions verbales concrètes des sujets.

Ces principes épistémologiques qui viennent d'être brièvement exposés dans ce volet permettront d'encadrer notre travail en ce qui concerne l'analyse et la mise en rapport **des comportements des lecteurs universitaires**, conçus les actions verbales et non-verbales réalisées par une formation sociale spécifique pour mener à bien des activités de compréhension, et les **pratiques discursives propres du domaine universitaire** c'est-à-dire, les textes de transmission de connaissances scientifiques

primaires en langue étrangère, conçus des objets socio-communicatifs empiriques relevant d'un genre discursif particulier.

Dans le volet qui suit et en prenant comme point de départ ce cadre théorique, nous définirons trois concepts clés de notre travail, à savoir, la **lecture, le lecteur et le texte**.

1.2- Quelques considérations générales : la lecture, le lecteur et le texte dans le cadre de l'ISD

Nous définissons **la lecture** comme *une activité de communication langagière, résultante d'un apprentissage social de type formel et/ou informel et étroitement liée d'un côté, aux contextes socio-culturels dans lesquels elle a lieu et de l'autre, aux activités non-verbales, pratiques et concrètes des individus*. En tant qu'activité langagière, la lecture retrouve son statut de "pratique sociale", actualisée au sein des communautés verbales et en étroit rapport avec les activités pratiques des individus, lesquels ont recours à la lecture pour résoudre des problèmes précis.

Quand on soutient que la lecture résulte d'un apprentissage social, on met surtout en avant le rôle fondamental que jouent les interactions sociales produites dans des situations éducatives formelles (école, par exemple) ou non-formelles (famille, par exemple) en ce qui concerne la pratique lective. Cette pratique a lieu tout au long de la vie de l'individu et son évolution est concomitante au développement cognitif du sujet en tant qu'être social.

Pour ce qui est de la relation lecture/contextes socio-culturels, celle-ci se manifeste clairement dans les différents aspects que revêt cette pratique selon les circonstances sociales, culturelles et historiques qui l'entourent. Pensons par exemple à la lecture en Orient et en Occident, à la lecture à haute voix pratiquée dans le passé et à la lecture silencieuse d'aujourd'hui, à la lecture dans les quartiers défavorisés et à la lecture dans les quartiers favorisés d'une même ville.⁷ Ces exemples montrent bien que la lecture est une activité sociale, historique et culturellement marquée et que le rapport des sujets avec la lecture est un rapport individuel et culturel à la fois car la composante

individuelle (motivations des sujets, projets de lecture, résolutions de problèmes individuels, etc) est toujours "teinte" par la composante culturelle qui fait que l'individu adopte les manières de lire de sa communauté.

La lecture Ainsi conçue n'est pas une *reconnaissance 'du' sens* mais une *production de sens* tel que Goffard le propose : "(la lecture est) un acte dialogique de construction de sens mené afin d'atteindre des buts socialement déterminés, caractéristiquement humain dont la maîtrise suppose non seulement des apprentissages mais aussi une initiation aux droits, devoirs et pouvoirs des lecteurs" (Goffard, 1995 : 75). Cette pratique lective suppose l'interaction de trois pôles : l'émetteur, le destinataire et le texte (Souchon, 1993, 1995, 1997), tous les trois socialement situés. Dans cette interaction, l'investissement du destinataire est conditionné par son besoin de résoudre une tâche précise; dans le cas que nous analysons ici -celui du lecteur en milieu universitaire-, la construction du/des sens du texte et l'appropriation des savoirs qui y sont présents.

Le fait qu'il s'agisse d'une construction de sens fait de la lecture une activité polysémique qui implique l'existence de zones d'ambiguïté; ce sont peut-être ces deux aspects qui mettent en relief l'activité sémiotique des sujets.

Pour sa part, le **lecteur** est "(celui qui met) en relation les procédés internes du texte qui, d'une manière générale font qu'un texte est un texte, et les facteurs contextuels externes que sont les conditions socio-historiques de la production.." (Souchon, 1995 : 111). Or, cette mise en relation implique plusieurs capacités du lecteur : en premier lieu, il doit être capable de faire abstraction de la composante sonore de la langue; en effet, le lecteur aborde le texte écrit sans passer par la correspondance phonème-graphème. Ensuite, puisque la lecture est une communication in absentia, le lecteur se voit obligé à reconstruire la situation de production du texte, c'est-à-dire à se la représenter mentalement. Cette représentation inclut la reconstruction de l'objectif communicatif du texte et de l'énonciateur. Or, dans cette reconstruction, aucun élément de contrôle extérieur au sujet n'intervient; par contre, le contrôle de l'activité revient exclusivement au sujet (là, nous retrouvons quelques uns des

⁷ Ces exemples sont ceux que Souchon présente pour expliquer la dimension historique et culturelle de la lecture (Souchon, 1997 : 17)

principes énoncés par Vygotsky en ce qui concerne le langage écrit : son caractère volontaire et conscient)

En dernier lieu, il faut souligner que le lecteur établit un certain rapport avec le texte qu'il aborde : il le transforme en objet, le commente, le structure, le manipule.

La définition du lecteur de Souchon se complète avec celle de Goffard. Pour cet auteur, le lecteur est "quelqu'un à qui un problème a été posé, qu'il va tenter de résoudre en prenant appui sur un ou des écrits" (Goffard, 1995 : 81). Si le sujet individuel est à même d'assumer son statut de lecteur c'est qu'il a des "expériences textuelles" c'est-à-dire "un ensemble de pratiques et de stratégies par rapport aux phénomènes discursifs et textuels" (Souchon, 1995 : 112) et qu'il a construit des représentations liées à la textualité. Le lecteur Ainsi défini a une place de choix dans le texte car il y est introduit par l'énonciateur : il est évident que l'énonciateur ne peut se concevoir sans son destinataire et vice-versa. Cette interaction qui s'établit entre l'émetteur et le lecteur au moyen du texte, s'inscrit dans le cadre du principe dialogique bakhtinien. En effet, dans plusieurs de ses écrits, Bakhtine soutient que tout discours est un discours pour autrui qui prend inexorablement la forme d'un dialogue.

Pour terminer, nous dirons que le lecteur, en tant que sujet socialement situé, ne fait jamais une interprétation individuelle du texte mais qu'il l'interprète à partir de sa mémoire collective, culturelle et sociale, ce qui ne donne pas lieu à des lectures univoques mais plurielles. Puisque ni le lecteur ni l'émetteur ne sont jamais situés hors de leurs histoires culturelles et personnelles, ils ne sont jamais des usagers tout à fait libres de la langue mais ils sont conditionnés par les langages sociaux et par les conditions contextuelles de la production-réception des textes.

Quant au **texte**, nous le définirons comme un "objet socio-communicatif" (Bronckart, 1996^a : 56). Il s'agit d'un "objet social" car, loin d'être un simple transmetteur d'informations ou de connaissances, la gènèse du texte Ainsi que sa structuration et ses conditions de production et de circulation sont socialement déterminées. A ce propos, Bourgain et Papo (1989) soutiennent : "tout écrit (...) par son contenu (la représentation du monde physique et social qu'il véhicule), ses finalités et fonctions, son mode de présence sociale et les pratiques auxquelles il donne lieu, participe d'une

sémiogénèse relativement commune aux membres d'une société et contribue de la sorte à leur socialisation" (Bourgain et Papo, 1989 propos cités par Souchon 1995 : 111).

Le caractère social du texte est renforcé par son appartenance à des genres discursifs et par sa composition à partir de types de discours. Puisque tous les deux, genres et types de discours, sont des formes de l'écrit historiquement construites par les générations précédentes, en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts (et en tant que tels, patrimoines de la communauté socio-linguistique qui les a créés), le texte comme exemplaire empirique d'un genre ne peut se soustraire à ce conditionnement. Ainsi, d'après Goffard, "un texte est le lieu de la rencontre avec l'expérience accumulée par les hommes, le lieu de l'évolution du lecteur, de sa transformation infinie en un être social de plus en plus autonome parce que conscient de ce qui détermine ses interprétations" (propos cités par Souchon 1995 : 12).

En ce qui concerne l'aspect communicatif du texte, nous dirons que le texte se présente comme une forme particulière de communication car il suppose un ou plusieurs émetteur(s), un ou plusieurs destinataire(s) qui communiquent dans un temps et un lieu qui ne coïncident pas, il s'agit donc comme on l'a déjà dit, d'une "communication in absentia" et différée, en opposition à la communication orale, en face-à-face.

Dans cette communication instaurée par le texte entrent en jeu des entités extralangagières, c'est-à-dire des entités du monde qui appartiennent au monde objectif. Or, ces entités sont "filtrées" par le monde subjectif de l'énonciateur qui les recrée tout en s'adressant à un autre monde subjectif, celui de son (ses) destinataire(s). Donc, la communication qui se produit entre l'émetteur et le récepteur au moyen du texte ne peut être que l'expression d'une conscience médiatrice du monde, qui s'adresse à une autre conscience. Dans cette communication, il n'y a pas de place pour la monosémie ou la dénotation mais une prédominance des phénomènes tels que la polysémie, la connotation, l'implicite.

1.3- La lecture en langue étrangère en milieu universitaire : quelques particularités

L'application du cadre théorique que nous venons d'esquisser au cas précis qui nous occupe ici -celui des apprentis-lecteurs hispanophones qui lisent des textes en FLE en situation d'interaction sociale didactique- mérite quelques précisions. Nous nous attarderons sur elles dans les lignes qui suivent.

La première précision concerne **le lecteur en LE en milieu universitaire**. S'il est vrai que ce lecteur peut être défini comme un sujet social appartenant à une formation académi-co-professionnelle précise ayant un langage social déterminé, il n'est pas moins vrai qu'il se définit aussi et, peut-être surtout, à partir de son statut d'**apprenant**. L'ensemble de ces caractères contribue à l'homogénéité de la formation sociale composée par les apprentis-lecteurs universitaires au même titre que des composantes telles que les tranches d'âge représentées, les domaines de référence en présence, le niveau de scolarisation, etc. En tant qu'apprenant, l'apprenti lecteur est censé avoir des motivations et des besoins se rapportant à sa formation, des expériences scolaires (dans certains cas, il s'agit de lecteurs adultes sur-scolarisés), une certaine fréquentation des écrits, un horizon d'attentes délimité (il sait ce qu'on attend de lui et, en même temps, il attend quelque chose de précis vu le statut qui est le sien), des représentations en ce qui concerne la textualité, etc. D'autre part, il participe à une situation sociale fortement ritualisée où les rôles et les statuts des participants sont clairement définis et où les interlocuteurs sont liés par un contrat, le "contrat didactique", tacitement accepté par les uns et les autres.

Il s'agit, en outre, d'un **lecteur captif**. Puisqu'il fait partie d'une institution, l'apprenti-lecteur est obligé à suivre un certain nombre de modules d'enseignement; parmi lesquels, celui de lecture-compréhension en langue étrangère. Cet apprenti-lecteur n'a pas choisi de "lire", il n'a non plus choisi "quoi lire" : en fait, il n'a choisi que la langue étrangère dans laquelle il va lire. La plupart des apprenants n'ont donc pas, à priori, des projets de lecture personnels en LE ni des motivations ou des besoins immédiats concernant cette pratique. En effet, l'institution universitaire lui impose la LC en LE comme une capacité à développer, lui fournit les moyens (cours, professeurs, matériels de lecture, etc) pour l'apprentissage systématique de cette capacité et certifie, à la fin du parcours scolaire, les résultats de cet apprentissage.

Un troisième aspect fondamental qui définit notre lecteur est celui de **lecteur non convié** dans le circuit de communication instauré par le texte en LE. Ce caractère sera présenté à partir des propos de Souchon. Ce spécialiste soutient : "un texte en langue étrangère signifie d'abord au lecteur qu'il ne fait pas partie du groupe de lecteurs visés par le scripteur. Mis devant un texte dans une autre langue, l'apprenant perd ses repères habituels de lecteur; il perd ses marques aussi bien au niveau des évocations sonores que la lecture est susceptible d'éveiller en lui que des associations multiples engendrées par le travail de la connotation, de l'intertextualité et de l'interdiscursivité" (Souchon, 1992 : 1). En d'autres termes, le lecteur en LE ne figure pas sur la liste des potentiels lecteurs auxquels le scripteur s'adresse, il ne fait non plus partie de la catégorie de "lecteurs modèles" inscrits dans le texte. Ainsi donc, l'apprenant-lecteur alloglotte a une tâche majeure à assumer lors de la LC en LE : il doit "se construire" ou "se reconstruire" en tant que lecteur, se "faufiler" dans l'univers des potentiels lecteurs, gérer son anxiété et son angoisse éveillées par le sentiment "de ne rien comprendre" ou de ne pas "tout comprendre"; enfin, surmonter le "tabou" que représente pour lui la LE non seulement au niveau de l'accès au(x) sens mais aussi et surtout, au niveau de l'appropriation de sa place de lecteur en LE.

La seconde précision découle de la précédente et concerne le statut de **la lecture en LE dans le contexte universitaire**. La première précaution qu'il faut prendre à son égard se rapporte au caractère que cette activité de communication assume dans le cadre scolaire : celui d'un objet d'enseignement. En effet, dans le contexte universitaire, la lecture en LE résulte d'un apprentissage systématique, développé au sein de ce niveau du système formel d'éducation. On ne peut donc pas ignorer les conséquences qui s'en découlent. En premier lieu, la lecture en LE devient une activité scolaire c'est-à-dire une pratique développée en situation de contrainte institutionnelle. D'une façon générale, on insistera sur quelques unes des distorsions qui apparaissent dans la situation de lecture en classe : elle perd son caractère d'activité volontaire, elle n'est pas un enjeu forcément immédiat pour l'étudiant, elle est un "cours" qu'il faut réussir pour atteindre le diplôme, etc. Une seconde précaution qu'il faut mettre en évidence est celle qui se rapporte à la lecture comme une activité étroitement liée à des contextes socio-culturels précis et aux activités pratiques non-

verbales des sujets. Dans le cadre qui nous occupe, la lecture en LE est articulée à un contexte de type académique de formation supérieure tandis que les activités concrètes des sujets se situent, nous croyons, à deux niveaux; un niveau minimal de réussite de l'examen qui sanctionne la "fin" de l'apprentissage et un niveau maximal, celui de la construction-appropriation des savoirs dont les textes en LE sont porteurs. Aux caractéristiques de la lecture en classe jusqu'ici mentionnées, il faudrait en ajouter deux autres qui nous semblent également importantes : d'un côté, la dimension collective de la lecture en LE en contexte scolaire et de l'autre, le contrôle qu'exerce l'enseignant sur l'activité. En effet, la lecture en LE en milieu académique laisse peu de place à l'initiative personnelle car, entre autres, les textes abordés sont sélectionnés par l'enseignant, un certain nombre de consignes (les mêmes pour tous les lecteurs) accompagnent l'activité lective, le temps consacré à l'activité est sensiblement pareil pour tous les lecteurs lesquels partagent, en plus, le même espace physique (la salle de classe). Pour ce qui est du contrôle de l'enseignant sur l'activité, nous dirons simplement qu'en situation scolaire de lecture en LE, les interventions de l'enseignant régulent et influencent l'activité car il est considéré par les apprenants lecteurs comme le possesseur de la clé (ici, la LE) quelque peu "magique", parce que non-partagée, de la compréhension. Ainsi donc, les représentations des apprentis lecteurs feraient de l'enseignant la personne autorisée à signaler les ajustements à faire, à évaluer la compréhension du texte; bref, à contrôler l'activité lective des apprenants. A la limite donc, l'enseignant serait "le dépositaire du sens du texte" (Souchon, 1992 : 9), ce qui conditionne, d'une façon ou d'une autre, la compréhension de l'écrit des lecteurs.

La dernière précision concerne les caractéristiques que présente **le texte en LE en milieu scolaire**. Dans les textes qu'on présente aux étudiants, on actualise certains principes tels que l'existence d' un contenu thématique en étroit rapport avec la discipline dans laquelle se forme l'étudiant, la présence des marques textuelles de surface propres aux domaines de référence dans lesquels s'inscrivent les textes, couramment regroupées sous l'étiquette "vocabulaire spécifique", la prise en considération de la fonction sociale de ces textes Ainsi que de leurs ancrages énonciatifs, parmi d'autres.

Or, ce matériel de lecture en LE présenté aux étudiants universitaires est le résultat d'un choix fait par l'enseignant qui, la plupart des fois, sort le texte de son circuit d'origine pour le réinsérer dans un circuit didactique (par exemple, dans un cours), en modifie le support ou le manipule en le découpant ou en altérant sa mise en page, par exemple, dans le souci de le rendre "plus facile" aux yeux des apprentis-lecteurs. Même justifiée par des raisons pédagogiques, cette altération du matériel écrit dénature le texte-objet socio-communicatif relevant d'un genre discursif en le transformant simplement en un objet d'enseignement-apprentissage de la capacité de lecture en LE.

Les remarques qui précèdent mettent en relief, de manière non exhaustive, un ensemble de conditionnements inhérents à la lecture compréhension en langue étrangère en milieu universitaire exolingue. Ces conditionnements ont été répertoriés afin de montrer que l'activité lective en milieu scolaire présente un certain nombre d'aspects auxquels il faut réfléchir si l'on veut obtenir des résultats effectifs tout en respectant des principes théoriques de base.

CHAPITRE II : Questions méthodologiques

2.1- Description de la recherche : l'état actuel des connaissances et les apports de cette recherche

Cette recherche de type qualitatif et transversal a consisté essentiellement dans le recueil d'un certain nombre de données de nature verbale et comportementale qui devaient mettre en évidence les conduites/stratégies mises en oeuvre par des informateurs observés, lors de la lecture d'un texte en FLE en situation d'interaction sociale. Autrement dit, ces données ont été recueillies dans le but d'analyser les comportements lectifs des apprenants lecteurs hispanophones experts quand ils lisent, en groupes de pairs, un texte de transmission de connaissances relevant de la catégorie "textes scientifiques primaires"⁸. Ce recueil de données a été possible grâce à la mise en place d'un dispositif d'expérimentation dont la description se trouve plus loin (cf. 2.2- Méthodologie et techniques de recherche). Avant de passer à cette description et à celle d'autres éléments tels que les variables de la recherche ou la constitution du corpus, nous consacrerons quelques lignes à l'état actuel des connaissances à propos du sujet abordé dans ce travail et aux apports susceptibles d'être faits par la recherche ici développée.

Pour ce qui est du premier item présenté, *l'état actuel des connaissances à propos du sujet de cette recherche*, on se rapportera essentiellement à l'Approche Globale de Textes (Moirand et Lehmann, 1980) à la "Théorie des Schémas" (Carrell, 1990) et au "Modèle d'Automatisation et de Contrôle des Processus Cognitifs" (Gaonac'h, 1987), modèles théoriques qui, tous les trois, expliquent **la lecture compréhension en langue étrangère**.

⁸ La caractérisation des textes de transmission de connaissances scientifiques primaires se trouve plus loin (Cf. Chapitre III item 3.1.2- Les textes de transmission de connaissances scientifiques primaires : définition et particularités)

En effet, le premier de ces modèles, l'**Approche Globale de Textes (AG)**⁹, repose essentiellement sur un abordage discursivo-linguistique des textes et sur des repérages successifs d'indices textuels, énonciatifs, iconographiques, etc. C'est un modèle qui cherche à rompre avec la linéarité de l'écrit et à rendre plus aisée l'identification rapide, par le lecteur alloglotte, des informations contenues dans le texte. Ce modèle a un double avantage : d'un côté, il met à la disposition des lecteurs en LE des outils d'interrogation du texte facilitateurs de l'activité lective et de l'autre, il tient compte de l'activité de l'enseignant car il met à sa portée des grilles-modèle d'analyse pré-pédagogique, lesquelles aident l'enseignant à exploiter systématiquement le document en question.

Vu donc ces avantages, l'AG apparaît comme un modèle fort approprié pour l'enseignement de la LC en LE à des apprenants lecteurs en langue étrangère.

Cependant, l'AG semble trop cibler l'analyse du discours (ce qui fait que ses apports soient surtout ceux d'une étude de "linguiste" sur le texte) Ainsi que la capacité anticipatoire des sujets lecteurs et laisser en quelque sorte de côté les réflexions portant sur la la lecture en LE elle-même et sur les manières dont les lecteurs alloglottes lisent et construisent du sens à partir d'un texte.

Les deux autres modèles mentionnés ci-dessus, la **Théorie des Schémas** et le **Modèle d'Automatisation et de Contrôle des Processus Cognitifs**, s'inscrivent dans le courant de la psychologie cognitive et expliquent la lecture 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. Pendant la lecture, le lecteur "extraie" des informations du texte et les transforme en "significations" grâce à des opérations mentales complexes.

La Théorie des Schémas soutient que la compréhension de l'écrit est étroitement liée à la mise en oeuvre de deux types de schémas : les schémas de contenu et les schémas formels. Ces schémas sont activés par les lecteurs lors de la lecture, sont

⁹ Ce modèle, bien connu des enseignants de FLE au cours des années 80, est encore très utilisé dans les cours de lecture-compréhension en FLE à l'université. En Argentine, il a été l'objet de nombreux stages de formation animés par ses précurseurs (S. Moirand, D. Lehmann, O. Challe, J-C Béacco, entre autres) à l'intention des professeurs universitaires.

différents selon la langue-culture en présence et favorisent la compréhension des textes quand on a fait un travail systématique sur eux avant la lecture des textes.

De son côté, le modèle de Gaonac'h, celui de l'Automatisation et du Contrôle des Processus Cognitifs, décrit le processus de lecture en langue étrangère à partir de la mise en oeuvre de trois phases ou étapes : la première concerne la mémorisation des informations littérales; la seconde, l'oubli ou l'évacuation de certaines de ces informations et la troisième, l'attribution d'une valeur sémantique aux informations sélectionnées. La connaissance de la seconde phase, celle de l'évacuation de la mémoire à court terme, semble être la pièce maîtresse pour aborder la notion de "surcharge cognitive" soutenue par Gaonac'h. En effet, cet auteur signale que le lecteur en langue étrangère est soumis à une surcharge cognitive qui trouve ses origines dans l'évacuation non satisfaisante des unités de bas niveau (les mots) faite lors de la seconde étape du processus. Le lecteur alloglotte serait donc trop "attaché" aux unités de bas niveau, ce qui l'empêcherait d'utiliser satisfaitement les unités de rang supérieur dans la compréhension de l'écrit. Les postulats cognitifs qui tiennent compte du lecteur et qui cherchent à expliquer les mécanismes par lesquels celui-ci "comprend" un texte, ne considèrent pas la dimension sociale de la lecture, du lecteur et du texte, dimension qui nous semble essentielle et intrinsèquement liée aux phénomènes auxquels nous nous rapportons ici.

Par rapport au concept **d'interaction sociale**, on citera notamment les apports de Garton (1992), ceux de Perret-Clermont (1984) et deux concepts essentiels, l'un de Vygotsky, "la zone proximale de développement", et l'autre de Bruner, "l'étayage", qui nous semblent essentiels quand il s'agit d'aborder le problème de l'interaction sociale.

Ainsi donc, Garton définit l'interaction sociale comme "le lien fondamental pour la transmission dynamique des connaissances culturelles et historiques (...)" (Garton, 1992 : 22. Notre traduction). D'après Garton, pour qu'il y ait interaction sociale, il faut qu'au moins deux personnes, liées par un certain degré de réciprocité et de bi-directionnalité, échangent des informations. L'interaction sociale suppose donc l'implication active des participants Ainsi que l'apport de connaissances et d'

expériences aussi bien qualitatives que quantitatives. Les analyses de Garton, Ainsi que celles d'autres spécialistes qui ont étudié les formes qu'assume le développement cognitif en situation d'interaction sociale, se bornent à des formes d'interaction sociale binômiales, c'est-à-dire à des formes où n'interviennent que deux participants (professeur/élève; élève/élève; mère/fils, etc). Il s'agit là du plus petit microcosme de l'interaction sociale et d'ailleurs, le plus facilement observable.

Pour sa part, Perret-Clermont, située au carrefour de la psychologie piagétienne et de la sociologie de Bernstein, met en relief l'importance majeure que revêt l'interaction sociale dans l'élaboration même des connaissances Ainsi que le rôle fondamental qu'elle joue dans la genèse de celle-ci. Cette spécialiste qui étudie les sujets résolvant des activités en interaction, soutient que "dans certaines phases du développement, l'action conjointe de plusieurs individus exigeant la résolution d'un conflit conduit à la construction de nouvelles connaissances chez les individus en question" (Perret-Clermont, 1984 : 40. Notre traduction). Cette affirmation se complète un peu plus loin quand l'auteur explicite "quand deux individus sont en interaction et qu'ils élaborent des modes de coordination de leurs activités, aussi bien le plus fort que le plus faible sont susceptibles de faire des progrès " (Perret-Clermont, op.cit)

C'est vrai que ces deux auteurs travaillent avec des enfants. Dans le cas de Perret-Clermont, il s'agit d'enfants qui se trouvent à un stade du développement cognitif équivalent à celui des opérations concrètes. Garton, pour sa part, s'intéresse aux petits enfants et à leurs rapports avec le langage. Cependant, il nous semble que certains principes de base posés par ces spécialistes pourraient convenablement servir à notre travail d'autant plus que les recherches sur l'interaction sociale ayant des adultes comme sujets d'étude sont, à notre connaissance, fort insuffisantes.

Pour ce qui est du concept vygotskyen bien connu de "zone proximale de développement", nous dirons simplement que Vygotsky, dans ses travaux portant sur le développement des fonctions psychiques supérieures, pose que ce que l'enfant est capable de réaliser avec l'aide d'un adulte délimite sa zone proximale de développement et qu'on peut conclure que ce que cet enfant est en mesure de faire aujourd'hui avec l'aide de l'adulte, il pourra l'accomplir tout seul dans l'avenir. Autrement dit, et dans les mots de Vygotsky, "en collaboration, l'enfant peut toujours

faire plus et résoudre des problèmes plus difficiles que lorsqu'il agit seul" (Vygotsky, cité par Garton op.cit : 86. Notre traduction)

Bruner (1988) en posant la notion d'"étayage" rejoint, en quelque sorte, le psychologue russe : en effet, quand Bruner pose que le développement est un processus guidé, médiatisé, assisté et que, par conséquent, les interventions éducatives y jouent un rôle prépondérant, il met l'accent sur l'importance du médiateur, c'est-à-dire, de l'adulte qui aide, qui guide, bref, qui "étaye" l'enfant dans sa construction conceptuelle du monde. Ainsi donc, d'après Bruner, l'éducation s'apparente à un dialogue dans lequel l'adulte intervient en tant qu' "étayage" qui permet à l'enfant d'atteindre des niveaux chaque fois plus élevés dans son développement cognitif.

Il est clair que ces deux concepts que nous venons d'exposer très brièvement concernent, comme dans le cas précédent, l'univers des enfants. Cependant, si nous les retenons ici, c'est parce que nous voulons mettre en relief l'importance majeure qu'ils accordent aux interactions sociales dans le développement des capacités des individus.

En ce qui concerne les **stratégies lectives**, on tiendra compte surtout des travaux de Goodman (1982) et de Solé (1999). D'autres spécialistes, tels Sánchez Miguel (1997) et Rinaudo (2000) -entre autres- ont aussi inscrit leurs recherches sur les stratégies dans la voie ouverte par Goodman.

Ainsi ce spécialiste, dans le cadre d'une approche de type cognitif, définit les stratégies comme des "larges schémas permettant d'obtenir, d'évaluer et d'utiliser des informations" (Goodman, 1982 : 21. Notre traduction). D'autres apports viennent rejoindre ceux de Goodman : c'est le cas de Solé qui définit les stratégies de lecture comme des "procédés de niveau élevé qui impliquent la présence d'objectifs à atteindre, la planification des actions Ainsi que leur évaluation et leur potentiel changement" (Solé, 1999 : 59. Notre traduction). Sánchez Miguel, pour sa part, décrit les stratégies de lecture comme des "modes d'action servant à "opérer" avec des informations" (Sánchez Miguel, 1997 : 14. Notre traduction). Rinaudo, de son côté, sans parler expressément de stratégies lectives (elle préfère le terme de "stratégies cognitives") assume que pendant la lecture, le lecteur met en oeuvre des stratégies

cognitives lesquelles sont décrites comme des "séquences d'activités intentionnelles, flexibles et auto-régulées" (Rinaudo, 2000 : 17. Notre traduction). De ce qui précède, on peut conclure que la plupart des spécialistes considèrent les stratégies lectives comme des opérations ou des procédés internes, situés au niveau mental, dont le but principal est de permettre au sujet d'obtenir, de récupérer et d'intégrer des informations. D'autre part, il faut insister sur le flou terminologique existant quand il s'agit de définir la notion de stratégies lectives : celles-ci deviennent tour à tour des "procédés", des "activités", des "actions", des "techniques", des "habiletés", des "schémas", des "plans" , etc sans qu'il y ait un réel consensus en ce qui concerne les réalités recouvertes par ces termes.

Passons maintenant au second volet proposé plus haut, celui des *apports de cette recherche*. Nous croyons que ceux-ci peuvent être regroupés autour de quatre axes principaux :

1. L'axe impliquant l'interaction sociale en elle-même. La presque totalité des études faites dans le domaine de l'interaction sociale prennent comme sujets d'analyse deux participants liés, la plupart des fois, par des rapports hiérarchiques. Ces rapports s'établissent soit au niveau du statut (ex. élève-professeur) soit au niveau des rapports familiaux (ex. mère-enfant) soit encore au niveau de la possession des savoirs (ex. étudiant fort-étudiant faible). Notre démarche se propose, par contre, de travailler à partir des groupes de pairs (étudiant-étudiant) de trois ou quatre membres, spontanément formés. Les groupes Ainsi constitués nous permettront de dépasser les limites des expériences "binômiales", hiérarchiquement déterminées.

2. L'axe concernant la notion de stratégies lectives. À notre connaissance, il n'y aurait pas d' études portant sur les stratégies lectives des étudiants allophones prenant comme cadre conceptuel l'Interactionnisme socio-discursif, modèle théorique qui sert de cadre de référence au présent travail et dont les principes ont été décrits dans le chapitre précédant. Il nous semble donc que le travail sur les stratégies lectives mises en oeuvre par des étudiants hispanophones lors de la lecture d'un texte de transmission de connaissances scientifique primaire en FLE à partir des principes de l'ISD pourrait servir à un jeter un regard différent sur un phénomène déjà connu.

D'autre part, la définition et la caractérisation des stratégies lectives permettrait, peut-être, de remédier d'une certaine manière au flou terminologique (et conceptuel) qui caractérise cette notion.

3. L'axe se rapportant à l'analyse des stratégies en situation d'interaction sociale. D'après nos recherches bibliographiques, les études portant sur les stratégies lectives ont été réalisées dans des contextes unipersonnels : il s'agit donc d'études de cas où l'on confronte un lecteur particulier à un texte donné. Autrement dit, les études sur les stratégies lectives recouvrent en général des expériences individuelles de lecture. Par contre, notre travail vise à identifier et à analyser les stratégies lectives mises en oeuvre par des lecteurs qui interagissent en groupes de pairs et qui doivent accomplir une tâche de lecture précise de caractère collectif.

4. L'axe tenant compte des interventions didactiques susceptibles d'être planifiées dans le but de faciliter l'accès des étudiants aux textes académiques, compte tenu des spécificités du contexte scolaire, du contrat didactique et de l'objet d'enseignement. Nous croyons que ces spécificités ne sont pas suffisamment considérées dans les productions didactiques à l'intention des enseignants où l'on propose, sous des étiquettes différentes (activités, consignes de travail ou encore "modes d'emploi"), un ensemble de démarches assez hétérogènes "pour la classe de lecture en langue étrangère".

2.2- Méthodologie et techniques de recherche

2.2.1- Phases de la recherche.

Cette recherche s'est déroulée essentiellement en deux phases :

- 1- Phase expérimentale de recueil de données à partir de la mise en place d'un dispositif d'observation, d'une enquête de caractère métacognitif et d'un résumé.
- 2- Phase analytico-descriptive de sélection et d'analyse des données obtenues lors de la phase précédente.

Lors de la phase 1, nous avons travaillé avec **un corpus textuel et un échantillon d'informateurs.**

2.2.2- Le corpus de textes et l'échantillon d'informateurs : critères de constitution.

Le corpus de textes est composé d'un texte de transmission de connaissances scientifique primaire (désormais, TTCSP) : "Le professeur et le sauvageon", d'Éric Débardieux paru dans "La Revue Française de Pédagogie" n ° 123 d'avril-mai-juin 1998, en France. Le choix de ce texte se justifie par :

- il s'agit d'un texte qui relève de la catégorie TTC. Les TTC sont définis dans ce travail en tant que "productions verbales concrètes qui résultent de l'emploi de la langue fait par les membres d'une même formation sociale c'est-à-dire, d'une même communauté scientifique. Ils reflètent les conditions sociolinguistiques et la configuration de l'objet de connaissance de cette formation non seulement par leur contenu thématique et les ressources linguistiques employées, mais aussi et surtout par leur structure qui obéit à la logique de pensée de la formation. En tant que manifestations de connaissances scientifiques, ils s'inscrivent dans certaines conditions de production/réception qui déterminent la pertinence des lectures et qui laissent des traces sur la superficie textuelle. Il s'agit donc, de textes conçus dans et pour différents contextes d'activité de communication, dans un circuit de diffusion donné et qui réunissent la dimension cognitive et une perspective communicative." (Dorronzoro/Pasquale, 2001 : 22)

- il s'agit d'un texte relevant de la série TTC Scientifique Primaire. Cette série regroupe des textes primaires conçus comme "des actes scientifiques de construction-transmission-validation des connaissances dont les producteurs et les destinataires font partie d'un groupe homogène par rapport à la possession du savoir. Dans ces textes, les connaissances sont présentées dans leur élaboration même : ce qui compte c'est le processus de construction sur lequel elles sont fondées, même si on remarque, tout au long du développement discursif, un effort constant de conceptualisation visant l'explicitation des nouveaux concepts construits. La fonction sociale du texte

de recherche est, non seulement celle de faire circuler une information nouvelle, mais aussi celle de renforcer la position institutionnelle de l'auteur à l'intérieur de sa communauté scientifique." (Dorronzoro/Pasquale, op.cit : 24).

- le domaine de référence du texte (les sciences de l'éducation, l'anthropologie, l'histoire, la linguistique, etc) est celui des étudiants-lecteurs qui suivent des cursus universitaires aux facultés de sciences humaines et sociales.
- il s'agit d'un texte "long" du type de ceux que les étudiants-lecteurs sont obligés à lire à la fin de leurs parcours de formation en langue étrangère. Dans le cadre de l'épreuve de lecture que les étudiants-informateurs ont dû fournir, nous avons été obligée à découper le texte et à n'en prendre qu'une partie¹⁰ en vue d'une plus grande efficacité de l'épreuve (temps limités, concentration des informateurs, etc) et surtout, pour des raisons d'ordre pratique (durée de l'épreuve, fatigue des informateurs, découragement, etc). Cependant il faut noter que nous avons gardé la mise en page originale Ainsi que toutes les sections du texte complet (résumé, intertitres, bibliographie, notes, etc)

L'échantillon d'informateurs est constitué par une quinzaine de membres, lesquels se sont spontanément distribués en 5 (cinq) groupes, de trois membres chacun¹¹.

Les informateurs ont été sélectionnés à partir des critères suivants :

- il s'agit d'étudiants universitaires ayant passé au moins 10 matières spécifiques de leurs cursus universitaires, c'est-à-dire possédant déjà un certain nombre de connaissances encyclopédiques spécifiques relevant de leurs domaines de formation et par conséquent, une expérience de lecture académique dans les domaines qui sont les leurs, relativement importante.
- les informateurs ont fait autour de 100 heures de lecture-compréhension en FLE, échelonnées en deux cours de 50 heures chacun ("Français I" ou "Français

¹⁰ La partie du texte sur laquelle les étudiants ont fait l'épreuve s'étend de la ligne 288 jusqu'à la ligne 512 (Cf. Annexe 1) et elle comprend les fragments intitulés "Le discours de la décadence" et "L'enfant des sauvages"

¹¹ L'un des groupes, "Las trasnochadas", a commencé l'activité avec 3 membres mais, au cours de l'épreuve l'une des étudiantes a dû partir; ce groupe est donc devenu un binôme; voilà pourquoi il n'a pas été l'objet des analyses postérieures. (Cf. Annexe 2 : Transcriptions des verbalisations des informateurs)

Elémentaire" et "Français II" ou "Français Moyen"¹²). Il s'agit donc d'étudiants ayant eu un contact systématique avec des textes en langue cible et qui, au moment de l'épreuve, assistent au cours de "Français III" ou "Français Supérieur" à l'Université Nationale de Luján et à la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université de Buenos Aires. Vu donc ces paramètres, nous appellerons ces informateurs "lecteurs experts".

- les informateurs constituent un groupe dont l'homogénéité réside essentiellement sur : l'âge des étudiants (adultes d'entre 20 et 40 ans), la langue maternelle des informateurs (l'espagnol) et les domaines de référence dans lesquels ils se forment (sciences humaines et sociales). L'hétérogénéité des informateurs résiderait dans les différentes disciplines en présence qui constituent les filières universitaires suivies par les informateurs : les lettres, la philosophie, l'anthropologie, l'histoire, la géographie, la bibliothéologie, les sciences de l'éducation, etc.

2.2.3- Les instruments de recueil de données.

Pour cette recherche, nous avons élaboré un dispositif de recueil de données présentant trois moments.

Pour ce qui est du premier, il s'agit essentiellement de la recueil de données de nature linguistique provenant des **verbalisations** des informateurs lors de la lecture en groupe du texte sélectionné. Ces verbalisations, concomitantes à l'activité de lecture, ont été enregistrées au magnétophone.

Le second moment concerne une **enquête individuelle** semi-dirigée et auto-administrée de type métacognitif, laquelle a favorisé chez les informateurs la réflexion sur les comportements qu'ils ont assumés lors de la lecture du texte en question. Il s'agit dans ce cas précis, d'une technique de sollicitation de données à dominante introspective qui certes, connaît un certain nombre de limites mais qui reste un instrument privilégié d'accès à la réflexion interne du sujet.

¹² La différence dans la nomenclature correspond aux deux institutions où les informateurs ont été recrutés.

Enfin, la réalisation d'une **activité de production écrite individuelle** (résumé) rendant compte de la compréhension du texte par chaque informateur a constitué la dernière étape du dispositif.

Ces trois versants du dispositif étant complémentaires, ils nous ont permis de recueillir une grande variété de données en vue de connaître ce que font effectivement les apprentis-lecteurs quand ils lisent un texte en LE, ce qu'ils pensent/croient avoir fait au cours de l'activité (apports au groupe, investissement personnel, représentation de la participation individuelle à la tâche, etc) et ce qu'ils récupèrent au niveau de la compréhension individuelle du texte lu après avoir passé par une expérience de lecture interactionnelle.

2.2.4- Le déroulement de l'épreuve.

L'ensemble de l'épreuve s'est déroulée pendant une séance d'après peu une heure. La première partie de la séance (15 minutes) a été consacrée à la formation des groupes de travail (les étudiants se sont regroupés spontanément, selon leurs désirs) et à la lecture en groupe du texte (chaque informateur avait une copie du texte complet). La consigne donnée aux étudiants -en espagnol, bien sûr- a été volontairement vague : "Vous devez lire ce texte, vous pouvez discuter entre vous, échanger des idées,... le seul conditionnement pour votre lecture c'est que vous aurez un magnétophone allumé pendant tout le temps que durera l'activité. Vous avez 15 minutes pour faire ça; après je vous demanderai de faire un résumé".

Cette première explication faite, le professeur-chercheur n'est plus intervenue et les groupes ont fait l'activité dans la plus grande autonomie, dans une grande salle commune.

La seconde partie de la séance a été consacrée, comme prévu, à l'administration de l'enquête métacognitive et à sa résolution. Cette activité a duré une vingtaine de minutes, après lesquelles les informateurs ont passé au dernier moment de l'épreuve (15 minutes) : la rédaction du résumé du texte.

Tel qu'il découle des précisions précédentes, pendant la première partie de la séance, les informateurs ont fait une activité collective; par contre, lors des deux derniers moments, ils ont travaillé individuellement.

2.3- Objectifs et hypothèses

Quant aux **objectifs** de cette recherche, nous dirons que l'objectif général du travail posé dans sa plus grande globalité pourrait être présenté comme suit : "Connaître les modes d'action développés par les étudiants universitaires hispanophones experts, en situation d'interaction sociale didactique, lors de la lecture d'un texte de transmission de connaissances scientifique primaire "

De cet objectif se dégagent un certain nombre d'**objectifs spécifiques** tels que :

1. Élaborer le dispositif d'expérimentation adapté à l'objectif général formulé c'est-à-dire permettant de mettre en évidence et d'identifier les stratégies lectives des lecteurs experts lors de la lecture de TTCSP en FLE.
2. Confronter les données provenant de chacun des versants constitutifs du dispositif d'expérimentation en vue d'analyser et comparer les stratégies lectives des lecteurs en situation d'interaction sociale et de résolution de problèmes individuelle.
3. Définir des concepts théoriques tels que ceux de textes de transmission de connaissances, de stratégies lectives et d'interaction sociale dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif, modèle théorique qui inspire ce travail.
4. Prévoir des modes d'intervention didactique dans le but d'optimiser le contact des apprenants lecteurs alloglottes avec des textes relevant de la catégorie ici abordée en ce qui concerne spécifiquement les stratégies lectives qui devraient être favorisées et celles qu'il faudrait éviter.

Un certain nombre d'**hypothèses** sont à la base de notre travail, à savoir :

1. Les stratégies lectives des lecteurs universitaires en situation d'interaction sociale didactique pourraient être mises en évidence à partir de la mise en place d'une méthode expérimentale fondée sur la verbalisation de leurs expériences lectives.

2. L'entrecroisement de données de nature différente, recueillies au moyen des divers constituants du dispositif de recherche, permettrait de mettre en évidence des décalages à propos desquels il faudrait réfléchir. Ces décalages se situeraient au niveau de ce que les informateurs *déclarent avoir fait/compris* (enquête et résumé) et ce qu'ils *font/comprennent effectivement* (verbalisations et résumé). Plusieurs de ces décalages pourraient s'expliquer par la dynamique qui s'établit entre la dimension individuelle et la composante sociale de la résolution de la consigne de lecture.

3. Les pratiques lectives des lecteurs universitaires varieraient selon :

- a- le degré d'expertise des sujets (lecteurs experts/lecteurs non-experts)
- b- les langues en présence (p. ex. langue maternelle/langue étrangère)
- c- la proximité/l'éloignement de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle (p. ex. français LE/espagnol LM , allemand LE/espagnol LM, etc)
- d- les disciplines dans lesquelles se forment les lecteurs (ex.apprenti-lecteur suivant un cursus universitaire de philosophie/apprenti-lecteur suivant un cursus universitaire de géographie, etc)
- e- les discours en question (p.ex. le discours des sciences humaines et sociales/le discours des sciences dures)
- f- la présence/l'absence d' éléments para-textuels dans les textes abordés par les lecteurs en LE (p.ex. mises en pages originales, support, etc)
- f- la reformulation intradiscursive des textes de transmission de connaissances avec laquelle les lecteur est confronté (p.ex. TTC appartenant à la catégorie "textes didactiques"/TTC appartenant à la catégorie "textes de divulgation scientifique"/TTC appartenant à la catégorie "textes scientifiques primaires")

4. La connaissance de la part de l'enseignant de ces pratiques lectives et de leurs variations permettrait la conception et la mise en oeuvre de modes d'intervention didactique visant à optimiser la lecture-compréhension, en général et l'appropriation de la part des étudiants des savoirs transmis par les textes, en particulier.

Etant donné l'étendue et le caractère de la recherche entreprise ici, on ne se consacrera qu'au travail sur la première et la deuxième des hypothèses postulées plus

haut. Les hypothèses 3 et 4 pourraient être l'objet d'autres démonstrations dans le cadre de nouveaux travaux de recherche et de réflexion.

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES ET CONCLUSIONS

Chapitre III : Quelques définitions

Dans ce chapitre, nous préciserons un certain nombre de concepts théoriques qui constituent, nous semble-t-il, la clé de voûte de notre travail. Nous considérerons tout spécialement les concepts de **textes de transmission de connaissances**, d'**interaction sociale en situation didactique** et de **stratégies lectives**, replacés dans le cadre de l'interactionnisme socio-discursif. Ces trois notions qui sont au coeur même de la problématique abordée dans cette recherche, seront traitées ici soit à partir des recherches bibliographiques soit à partir des observations et des analyses directes, soit encore à partir de l'expérience didactique concrète.

3.1- Le matériel de lecture abordé par des lecteurs "experts" en FLE : analyses et précisions

3.1.1- Les textes de transmission de connaissances : caractères généraux

L'analyse du matériel de lecture en langue étrangère abordé par les étudiants universitaires tout au long de leur formation académico-professionnelle a donné comme résultat l'adoption de la dénomination "textes de transmission de connaissances" pour rendre compte des principaux caractères de ce matériel.

Cette dénomination est celle utilisée par les chercheurs de CEDISCOR¹³ et dans notre esprit, elle vient compléter la dénomination largement diffusée de "textes de spécialité" en langue étrangère.

En effet, au cours des années 80, et suivant les principes théorico-pratiques postulés par Moirand et Lehmann dans leur modèle "l'Approche Globale des Textes", le matériel de lecture en langue étrangère a été appelé "textes de spécialité". Quelques considérations concernant ces textes s'imposent. En premier lieu, il s'agit de textes

¹³ CEDISCOR. (Centre de Recherche sur la Didacticité des Discours Ordinaires) . Il s'agit d'un Centre de Recherche de l'Université de la Sorbonne Nouvelle qui réunit des chercheurs

définis par leur appartenance à un domaine de référence précis, ils présentent un contenu thématique en rapport étroit avec la discipline dans laquelle se forme l'étudiant-lecteur.

Ensuite, ces textes sont adressés à un public spécifique et par là même, restreint. Il s'agit d'un public formé ou en formation dans un champs du savoir précis et ces textes viennent s'adapter à leurs besoins académico-professionnels.

En plus, les textes de spécialité présentent sur leur superficie textuelle des marques linguistiques propres des domaines de référence des lecteurs; ces marques ("vocabulaire ou lexique spécifique") sont de nature variée (lexicale, syntaxique, etc) et elles sont censées être connues des lecteurs dans leurs langues maternelles.

Ainsi donc, *le domaine de référence, la spécificité du public et les marques textuelles* constituent les traits essentiels des textes de spécialité. Ces trois traits distinctifs sont autant d'indices assurant ce qui pourrait être considéré comme la quatrième caractéristique de cette catégorie de textes : leur uniformité. En effet, les textes de spécialité apparaissent comme des unités textuelles uniformes étant donné qu'il présentent tous des constantes au niveau des trois traits précédemment énoncés.

Or, le matériel de lecture des étudiants universitaires présente d'autres caractères que la dénomination "textes de spécialité" ne paraît pas mettre suffisamment en relief. En premier lieu, il semble que quand on parle de "textes de spécialité", on néglige quelque peu les différentes situations de communication instaurées par les textes; autrement dit, catégoriser les textes comme "textes de spécialité" impliquerait, en quelque sorte, méconnaître le statut qui revient au texte comme pièce maîtresse dans l'interaction communicative lecteur-émetteur-texte et ne mettre en valeur que la dimension informationnelle de l'écrit. Bref, ce serait la *dimension communicative* de ces écrits qui est peu valorisée.

Deuxièmement, la dénomination "textes de spécialité" semble minimiser le rôle joué par les contextes de production-réception des écrits et la fonction sociale des textes : les textes étant intimement liés à un domaine précis du savoir, ils sembleraient privilégier la fonction informative au détriment de la fonction sociale. Dans ce cadre, alors, les textes ne seraient pas considérés comme des produits sociaux mais surtout

autour des travaux portant sur les théories du discours, les catégories linguistiques et

comme un agencement de matière verbale à valeur référentielle. D'autre part, ni l'émetteur ni le destinataire de ces textes ne seraient considérés comme des êtres sociaux à part entière mais définis seulement à partir de leurs domaines de spécialité et de leurs connaissances encyclopédiques spécifiques.

Les *ancrages énonciatifs* des textes et leurs *fonctions sociales* semblent, de ce point de vue, peu considérés.

Il apparaît donc clairement qu'appeler "textes de spécialité" les textes qui sont abordés par les étudiants universitaires dans leurs cursus c'est une réduction de la complexité que présente ce matériel de lecture. Voilà pourquoi nous préférons parler de "textes de transmission de connaissances" à l'égard des écrits académiques abordés au cours de la formation universitaire. La terminologie choisie, loin d'être simplement une étiquette, recouvre une réalité discursive qui certes, présente des traits communs avec les textes appelés de spécialité (domaine de référence précis, publics spécifiques et régularités linguistico-discursives) mais qui, en même temps, rend compte d'autres caractères qui se situent au-delà de ce qui est purement référentiel et/ou linguistique. Parmi ces caractères, nous signalerons notamment la dimension communicative et la dimension sociale de ce matériel.

Pour ce qui est de l'aspect communicatif, nous tenons à remarquer que ces textes sont conçus et produits au sein d'une discipline donnée et *dans et pour* une situation communicative déterminée (communication institutionnalisée/non-institutionnalisée, circuit médiatique, scolaire, académique, etc). Autrement dit, ces textes sont destinés à s'insérer dans une dynamique communicationnelle et par conséquent, ils combinent la dimension cognitive (informationnelle-référentielle) avec une perspective communicative. Ainsi donc, ces textes sont des exemplaires empiriques de la diversification des discours produits au sein d'une même discipline et orientés vers des extérieurs aussi divers qu'eux mêmes. En d'autres termes, la dénomination "textes de transmission de connaissances" cherche à mettre en avant la diversité de formes que peuvent assumer les discours d'une même discipline selon la situation de communication dans laquelle ils sont destinés à s'insérer et surtout, selon les caractéristiques de la transmission de connaissances que l'émetteur est appelé à faire.

discursives et les discours de transmission de connaissances.

La dimension sociale de ces textes est intrinsèquement liée à leur fonction sociale, à savoir : transmettre et diffuser des connaissances et favoriser chez les sujets lecteurs l'appropriation-construction des savoirs dont les textes sont porteurs.

Encore un dernier caractère. Ces textes, objets empiriques et observables, sont issus d'un genre discursif adapté à des situations-type d'échanges et disponibles dans l'intertexte pour l'action verbale individuelle. Ils présentent donc des traces de ce genre. Ces traces sont accompagnées par celles des décisions prises par l'énonciateur dans le cadre d'une situation de communication réelle : Ainsi, le genre est "recréé" à chaque fois et les textes élaborés dans chaque situation sont divers. Voilà pourquoi on pourrait affirmer que, par opposition aux textes de spécialité, les textes de transmission de connaissances présentent une grande diversité : chaque discipline produit des textes multiples qui ne sont jamais identiques car ils sont conditionnés par les situations communicatives et les circuits de diffusions dans lesquels ils viendront s'insérer.

3.1.2- Les textes de transmission de connaissances scientifiques primaires : définition et particularités

À l'intérieur du genre "textes de transmission de connaissances", on pourrait délimiter un certain nombre de catégories textuelles telles que celle regroupant les textes didactiques, celle concernant les textes de vulgarisation scientifique et celle se rapportant aux textes scientifiques primaires.

Ce sont ces derniers qui nous occupent ici car ils constituent le matériel de lecture le plus fréquent des étudiants universitaires que nous avons observés. Passons alors à la description de cette catégorie textuelle.

Les textes de transmission de connaissances scientifiques primaires¹⁴ (désormais, TTCSP) peuvent être définis comme des "textes primaires", de base, des actes

¹⁴ La description/caractérisation des TTCSP faite ici résulte de l'application au matériel textuel des critères d'analyse présentés par Sophie Moirand et Monique Brasquet-Loubeyre dans plusieurs de leurs articles (notamment, Moirand, 1992, Brasquet-Loubeyre, 1993, Moirand-Brasquet-Loubeyre, 1994).

Ces auteurs ont appliqué les critères dont nous nous sommes servis dans ce travail à la définition de la notion de didacticité et des discours didactiques. Ces critères sont : **le critère**

scientifiques dont les émetteurs et les récepteurs (auteur/lecteur) appartiennent à la même formation sociale, celle des chercheurs. Ces textes, loin d'avoir une existence propre, n'existent que par rapport à une action donnée : la construction-transmission-validation des connaissances et font partie d'une chaîne discursive de transformation d'énoncés (sous forme de reformulations, paraphrases, commentaires, etc). Ainsi donc, le TTCSP devient un tissu constamment refait.

L'analyse des TTCSP sous l'angle fonctionnel met en relief que la fonction sociale de ces textes repose sur la circulation de nouvelles informations et sur le renforcement de la position institutionnelle de leurs auteurs dans les domaines du savoir qui sont les leurs. Dans le cadre de cette fonction sociale, toute communication scientifique devient un acte scientifique dont l'objectif est de "faire avancer l'état des connaissances dans un domaine" (Moirand- Brasquet-Loubeyre, 1994 : 22)

Une autre caractéristique vient s'ajouter à celles qu'on a déjà énoncées : "Ni modèle invariant qui permettrait d'échelonner les autres types de discours (...) ni contenu seulement cognitif, hautement conceptualisé et désincarné, le discours scientifique est stratégique : il cherche à convaincre, à recruter des alliés, à imposer une terminologie, à rendre crédible des résultats, à s'opposer pour se faire une place..." (Bourdieu, 1975 : 91 cité par Jacobi : 1984 : 49). Ainsi donc, on peut dire que chaque TTCSP est un exemple de stratégie, de tactique car son auteur vise à "l'emporter dans la lutte et (à) devenir celui qui profère le langage autorisé, c'est-à-dire reconnu légitime y compris par ses concurrents " (Jacobi, 1984 : 50). Ainsi donc, la fonction des TTCSP dépasse la simple transmission de connaissances et

fonctionnel, le critère situationnel, le critère représentationnel et le critère linguistique.

Pour ce qui est du **critère fonctionnel**, il s'agit de repérer la visée mise en jeu dans le texte, c'est-à-dire ses objectifs spécifiques, sa fonction sociale précise. Ce critère mettrait alors en relief l'étroit rapport qui unit la fonction sociale du texte au genre discursif auquel il appartient.. Quant au **critère situationnel**, nous dirons que son application vise à rendre compte de la situation de communication dans laquelle s'inscrit le texte : les statuts de l'énonciateur et du destinataire dans leur communauté scientifique; les rapports qu'ils entretiennent et le circuit de diffusion dans lequel le texte s'insère.

Par rapport au **critère représentationnel**, il faut préciser que la réflexion porte sur les représentations de chaque partenaire de la communication sur le savoir transmis et sur les représentations que chacun d'eux possède des savoirs de l'autre. Ces images du "savoir transmis" peuvent prendre des formes différentes : dans certains cas, il apparaîtra comme construit, achevé, stable; dans d'autres, il sera perçu comme un savoir en construction, non achevé, remis en question. Enfin, **le critère linguistique** concerne le relèvement des traces linguistico-discursives propres de chaque catégorie textuelle

atteint la démonstration de la validité des savoirs dont il est porteur face à d'autres qui ne sont pas considérés comme tels. Le TTCSP est, dans ce sens, un discours stratégique qui répond implicite ou explicitement à d'autres textes qui l'ont précédé ou qui vont le suivre. La tactique fondamentale qui se développe alors est celle qui vise à la consolidation de l'autorité scientifique de l'émetteur mais en laissant toujours une voie ouverte pour la réponse du récepteur.

Ce droit de réponse du/des destinataire/s, constitutif de la communauté scientifique et des textes qui y sont produits, montre clairement la dimension dialogique que revêtent ces textes. Ils s'insèrent dans une "chaîne de textes" : ici, nous rejoignons l'un des concepts clés de Bakhtine, à savoir, que toute production langagière, depuis le plus simple des énoncés jusqu'au texte le plus complexe, s'inscrit dans un continuum formé par les énoncés qui l'ont précédée, par ceux qui vont la suivre et par ceux qui la traversent, "les voix des autres" : "Toute énonciation (...) est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédée, engage une polémique avec elles, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celle-ci, etc" (Bakhtine, 1977 cité par Maingueneau, 1996)

Cette dernière caractéristique qui met en évidence la composante dialogique et polémique du TTCSP, conditionne la fonction sociale de ces textes : en principe destiné à transmettre un contenu, un savoir dogmatisé, le TTCSP devient vite un instrument servant à la conquête de l'autorité scientifique. Cette double intention implique la présence dans le TTCSP de séquences informatives-expositives et de séquences argumentatives : les premières cherchent à assurer la transmission du savoir et le progrès de la connaissance dans une discipline donnée tandis que les secondes ont pour but de persuader de la pertinence et de la validité des démonstrations contenues dans le texte. En d'autres termes, on pourrait affirmer qu'à la dimension purement cognitive, le TTCSP ajoute une dimension communicative.

Quand on étudie les situations communicatives propres à ces textes, on conclut que la production-réception des TTCSP est fondée sur une relation établie entre pairs ou quasi-pairs, membres d'une communauté scientifique particulière. Ainsi donc, les

producteurs et les lecteurs de ces textes se trouvent sur un même pied d'égalité en ce qui concerne le savoir : les TTCSP présupposent l'existence des compétences similaires chez l'émetteur et chez le destinataire, une certaine homogénéité au niveau des savoirs et des motivations et un circuit de diffusion restreint. En ce qui concerne ce circuit, il faudrait préciser un certain nombre d'idées. La première de ces idées peut paraître évidente mais sa portée est, nous croyons, fondamentale : quand on parle de TTCSP, on fait allusion à des "écrits" car ces textes appartiennent à l'ordre du scriptural; dans les mots de Jacobi : "la science s'inscrit pleinement dans ce qu'on peut considérer comme une civilisation du graphique c'est-à-dire d'un savoir, de connaissances qui sont, dès leur naissance marqués et influencés par l'écriture" (Jacobi, 1984 : 41). De cette remarque, peut-être banale, découlent des conséquences majeures : le TTCSP "se concrétise dans l'ordre scriptural et, réciproquement, sa nature scripturale modèle et influence la construction du savoir scientifique" (Jacobi, 1984 : 42).

Une deuxième précision concerne les publications servant de support à ces textes. Ces publications constituent généralement des outils de travail qui, le plus souvent, prennent la forme d'ouvrages de référence avec des appareils bibliographiques exhaustifs et complexes. Ces ouvrages impliquent certaines modalités de lecture, deviennent des organes de consultation et circulent au sein de communautés d'"initiés", lesquelles établissent des règles précises visant la circulation des savoirs.

En dernier lieu, il faut remarquer que les conditions de production-réception de ces textes sont clairement déterminées par la présence de deux éléments de nature différente mais tous les deux également décisifs dans la mise en texte du savoir scientifique : l'appareil hypothético-déductif propre à la construction du savoir et les normes de la rédaction.

L'application du critère représentationnel aux TTCSP montre que le savoir que cherchent à transmettre ces textes est représenté comme "provisoire, toujours soumis à remise en cause et à changement" (Brasquet-Loubeyre, 1993 : 116), les connaissances y sont exposées "en cours d'élaboration" c'est pourquoi dans ce type de textes, les données elles-mêmes sont moins importantes que le processus de déduction qui est à leur origine.

Selon Peytard (1984 : 22 et ss), le sujet énonciateur des TTCSP est le "vecteur absolu de son discours" et il s'efforce d'effacer toute ombre ou opacité qui puisse nuire à l'univocité de son discours, lequel est caractérisé au niveau structurel par une conceptualisation. Il existe alors, chez l'énonciateur, une volonté discursive d'univocité ce qui fait qu'une seule interprétation puisse être construite par le destinataire : "La monosémisation est l'objectif du discours scientifique" (Peytard, 1984 : 22). En d'autres termes, les TTCSP sont le support d'un ensemble de concepts, monosémiques par définition, ce sont ces concepts nodaux qui doivent être préservés pour éviter toute sorte d'erreur interprétative.

L'analyse des données linguistiques et extra-linguistiques présentes dans les TTCSP montre qu'il existe un grand nombre d'éléments para-textuels tels que résumés, tableaux, graphiques, notes, etc étroitement liés aux éléments linguistico-discursifs avec lesquels ils entretiennent des rapports complexes de redondance informationnelle et une certaine volonté persuasive. La grande profusion de ces éléments paratextuels induit Jacobi à mettre l'accent sur "la dimension scriptovisuelle des écrits scientifiques" (Jacobi, 1984 : 41 et ss). Lane soutient que le paratexte se compose "d'un ensemble hétérogène de pratiques et de discours que réunit cependant une visée commune, celle qui consiste à la fois à informer et convaincre, asserter et argumenter" (Lane, 1992 : 17) et c'est donc cette "visée" multiple, nous croyons, qui est clairement présente dans les TTCSP, articulés autour de deux axes complémentaires : celui l'information-transmission des connaissances et celui de la validation-persuasion.

Pour ce qui est des déictiques, ceux-ci se rapportent surtout aux marques mettant en évidence le positionnement de l'énonciateur (soit comme sujet particulier soit comme membre de la communauté scientifique). De leur côté, les déictiques se rapportant au lieu et au temps de l'énonciation sont absents de ces textes. C'est cette absence qui accorde au discours scientifique sa valeur générique et a-temporelle, laquelle est clairement accentuée par la présence des temps verbaux relevant du mode indicatif (surtout, du présent)

D'autres phénomènes linguistiques comme la présence d'organiseurs logico-argumentatifs, de modalisateurs logiques, des discours rapportés actualisés de

différentes façons, etc mettent en relief le caractère pragmatique et dialogique du texte scientifique.

Pour terminer et en guise de résumé, nous dirons donc, que les textes scientifiques primaires recouvrent l'ensemble d'écrits où la diffusion-transmission-validation des connaissances est largement déterminée par le caractère persuasif et dialogique de ce type d'écrits.

3.2- L'interaction sociale en situation d'apprentissage guidé : le contrat didactique à l'université

A la base des considérations qui vont suivre, nous trouvons essentiellement les apports de Perret- Clermont, de Garton et de Rinaudo et Vélez (Cf. Bibliographie)

En effet, des perspectives d'étude complémentaires sont représentées par ces auteurs : Perret-Clermont jette un regard de psychologue social sur le sujet; Garton, par contre, s'inscrit dans la problématique en tant que psycholinguiste préoccupée par le développement du langage et de la cognition chez les enfants. De leur côté, Rinaudo et Vélez assument une position critique vis-à-vis de "l'approche coopérative" en tant que formatrices universitaires.

Ainsi donc, dans cette partie du travail, nous releverons un certain nombre de traits définitionnels du concept d'interaction sociale et nous caractériserons l'interaction sociale en situation d'apprentissage guidé, conditionnée par le contrat didactique "universitaire".

3.2.1- Interaction sociale : un concept à définir

Inscrite dans une perspective interactionniste et constructiviste et sans se soucier de définir ouvertement ce qu'elle entend par "interaction sociale", Perret-Clermont présente la thèse suivante : "pendant certaines phases du développement de l'individu, l'action que le sujet mène avec d'autres sujets pour résoudre un conflit, conduit à la construction de nouvelles connaissances chez tous des participants à

l'action" (Perret-Clermont, 1984 : 40)¹⁵. Autrement dit, l'auteur soutient que "pendant une interaction entre deux individus qui élaborent des modes de coordination de leurs activités, l'un et l'autre des sujets (le plus compétent et le moins compétent) attestent des progrès au niveau de leurs structures cognitives" (Perret-Clermont, 1984 : 20)¹⁶. L'auteur fait appel à des concepts comme "conflit socio-cognitif" ou "stade de développement initial et final" et met en oeuvre un dispositif clinique et expérimental afin de valider ses hypothèses.

Contrairement à Perret-Clermont, Garton est beaucoup plus explicite par rapport à ce qu'elle entend par "interaction sociale". En effet, elle la caractérise comme un moyen privilégié pour "la transmission dynamique de la connaissance culturelle et historique" (Garton, 1994 : 22). Cette auteur insiste sur le fait que, pour qu'il y ait interaction sociale, il faut au moins deux personnes qui échangent des informations dans le cadre d'une relation de réciprocité et de bi-directionnalité.

L'interaction sociale implique alors que les partenaires assument une attitude active dans l'échange, qu'ils l'enrichissent par l'apport de données et d'expériences de nature quantitative et qualitative et qu'ils contribuent ainsi à sa réussite.

En tant que spécialiste préoccupée par les liens entre interaction sociale et développement cognitif, Garton fait appel à plusieurs reprises dans son texte aux théories piagésiennes et vygotskiennes du développement. Ceci la conduit à l'introduction dans sa définition d'interaction sociale de concepts tels que "état cognitif initial", "conflit", "progrès cognitif" relevant de Piaget ou "collaboration", "langage comme activité de médiation", "instruction/apprentissage" et "zone proximale de développement" pour ce qui est de Vygotsky.

Après avoir parcouru des théories et des travaux de recherche diversifiés, Garton conclue son travail en insistant sur une description de l'influence de l'interaction sociale sur le développement cognitif à partir de quatre termes : *communication*, *instruction (enseignement-apprentissage)*, *perspectives partagées* et *intentionnalité*. La communication, comme mécanisme de médiation, constitue le processus central dans les échanges sociaux et va de pair avec les idées de conflit et de collaboration ou de négociation, d'accord et de désaccord, d'échange d'informations, de débat et

¹⁵ La traduction est à nous.

d'instruction. Cette dernière, de son côté, concerne aussi bien l'enseignement que l'apprentissage, est de nature manifestement interactive, implique activement les partenaires et rend compte des états de connaissance des sujets intervenants. Quant aux perspectives partagées, elles concernent la tâche à résoudre, les objectifs à atteindre et les comportements à mettre en marche pour aboutir efficacement aux buts poursuivis. Enfin, l'intentionnalité se rapporte à la capacité des participants de manifester de manière explicite ou implicite leurs désirs, leurs attentes, leurs objectifs par rapport soit à la tâche à résoudre, soit à la distribution des rôles ou encore, aux comportements sociaux à assumer.

Plus près des situations analysées dans ce travail, les auteurs argentines (Rinaudo et Vélez, 2000), formatrices universitaires, privilégient dans leur étude "l'approche coopérative". Les points communs entre "approche coopérative" et "interaction sociale" ne manquent pas et on pourrait même affirmer que l'approche coopérative est une forme d'interaction sociale spécifique, nettement ancrée en milieu scolaire.

Les auteurs signalent que le principe central de l'approche coopérative peut être formulé comme suit "guidée par un "tuteur", une personne peut mener à bien des tâches qu'elle ne pourrait pas résoudre toute seule" (Rinaudo et Vélez, 2000 : 57)¹⁷ La parenté de ce principe avec les hypothèses vygotskiennes sur la zone proximale de développement est indéniable.

La mise en valeur de la coopération dans l'apprentissage, l'importance accordée aux conflits socio-cognitifs comme sources du progrès cognitif et la prise en considération des régulations inter et intra subjectives sont quelques unes des dimensions retenues par les auteurs comme constitutives de l'approche coopérative, laquelle est considérée comme une "aide pédagogique" inestimable dans le processus de construction de connaissances.

En nous inspirant des concepts fournis par les ouvrages que nous venons de signaler, nous rendrons compte des traits définitionnels du concept d'interaction sociale que nous avons retenu pour ce travail.

¹⁶ La traduction est à nous

¹⁷ En espagnol, dans l'original.

Premier trait : la notion d'interaction sociale recouvre un ensemble très vaste d'actions médiatisées par le langage qu'un individu mène à bien avec d'autres sujets en vue de la résolution d'un conflit ou d'une tâche

Deuxième trait : l'interaction sociale est déterminée, entre autres, par :

1. le contexte -espace/temps/participants- dans lequel elle a lieu ("naturel"/"expérimental"/institutionnalisé/non-institutionnalisé, etc). Ce contexte déterminera, à son tour, la nature et la fonction de l'interaction sociale.
2. les résultats qu'elle poursuit (explicites/implicites; au niveau du groupe/au niveau de l'individu, etc)
3. la distribution des rôles parmi les partenaires (explicites/implicites, plus compétents/moins compétents, actifs/passifs, symétriques/assymétriques, etc)
4. l'investissement individuel de chaque sujet participant (réciprocité/collaboration/coopération/attitude responsive active/contribution de données, d'expériences, de savoirs, de connaissances/refus de collaboration)
5. les articulations entre le collectif et l'individuel

Troisième trait : l'interaction sociale s'inscrit dans un continuum qui va d'un état initial de connaissance (état 0) à un état final de connaissance (état 1). Il y a apprentissage conçu comme "acte social dont la nature est définie par l'interaction sociale, l'intersubjectivité et la conscience partagée" (Garton, op cit : 66)¹⁸ quand il se produit le passage de l'état 0 à l'état 1 de connaissance.

3.2.2- L' interaction sociale et le contrat didactique "universitaire"

Rendre compte des interactions sociales dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'université, implique la révision de certains concepts, tel celui de "triangle didactique", source privilégiée d'interactions sociales. En effet, ce célèbre "triangle" mettant en rapport pédagogique l'apprenant, l'enseignant et l' objet d'enseignement-apprentissage subit en milieu universitaire les effets d'une triple contrainte : contraintes physico-spatiales, contraintes institutionnelles et contraintes éducatives.

¹⁸ En espagnol, dans la version consultée.

Parmi les premières, nous retrouvons : des salles de classe surpeuplées où la circulation et les déplacements sont presque impossibles; des bancs trop petits et parfois, fixes; manque de salles de réunion hors-classe (sauf bars, couloirs ou salles vides quand on en trouve...!)¹⁹

Quant aux contraintes institutionnelles, il faut remarquer que les langues étrangères, quoique faisant partie du curriculum universitaire, elles ne constituent, en général, qu'une formalité pour l'obtention du diplôme.²⁰ Les classes de langues étrangères (anglais, allemand, français, italien, portugais) reçoivent alors des étudiants venus d'horizons de formation forts divers. Ainsi donc, il n'est pas rare de rencontrer dans les cours de langues étrangères, des étudiants en philosophie, en histoire, en géographie, en arts (cinéma, musique), en bibliothéologie, en sciences de l'éducation, en travail social, en lettres, en techniques d'édition, etc.

D'autre part, ce large éventail disciplinaire en présence se voit complexifié du fait que les étudiants se trouvent à des moments très différents de leurs parcours universitaires. Dans tous les groupes, on rencontre des étudiants qui ne font que débiter dans la formation universitaire, des étudiants qui ont déjà une certaine expérience de 2 ou 3 années de vie académique et encore, des étudiants qui sont sur le point de terminer leurs études.²¹

Les contraintes éducatives peuvent se réperer au niveau des objectifs académiques inhérents à la formation universitaire. L'objectif fondamental que l'université se propose vis-à-vis des étudiants en formation est la construction d'un corpus de connaissances légitimées et validées. Ces connaissances constituent la clé d'accès et

¹⁹ Cette description correspond, grosso modo, aux deux universités nationales où nous assurons nos cours de lecture-compréhension en FLE. Il se peut que la situation matérielle des universités privées soit différente...

²⁰ A la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires, les Langues Etrangères ne constituent pas une "matière" d'enseignement à part entière. Les cours de LE ne sont pas notés.

²¹ Pendant le premier quadrimestre 2002 (mars-juillet 2002), le Département de Langues Modernes de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buenos Aires a offert 75 cours de lecture-compréhension en LE (toutes les LE et les niveaux confondus) accueillant 3000 étudiants en provenance de 9 filières différentes. Ces indicateurs ont été les mêmes pour le second quadrimestre 2002 (août-décembre 2002)

Étalés sur une année scolaire complète, la Section de Langues Étrangères du Département d'Education de l'Université Nationale de Luján a offert 90 cours de LE (toutes les LE et les niveaux confondus) pour 9000 étudiants en provenance de 10 cursus différents.

de permanence dans la communauté académique et elles sont véhiculées par la lecture, moyen privilégié (et quasiment exclusif) d'apprentissage. Le projet universitaire pourrait donc se résumer dans la formule "lire pour apprendre". C'est cette formule qui met en valeur le caractère motivé de la lecture dans l'enseignement supérieur. Dans les cours de langues étrangères, la situation est toute autre : puisque'elle est un apprentissage en elle-même, la lecture ne semble pas concourir, au premier abord, à un projet de formation personnel et professionnel. La lecture en LE, loin d'être considérée comme un moyen privilégié d'accès au savoir, est vécue comme un objectif en elle-même, lequel peut être reformulé comme suit : "lire en langue étrangère pour apprendre à lire en langue étrangère". Cette formule mettrait en avant le caractère inmotivé de la lecture en langue étrangère.

Ces contraintes, dûes entre autres, à la surpopulation d'étudiants, au manque de infrastructure, aux conditions institutionnelles d'insertion des langues étrangères et enfin, au caractère inmotivé de la lecture en LE exercent une influence considérable sur les interactions sociales susceptibles d'avoir lieu dans les classes "habituelles" de langue étrangère dans le milieu universitaire.

Le concept d'interaction social doit donc être replacé dans le contexte précédemment décrit. Ainsi donc, nous définirons les interactions sociales en milieu universitaire comme *des actions médiatisées par le langage qu'un apprenant mène à bien avec ses pairs et/ou avec l'enseignant en vue de la résolution d'un conflit ou d'une tâche à caractère pédagogique. Ces actions conjointes, de nature pédagogique et institutionnelle, se caractérisent par leur fonction (permettre aux étudiants de faire des progrès dans leurs processus de compréhension des écrits académiques en L2) et par l'articulation réciproque et contributive qu'elles supposent entre les composantes individuelles et collectives de l'interaction sociale.*

3.3- Les stratégies lectives dans le cadre de la lecture-compréhension en LE

3.3.1- Bref parcours bibliographique : du dictionnaire à la bibliographie spécialisée et de la didactique des langues étrangères à la lecture en LE

A l'origine, le mot "stratégie" se rapporte au vocabulaire militaire. A propos de ce terme, Le Petit Robert (1984) dit : "Stratégie n.f. (1803 gouvernement militaire, 1562; gr, *stratêgia*) 1° (*Opposé* à tactique) Art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi "*La tactique ruine la stratégie. La bataille d'ensemble gagnée sur la carte est perdue en détail sur les coteaux*" (Valéry). Partie de la science militaire qui concerne la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays (opérations de grande envergure, élaboration des plans). *Cours de Stratégies à l'Ecole de guerre. Stratégie atomique, nucléaire* 2° Fig. Ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire. *Stratégie électorale, parlementaire.* (1973) Econ., comm. *Stratégie défensive*, politique de production consistant pour une firme à adopter la gamme de produits la plus complète possible afin de satisfaire toutes les catégories de distributeurs et de consommateurs (opposé à *stratégie offensive*)- *Stratégie de communication*, base schématique servant à l'élaboration du texte et de l'image en publicité "²²

Nous nous arrêterons brièvement sur certains traits distinctifs qui se dégagent de l'analyse de la définition de "stratégie" proposée par le dictionnaire consulté. Ainsi donc, nous nous contenterons de reprendre certaines notions comme "art", "faire évoluer" et " théâtre d'opérations". "*Art*" est ici pris au sens de "ensemble de moyens, de procédés réglés qui tendent à une certaine fin" (Le Petit Robert 1, 1984) : les stratégies impliqueraient donc de multiples actions agencées d'une façon déterminée en vue d'atteindre un objectif et elles seraient alors finalisées, c'est-à-dire, dirigées vers la réussite d'un objectif, vers la réalisation effective d'une tâche, vers la satisfaction d'un but.

Pour ce qui est de "*faire évoluer*", il est clair que cet élément définitionnel met en relief la dimension intentionnelle des stratégies. En effet, celles-ci se définiraient aussi par leur caractère délibéré, prémédité, volontaire. Elles seraient le résultat de la mise en fonctionnement de la volonté du sujet, lequel s'exercerait à la décision et à l'action lors de la mise en oeuvre des stratégies. Cette dernière caractéristique en appelle une autre : les stratégies seraient aussi des réalités conscientes car elles

²² Robert, P : Le Petit Robert 1, 1984

impliqueraient l'analyse des procédés, la réflexion à propos de l'utilité/l'inutilité, l'avantage/le désavantage d'une manière de procéder, la planification de l'agir, le contrôle critique de l'action/des actions, la valoration de la tâche.

Finalement, en ce qui concerne le "*théâtre d'opérations*", les stratégies semblent évoquer une "confrontation", une lutte et elles régleraient donc des rapports de forces ou de "pouvoirs". Elles seraient en quelque sorte, des mécanismes assurant la "victoire".

Dans la seconde acception militaire, les stratégies concernent "*la conduite générale de la guerre et l'organisation de la défense d'un pays*". Ici, le caractère qui semble être mis en relief est celui qui concerne le contrôle et la régulation de l'activité assurés par les stratégies. En effet, les stratégies sembleraient être des ressources, disponibles chez les individus, qui auraient un effet régulateur et de contrôle sur l'activité que ceux-ci mènent à bien : en tant que régulatrices de l'activité, les stratégies permettraient la sélection, l'évaluation, la vérification et l'autocorrection au cas où il y aurait des erreurs. Ainsi donc si l'on accepte que les stratégies assurent le contrôle de l'activité, il faut aussi accepter qu'elles sont réglées par le principe d'efficacité : quelque soit le domaine où les sujets appliquent des stratégies, celles-ci seraient déployées "pour gagner et non pour perdre" (Richterich, 1998). Les stratégies sont alors l'objet d'une sélection de la part du sujet qui les met en oeuvre : celui-ci, après avoir évalué l'objectif qu'il veut atteindre, le/s obstacles qu'il doit surmonter et le/s moyens dont il dispose, sélectionne ou donne la priorité à l'une ou à l'autre des stratégies.

Un dernier caractère des stratégies qui est sous-jacent à l'acception que nous sommes en train d'analyser (et aux autres acceptions du dictionnaire) est celui qui se rapporte à des obstacles ou des problèmes qui, en quelque sorte, sont à l'origine de la mise en place et de l'emploi des stratégies. Il semble que là où surgit un inconvénient (selon le domaine, il pourrait bien s'agir de l'invasion de l'ennemi ou de concurrence ou encore de la défaillance de la communication) interviennent les stratégies pour remédier à ces difficultés.

Tel qu'on a pu le constater, la mise en oeuvre des stratégies serait donc un moyen de surmonter les obstacles et d'accomplir effectivement une tâche (gagner une bataille ou préparer une invasion).

De cette première analyse, nous retiendrons *donc le caractère finalisé, intentionnel, conscient et régulateur* des stratégies.

Quittons maintenant les domaines militaire, économique et publicitaire et passons dans el champs de la didactique. La question qui s'impose alors est la suivante : que se passe-t-il avec le concept de "stratégie" en didactique des langues étrangères? Pour répondre à cette question, nous avons entamé une petite recherche bibliographique concernant le concept de "stratégie" dans ce domaine.

Ainsi donc, nous avons pu constater que le terme stratégie ne fait sa "rentrée" dans le champs de la didactique qu'à la fin des années 70. Certains ouvrages de référence, tel que le "Dictionnaire de Didactique des Langues" de Galisson et Coste, l'attestent. En effet, le mot "stratégie" apparaît dans ce Dictionnaire, quoique périphériquement, quand il s'agit de définir le concept d'"intention du locuteur". Voilà ce que le Dictionnaire en dit : "Intention du locuteur (sujet d'énonciation) qui, dans un acte de communication (ou événement de parole) vise certains effets, en particulier (mais non exclusivement) sur le destinataire de ses énoncés. Mon intention énonciative peut être de persuader, de faire faire, de me renseigner, etc. Pour réaliser cette intention, je suis amené à déterminer une *stratégie énonciative* (dite parfois *stratégie de discours*). Exemple : pour réaliser mon intention de me renseigner, ma stratégie peut être de poser des questions à mon interlocuteur, peut être aussi de déclarer mon ignorance ou encore d'affirmer des contre-vérités (de mentir) dans l'espoir que, me corrigeant, mon interlocuteur me donnera les renseignements que j'espère. D'une certaine manière pour atteindre un effet perlocutif, je peux recourir à diverses allocutions". D'après cette définition, on voit que les stratégies (ici, stratégies énonciatives ou de discours) sont des conduites intentionnelles qui sont mises en oeuvre par les sujets quand ils doivent atteindre un but (ici, de nature énonciative)

Dans d'autres dictionnaires de la discipline consultés²³, le terme stratégie/s n'apparaît même pas.

Si nous quittons le domaine des dictionnaires et que nous nous penchons vers la littérature spécialisée, nous sommes en présence de textes, tels que ceux de Sophie Moirand²⁴, où le terme "stratégie/s" accompagne deux notions clés du domaine de la didactique : la notion d'enseignement et celle d'apprentissage. En effet, Moirand, sous l'intertitre "Stratégies pédagogiques et stratégies d'apprentissage", emploie à plusieurs reprises le terme en question mais sans en donner une définition précise. Voyons par exemple l'extrait suivant : " ...si l'on propose à des apprenants en langue des textes longs, sans leur donner de *stratégies d'approche*, comptant alors sur leurs *stratégies individuelles* d'apprentissage et ne voulant pas entraver la mise en place de leurs propres *stratégies de lecture*, ils sont vite découragés. (...) Il est nécessaire en effet de montrer aux débutants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable d'en saisir chaque détail (...), il faut leur faire prendre conscience des *stratégies de compréhension* qu'ils développent en langue maternelle..." (Moirand, 1979 : 52).²⁵ Ailleurs²⁶ le même auteur soutient : "Si la description des situations d'enseignement emprunte plutôt aux méthodes des sciences psychosociales, alors que l'analyse des situations de communication et des discours produits dans ces situations relève plus de celles de sciences du langage, le choix des documents utilisés dans la classe, la sélection des contenus d'enseignement Ainsi que la manière de les présenter (stratégies d'enseignement) et la façon dont les apprenants les intègrent (stratégies d'apprentissage²⁷) sont au centre d'une théorie d'enseignement-apprentissage des langues..." Plus loin, toujours dans le même ouvrage, Moirand insiste sur le fait que "les théoriciens de l'enseignement-apprentissage des langues et les concepteurs des matériaux pédagogiques suggèrent à l'enseignant des stratégies (méthodologie, procédures, exercices) pour introduire dans la classe des contenus d'enseignement..." (Moirand, op.cit : 56). Cependant, Moirand

²³ Foulquié, P (1971) "Dictionnaire de la Langue Pédagogique", PUF // Pougeoise, M (1996) "Dictionnaire Didactique de la Langue Française", Armand Colin.

²⁴ Moirand, Sophie (1979) "Situations d'écrit", Clé International, Paris et Moirand, S (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris

²⁵ Les italiques sont à nous.

²⁶ Moirand, S (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris

va un peu plus loin dans son texte quand elle distingue, au niveau des stratégies d'enseignement, "...d'abord, des macro-stratégies relevant d'une méthodologie globale d'enseignement : méthodologie audio-visuelle, suggestopédie...(...) ensuite des micro-stratégies cherchant à organiser des procédures d'enseignement-apprentissage permettant la production d'énoncés en communication : le travail en groupe (...); les techniques de créativité (...); les techniques de simulation et de jeux de rôle (...); les méthodes actives (...); le travail individuel autogéré..." (Moirand, op.cit : 57). Finalement, Moirand reconnaît que "...Face à ces stratégies d'enseignement, l'apprenant est loin d'être passif lors de "la saisie" : il intervient au travers d'opérations mentales de type cognitif (qu'on appelle généralement processus) mais, si ces opérations sont à la base de tout apprentissage, la façon dont l'apprenant va les mobiliser semble dépendre de facteurs individuels ...(...) Il existerait donc des stratégies d'apprentissage (...) qui organiseraient "la saisie" en sélectionnant certaines données, en les mettant en relation avec d'autres déjà intégrées, en les hiérarchisant et par suite, en favorisant leur appropriation par l'apprenant dans sa compétence et donc la possibilité pour lui de les utiliser lors de "la sortie" (...)." (Moirand, op.cit : 61). A côté des stratégies individuelles d'apprentissage, Moirand note l'existence des stratégies de communication et des stratégies scolaires. Le premier type de stratégies repose sur "des phénomènes de compensation (...) entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle (...)" tandis que le second concerne "des stratégies qui visent des objectifs académiques : réussir un concours et non pas apprendre à communiquer en langue étrangère" (Moirand, 82 : 61).

Pour sa part, Richterich, dans un travail paru dans "Le Français dans le Monde" en 1998, définit les stratégies d'apprentissage autour de la notion de "gain", en disant : "(tout individu qui apprend) réalise un certain nombre d'actions mentales et physiques qui relèvent des domaines cognitifs, affectifs, sociaux et psychomoteurs. Les stratégies sont constituées par un ensemble d'actions coordonnées en vue d'atteindre un objectif qui se traduit par l'acquisition de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre" (Richterich, 1998 : 129).

²⁷ Les soulignements sont dans le texte original.

Nous pouvons noter que entre les deux auteurs cités la distance est grande en ce qui se rapporte aux domaines concernés par les stratégies : si pour Moirand les stratégies semblent se cantonner au niveau cognitif, il est évident que pour Richterich, elles sont susceptibles de s'inscrire à tous les niveaux de l'agir des apprenants.

Pour terminer ce bref parcours bibliographique dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous rapporterons les apports faits par P. Cyr dans son ouvrage de synthèse concernant les stratégies d'apprentissage²⁸

Cet auteur admet que l' "on emploie généralement aujourd'hui l'expression 'stratégies d'apprentissage' en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres termes, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser" (Cyr, 98 : 5). Cyr fait ici appel aux données de la psychologie cognitive pour définir les stratégies d'apprentissage ce qui l'emmène à mettre en valeur les trois grandes étapes dans le traitement de l'information (saisie/mémorisation/récupération et réutilisation) dans sa définition des stratégies d'apprentissage.

Dans le domaine de la lecture-compréhension en langue maternelle, les différents auteurs consultés définissent la notion de stratégie/s en l'apparentant à des concepts soit très vagues tels "manière" ou "mode" soit plus précis (mais peu explicités) tels que "schéma/s", "opération/s", "plan/s", "technique/s", "procédé/s", "méthodologie/s", "conduite/s", "règle/s", entre autres. Quelques définitions viendront illustrer nos propos :

"Le processus de lecture met en oeuvre une suite de stratégies. Une stratégie est un large schéma dont le but est d'obtenir, évaluer et utiliser des informations"

(Goodman, 1982 : 21)²⁹

²⁸ Cyr, P (1998) "Les stratégies d'apprentissage", Clé International.

²⁹ Goodman, K (1982) "El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" in Ferreiro, E et Gómez Palacios, M (dir.) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura " 1e. édition 1982, 14e. édition 1998; Siglo Veintiuno Editores, México. En espagnol dans l'édition consultée. La traduction est à nous.

*"Les stratégies de lecture sont des façons d'opérer avec l'information d'un texte"
(Sánchez Miguel, 1997 : 14)³⁰*

*"Les stratégies sont des procédés d'ordre supérieur qui impliquent la présence d'objectifs à atteindre, la planification des actions à faire pour parvenir à ces objectifs et l'évaluation et la modification des actions menées (...) Les stratégies de compréhension lective constituent une classe particulière de procédés d'ordre supérieur. Elles visent la satisfaction d'un objectif, elles permettent d'avancer dans la lecture, elles ne sont conditionnées ni par les contenus ni par les types de textes : elles peuvent s'adapter à n'importe quelle situation de lecture. Elles impliquent l'existence de composantes métacognitives qui contrôlent la compréhension et ouvrent la voie à celle-ci quand il y a des obstacles ou de blocages dans la lecture"
(Solé, 1999 : 61)³¹*

"(Les stratégies cognitives pendant la lecture) sont définies comme les interactions ou les transactions qui ont lieu pendant le processus de compréhension d'un texte et qui se manifestent comme des séquences d'activités intentionnelles, flexibles et auto-régulées" (Rinaudo, 1999 : 17)³²

"(les stratégies lectives) sont des plans conscients et flexibles que les lecteurs adaptent à divers types de textes et à diverses tâches" (Dole et alii, 91 cité par Rinaudo, 2000 : 30)³³

Dans le domaine de la lecture-compréhension en langue étrangère, les travaux sur les stratégies de lecture sont plus récents et, peut-être, moins connus -surtout quand il

³⁰ Sánchez Miguel, E (1997) "Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión", Santillana, Buenos Aires. En espagnol dans l'original. La traduction est à nous.

³¹ Solé, I (99) "Estrategias de Lectura" Grao, Barcelone. La traduction est à nous. En espagnol dans l'original.

³² Rinaudo, M.C "Comprensión del texto escrito. Estudios acerca del proceso y las posibilidades de la instrucción", Editorial de la Fundación de la UNRC, Argentine. La traduction est à nous. Dans l'original, en espagnol.

s'agit de la lecture-compréhension en FLE-. Ainsi, nous pouvons signaler notamment les travaux de F. Cicurel, en France et dans notre pays, ceux de Babot de Bacigaluppi et alii³⁴

"On parle de stratégies de lecture (en LE) pour désigner la manière dont on lit un texte (...) Les stratégies de lecture dépendent pour une part du texte lui-même, de son écriture, de son genre, de sa finalité (on ne lit pas identiquement un programme de spectacles affiché sur une colonne Morris, une contravention reçue dans son courrier ou un manuel de géographie) et, pour une autre part, du projet que le lecteur forme "
(Cicurel, 1991 : 16-18)³⁵

"(...) une compétence métalinguistique insuffisante est augmentée par l'emploi de ressources réparatrices...; les stratégies de lecture" (Babot et alii, 1999 : 69)

D'après les extraits que nous venons de rapporter, il semble que, quelque soit le domaine exploré, les stratégies revêtent les mêmes caractères que ceux qui ont été déjà signalés : elles sont *intentionnelles, finalisées, conscientes et régulatrices de l'activité.*

3.3.2- Trois problèmes concernant les stratégies : le flou terminologique, l'excessive applicabilité du terme et la profusion de taxinomies

Le bref parcours bibliographique que nous avons fait, nous a permis de mettre en évidence l'existence de trois phénomènes différents et, en même temps, complémentaires concernant le concept de "stratégie/s" : *le flou terminologique, l'applicabilité excessive du terme à des phénomènes variés et la profusion des taxinomies.* Nous reprendrons ici brièvement chacun d'eux.

³³ Rinaudo, MC op.cit

³⁴ Babot de Bacigaluppi, MV; Helman de Urtubey, S; Pastor de De la Silva, R et Sibaldi de Pesleman, N (1999) "La lectura en Lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis", Centro de Estudios Interculturales, UNT

³⁵ Cicurel, F "Lectures Interactives", Hachette, 1991

Quant au flou terminologique, nous dirons que le terme "stratégie/s" semble recouvrir un éventail très large de possibilités qui va des "habiletés" aux "techniques" en passant par les "procédés", les "conduites", les "méthodes", les "comportements", les "plans", les "opérations" ou encore les "règles". Ainsi, la confusion règne et l'on substitue des termes qui, en fait, ne sont pas équivalents. En prenant comme point de départ les traits distinctifs des stratégies annoncés plus haut, nous pouvons établir des distinctions entre stratégies et habiletés par exemple.³⁶

Une première distinction tient au fait que les habiletés peuvent être employées plus ou moins mécanique et automatiquement, sans qu'il soit nécessaire de se fixer des objectifs à priori ou d'évaluer la difficulté d'une tâche. Il en va tout autrement pour les stratégies, lesquelles sont conscientes et adaptables à la tâche.

D'autre part, les habiletés sont décontextualisées dans le sens qu'une fois acquises, le sujet peut les appliquer dans n'importe quelle situation, ce qui serait contraire au caractère intentionnel des stratégies.

De la caractéristique précédente, on peut conclure que les habiletés ne sont pas modifiables : l'application d'une habileté implique le respect d'une suite d'actions et d'étapes agencées d'une façon déterminée indépendamment de la volonté de l'utilisateur ou des erreurs que celui-ci puisse commettre dans l'application même de la technique. En d'autres termes, elles ne peuvent pas être l'objet de révision car les actions à suivre, comme dans un mode d'emploi, sont fixées d'une fois pour toutes. Cet aspect inhérent aux habiletés irait encore à l'encontre des caractères essentiels des stratégies.

Pour finir, nous tenons à signaler que l'acquisition d'une habileté de lecture est limitée à l'acquisition d'une séquence d'activités indépendantes du contexte de lecture. Cette acquisition met donc en avant le caractère automatique, rigide et répétitif des habiletés en opposition avec le caractère intentionnel, flexible et contrôlé des stratégies.

³⁶ Ce même travail pourrait être fait en comparant stratégie et règle, stratégie et procédé, stratégie et technique. Cependant, faute de place, dans cette présentation nous nous bornerons à travailler la paire stratégie/habilitéé qui nous semble être suffisamment représentative de la problématique en question.

Le deuxième problème que nous avons repéré concernant le terme stratégie/s est celui de l'applicabilité excessive du terme (ou de sa forme adjectivale "stratégique") à des phénomènes divers.

Il est clair que la plupart des auteurs consultés sont grosso-modo d'accord pour signaler que les stratégies présentent les traits dont il a été question dans les paragraphes précédents; cependant, ce terme est devenu quelque peu "passe-partout" et il est utilisé pour désigner des réalités diverses.

Voici quelques exemples, relevant du domaine de la didactique, de ce que nous venons d'affirmer.

Mises à part les récurrences des formulations telles que "stratégies méthodologiques" ou "stratégies d'enseignement", "stratégies d'apprentissage", "stratégies de communication" ou "stratégies de lecture" que nous avons signalées plus haut, il faut remarquer les réapparitions de la notion de stratégie/s sous forme d'adjectif ("stratégique") accompagnant des notions diverses. Ainsi, donc des formules telles que "pensée stratégique", "état stratégique", "compétence stratégique", "déficit stratégique", "lecteur stratégique", "enseignant stratégique", "maîtrise stratégique" ou "passerelle stratégique", entre autres, semblent envahir le domaine de la didactique des langues et notamment celui de l'enseignement-apprentissage de la lecture-compréhension.

Nous donnerons quelques précisions concernant ces notions.

La pensée stratégique est, selon Solé, cette pensée qui "permet d'avancer dans l'action en fonction de certains critères d'efficacité : il existe un problème et il faut le résoudre de la façon la plus efficace et en tenant compte des conditions et des conditionnements qui le déterminent." (Solé 1999 : 58)³⁷

Cette même auteur définit *l'état stratégique* comme "le besoin d'apprendre, d'éliminer les doutes et les ambiguïtés de façon planifiée et délibérée. Cet état est un état de conscience sur notre propre agir, dans cet état nous sommes pleinement conscients des objectifs que nous poursuivons et nous mettons en oeuvre les actions qui contribuent à les atteindre. C'est un état d'alerte qui nous permet d'évaluer nos

³⁷ Solé, I (1997) "Estrategias de Lectura" Ediciones Grao, Barcelone. La traduction est à nous

objectifs et de varier nos actions quand elles s'avèrent insuffisantes ou inadéquates aux buts poursuivis." (Solé 1999 : 61)³⁸

De son côté, *la compétence stratégique* est redéfinie par Little à partir d'une définition générale apparue dans les publications récentes du Conseil de L'Europe. Dans ces publications, la compétence stratégique renvoie à l'une des composantes de la compétence communicative dont le développement est considéré comme constituant l'objet central de l'apprentissage d'une langue". Après avoir passé en revue plusieurs travaux, dont ceux de Canale et Swain et de van Ek notamment, Little conclut, en suivant Bachman, que la compétence stratégique "englobe l'évaluation, la planification et l'exécution des tâches de communication" et qu'elle doit être définie comme une "capacité cognitive d'ordre général appelée à intervenir dans toutes sortes de recherches de solution des problèmes concrets (...) la compétence stratégique de tout apprenant sera toujours dans une certaine mesure, un continuum entre sa première et deuxième langue " (Bachman 1990, cité par Little, 1998 : 161)³⁹ Plus loin, le même auteur soutient que "la compétence stratégique, qui confère l'autonomie dans l'utilisation de la langue est essentiellement en phase avec le développement de la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage qui confère l'autonomie dans l'apprentissage de la langue". Dans cette dernière affirmation apparaît une autre combinatoire qui mérite quelque définition, *la maîtrise stratégique*. Little applique ces termes au "déploiement réussi de stratégies d'apprentissage appropriées" (Little, 1998 : 180) et il y reconnaît la capacité des apprenants d'apprendre à apprendre.

Le *déficit stratégique* apparaît chez Sánchez Miguel (1999 : 27) pour rendre compte de "tout ce que les étudiants savent faire sans en être conscients".

La notion de *lecteur stratégique* semble être très près de celle de "lecteur métacognitif". Le lecteur stratégique serait donc le lecteur capable de planifier sa lecture, de suivre de près cette planification, d'ajuster ses stratégies au fur et à mesure

³⁸ Solé, I op.cit

³⁹ Little, D "La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues" in "Le Français dans le Monde" Numéro Spécial, juillet 1998

qu'il lit et d'évaluer ses efforts (Gil et Riggs, 2001 : 28)⁴⁰. En effet, le lecteur stratégique est celui qui, pendant la lecture, observe, ajuste et évalue son propre processus de lecture en vue de résoudre des problèmes de compréhension. Face au lecteur stratégique, nous retrouvons *l'enseignant stratégique*. Tardif a brossé le portrait de cet enseignant qu'il décrit comme un penseur, un preneur de décisions, un modèle, un médiateur et un entraîneur. (Tardif, 1992, cité par Cyr, 1999 : 115) Ainsi donc, le rôle et le statut de l'enseignant stratégique est fort complexe et ne peut, en aucun cas, se limiter à la simple transmission d'un contenu disciplinaire. Bien au contraire, cet enseignant qui doit bien exceller dans la maîtrise des contenus à enseigner, est censé aussi pouvoir évaluer les connaissances antérieures des étudiants, tenir compte de leurs besoins, être capable d'analyser le matériel didactique, proposer des tâches significatives et connaître les stratégies d'apprentissage que l'étudiant devra mettre en place pour accomplir les tâches proposées. D'autre part, il doit assumer le rôle de leader dans la planification et l'organisation de son cours et faire de sorte que l'étudiant acquière une vraie autonomie dans son apprentissage.

Les *passerelles stratégiques* sont évoquées par Barbot au sujet des "interfaces entre apprenant et ressources" (Barbot 2000 : 59) dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'apprendre à apprendre. Ainsi, elle affirme "pour l'apprenant, c'est à travers ces interfaces que s'opèrent les va-et-vient entre les réajustements de son projet et les activités qu'il effectue".

Pour terminer, nous présenterons les différentes classifications, relevant du domaine de la didactique des langues étrangères et celui de la lecture-compréhension, qui illustrent le troisième problème soulevé : la profusion des taxinomies concernant les stratégies.

a) Taxinomies dans le domaine de la didactique des langues

Ces taxinomies concernent essentiellement les stratégies d'enseignement, celles d'apprentissage et celles de communication

⁴⁰ Gil, A et Riggs, E (2001) "Metacognición : punto de ignición del lector estratégico" in "Lectura y Vida", année 22, septembre 2001, Buenos Aires

- Taxinomie Moirand (1982 : 57-61) : Stratégies d'enseignement et Stratégies d'apprentissage

Stratégies d'enseignement	Stratégies d'apprentissage
<p>Macro-stratégies : "relevant d'une méthodologie globale d'enseignement" (1982 : 57)</p> <p>Micro-stratégies : "cherchant à organiser des procédures d'enseignement-apprentissage permettant la production d'énoncés" (1982 : 57)</p>	<p>Stratégies individuelles d'apprentissage "qui organiseraient la saisie" (1982 : 61)</p> <p>Stratégies de communication "(...) interviendront pour mobiliser cette compétence de communication transitoire (...) stratégies qui reposent sur des phénomènes de compensation..." (1982 : 61)</p> <p>1- Stratégies de reformulation</p> <p>2- Stratégies d'éludage</p> <p>3- Stratégies de sollicitation</p> <p>4- Stratégies non-verbales</p>

- Taxinomie d'Oxford (1989), cité par Little (1998) : stratégies d'apprentissage

<p>➤ Stratégies d'apprentissage Directes : concernent la langue cible</p> <p>Stratégies de mémoire (créer des liaisons mentales, appliquer des images, réviser, utiliser l'action)</p> <p>Stratégies cognitives (pratiquer, recevoir et envoyer des messages, analyser et raisonner, créer une structure)</p> <p>Stratégies de compensation (deviner,</p>	<p>➤ Stratégies d'apprentissage Indirectes : soustendent l'activité d'apprentissage d'une langue</p> <p>Stratégies métacognitives (centrer son apprentissage, organiser, planifier son apprentissage, évaluer)</p> <p>Stratégies affectives (réduire son angoisse, s'encourager, prendre sa température émotionnelle)</p> <p>Stratégies sociales (poser des questions,</p>
--	---

surmonter les limitations)	coopérer avec autrui, s'ouvrir aux autres)
----------------------------	--

- Taxinomie Barbot (2000) : dans le cadre des "opérations d'apprentissage" (2000 : 53), l'auteur distingue :

Stratégies cognitives : "désignent les opérations mentales que les situations-problèmes vont mettre en oeuvre" (Barbot, 2000 : 55)	Stratégies métacognitives : portent davantage sur la gestion de l'action d'apprendre " (Barbot, op cit)
---	--

- Taxinomie d' O'Malley et Chamot (citée par Cyr, 1998) : stratégies d'apprentissage d'une L2

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Stratégies métacognitives (anticipation, planification, sélection, auto-gestion, auto-régulation, identification , auto-évaluation) ➤ Stratégies cognitives (répétition, classement, prise de notes, déduction, induction, substitution, élaboration, résumé, traduction, transfert de connaissances, inférence) ➤ Stratégies socio-affectives (clarification, vérification, coopération, contrôle des émotions, autorenforcement)

- Taxinomie de Rubin (citée par Cyr, 1998) : stratégies d'apprentissage d'une L2 (à chaque étape de la construction d'un savoir fixée par la psychologie cognitive correspond une type de stratégies)

La saisie des données	La mémorisation	La récupération/la réutilisation
Stratégies de clarification et de vérification	Stratégies de mémorisation	Stratégies de pratique
Stratégies de devinement et d'inférence		Stratégies d'auto-régulation
Stratégies de raisonnement		Stratégies sociales indirectes

déductif		
Stratégies de ressourcement		

- Taxinomie Tarone (1981), cité par Little (1998) : Stratégies de communication

Stratégies de communication : "tentatives mutuelles de deux interlocuteurs pour se mettre d'accord sur un sens dans des situations où les structures de sens requises ne sont pas partagées" (Tarone in Little 1998 : 170)

- Évitement (du sujet, du message)
- Paraphrase (approximation, invention, circonlocution)
- Transfert conscient (traduction littérale, passage d'une langue à une autre)
- Appel à l'aide
- Mime

- Taxinomie Faerch et Kasper (1983), cité par Little (1998) : Stratégies de communication

Stratégies de communication : " des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à l'individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier" (Faerch et Kasper in Little 1998 : 171)

- Stratégies de réduction formelle : il s'agit de communiquer à l'aide d'un système réduit dont les éléments stables ont été relativement automatisés
- Stratégies de réduction fonctionnelle : comportement d'évitement
- Stratégies de réalisation : résolution des difficultés grâce à l'élargissement des ressources communicatives

- Taxinomie Barbot (2000 : 50) : Stratégies de compensation dans la communication

Stratégies de compensation dans la communication : "ces stratégies montrent la diversité des comportements mis en oeuvre pour résoudre une situation précise" (Barbot, 2000 : 50)

Stratégies conceptuelles	Stratégies linguistiques	Stratégies mixtes
Démarche analytique Démarche holistique Démarche mixte	1- Créativité morphologique	

b) Taxinomies dans le domaine de la lecture en langue maternelle et en langue étrangère

b.1) Taxinomies des stratégies de lecture en LM

➤ Taxinomie Goodmann (1982)

Stratégies de lecture
Reconnaissance de la tâche : constitution d'un projet de lecture
Echantillonnage : Sélection d'indices utiles
Anticipation : du texte, des informations, etc
Inférence : utilisation des connaissances conceptuelles et linguistiques et des schémas pour compléter les informations du texte
Contrôle : leur utilisation vise la rectification ou ratification d'hypothèses ou la confirmation ou modification des stratégies.
Correction : elles interviennent au cas où il y aurait des déséquilibres ou des conflits dans le but de reconsidérer les informations ou en obtenir d'autres.
Clôture

➤ Taxinomie Sánchez Miguel (1997) : Stratégies "mûres" = stratégies lectives des lecteurs experts vs stratégies "non mûres" = stratégies lectives des lecteurs non-experts

Stratégies mûres	Stratégies non-mûres
Stratégies textuelles : opérations menées à bien à partir des informations du texte	Stratégies déficitaires au niveau de la reconnaissance de la progression thématique

-reconnaissance de mots -construction de propositions -élaboration de macro-structures -reconnaissance et utilisation de l'organisation textuelle -etc Stratégies inférentielles : opérations d'utilisation des connaissances préalables -au niveau de la cohésion : "inférences-pont" -au niveau de la cohérence Stratégies métacognitives -planification -évaluation -régulation	-pas de détection de nouveaux sujets -pas de détection des rapports entre les sujets anciens et les sujets nouveaux -etc Stratégies "Delete-copy" -suppression de certains éléments -conservation "invariante" d'autres éléments -conservation de la linéarité du texte -pas de substitution d'éléments Stratégies de fragmentation -pas de reconnaissance de l'organisation rhétorique du texte -pas d'activation des connaissances textuelles, -etc
---	--

➤ Taxinomie Solé (1999)

Stratégies mises en oeuvre avant la lecture	Stratégies mises en oeuvre pendant la lecture	Stratégies mises en oeuvre après la lecture
Motiver se donner un objectif de lecture formuler des hypothèses interroger le texte	rectifier/ratifier des hypothèses se poser des questions à propos de ce qui a été lu vérifier contrôler	identifier les idées principales résumer poser des questions répondre à des questions

b.2) Taxinomie des stratégies de lecture en L2

➤ Taxinomie Cicurel (1991)

Lecture studieuse Lecture balayage (stratégies d'élimination) Lecture-recherche (stratégies de sélection) Lecture-action Lecture oralisée

➤ Taxinomie Gohard-Radenkovic (1995)⁴¹

➤ Lecture circulaire ou lecture "globale" ➤ Lecture en diagonale ou lecture "balayage" ➤ Lecture sélective ou lecture "repérage"
--

➤ Taxinomie Tremblay (1989)⁴²

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
Identifier un type de texte Utiliser des expériences de lecture antérieures Anticiper le contenu Utiliser des indices visuels	Vérifier les anticipations par une lecture en diagonale Évaluer la capacité du texte de satisfaire le projet de lecture Chercher des détails Évaluer le contenu du texte	Utiliser l'information du texte

Ce bref parcours bibliographique, dont la portée est bien modeste, nous le savons bien, met en évidence une variété d'approches du terme "stratégie/s" et une importante profusion d'applications. Les définitions du terme stratégie/s sont, certes, nombreuses mais, la plupart des fois, superficielles et elles semblent accepter toute une série d'implicites et de sous-entendus qui laissent entendre que tout le monde peut

⁴¹ Gohard-Radenkovic, A (1995) "L'écrit. Stratégies et pratiques", Clé International.

⁴² In "Guide de Formation et Unités de Lecture. Enseignement du Français écrit" (compréhension et production). Ministère des Relations avec les Citoyens et l'Immigration.

bien comprendre de quoi il s'agit. Cette situation constitue en quelque sorte, le point de départ de notre travail. Ainsi donc, dans le but préciser le concept de "stratégie/s" tout en l'intégrant au cadre théorique sous-jacent à cette recherche, nous avancerons une définition du terme en accord avec les principes conceptuels de l'Interactionnisme socio-discursif. Cette définition est celle que nous adopterons par la suite dans nos analyses empiriques.

3.3.3- Les stratégies lectives dans le cadre de l'ISD

3.3.3.1- Cadre de référence général : la théorie de l'action humaine comme action sensée.

L'inclusion du concept de "stratégie/s" dans le cadre de l'Interactionnisme socio-discursif implique de mettre l'accent sur l'un des versants de ce modèle épistémologique⁴³, à savoir, celui de *la théorie de l'action humaine en tant qu'action sensée, insérée dans des cadres socio-historiques*. En prenant comme point de départ la notion générale d'activité due à Léontiev (Léontiev, 1979 cité par Bronckart 1996b : 30), l'ISD affirme que le sujet particulier n'a accès au milieu qu'à travers des interventions dans des activités sociales d'ordre pratique et concret, régulées et médiatisées par des interactions verbales c'est-à-dire par "l'agir communicationnel" (concept habermasien repris par Bronckart 1996b : 31)

L'activité ainsi conçue se décline en *actions* définies comme des comportements orientés par des buts spécifiques et basés sur des usages régulés par les groupes humains. Ainsi donc, les actions s'inscrivent dans l'ordre du "*faire*", impliquent un *agent responsable*, un *motif* (ou raison), une *intention* (ou projet).

Puisqu'elles relèvent du domaine du *faire*, les actions supposent la mobilisation et la mise en interaction des dimensions physiques (comportementales) et psychiques (mentales) des sujets. Cependant, si les actions sont considérées comme des

Direction des Politiques et des Programmes d'Intégration et de Francisation. Service de Développement Pédagogique, Québec, mai 2000.

⁴³ L'autre versant concerne la théorie des discours comme productions sémiotiques articulées à des actions sensées.

interventions intentionnelles au cours desquelles l'agent responsable intervient dans le cours des choses (dans l'activité sociale), on peut affirmer qu'elles relèvent aussi du domaine du "*pouvoir-faire*" car, au cours des actions, le sujet décide, prend ses responsabilités, bref, exerce son pouvoir.

Or, cette analyse de Léontiev est complétée dans le cadre de l'ISD par les apports de Weber, Ricoeur et Habermas. Ces trois auteurs convergent dans une définition de l'action comme "conduite orientée de façon sensée" (Weber, 1971 cité par Bronckart, 1996 : 36) ou "comportement signifiant mutuellement orienté et socialement intégré" (Weber, op cit) ou tout simplement "action sensée" (Ricoeur et Habermas, cités par Bronckart 1996 : 39).

Si Weber met en relief le caractère éminemment social de l'action, Ricoeur semble beaucoup plus explicite sur cette considération quand il affirme : "(L'action est sociale) non seulement parce qu'elle est généralement l'oeuvre de plusieurs agents de telle manière que le rôle de chacun d'entre eux ne peut être distingué du rôle des autres, mais aussi parce que nos actes nous échappent et ont des effets que nous n'avons pas visés" (Ricoeur cité par Bronckart 1992 : 32). Ainsi donc, pour ce philosophe, même si l'action est le résultat d'une intervention intentionnelle d'un agent, elle a des conséquences propres, non prévues par l'agent. C'est dans ce sens que Ricoeur qualifie l'action d'"oeuvre sociale ouverte", soumise à l'interprétation d'autrui, aux normes et au contrôle social et à la volonté de l'agent de "se montrer" à travers ses actions.

Les considérations de Weber et celles de Ricoeur se complètent, dans le cadre de l'ISD, avec celles d'Habermas (1987, cité par Bronckart 1992 : 33). Cet auteur décrit trois approches de l'action qu'il appelle "l'agir téléologique", "l'agir régulé par les normes" et "l'agir dramaturgique". Chacune de ces approches s'actualise dans "un monde", donc, il existe "trois mondes représentés qui définissent le contexte propre de l'agir humain" (Bronckart, 1996 : 43). Chaque monde est défini, à son tour, comme un système de coordonnées formelles à partir duquel s'exerce un contrôle de l'activité humaine.

En effet, l'agir téléologique réfère aux actions déterminées par des facteurs tels que les buts à atteindre, les actions possibles, les décisions et les sélections opérées dans

une situation déterminée et l'interprétation de la situation. Cette forme de l'agir s'actualise dans le monde objectif ou physique où sont élaborées les connaissances à propos du milieu.

Pour sa part, l'agir régulé par les normes concerne l'orientation que les sujets accordent à leurs actions compte tenu des valeurs, des normes, des symboles qu'ils partagent et qui constituent le socle de leur vie sociale. Cette deuxième aspect de l'action s'inscrit dans le monde social où s'élaborent les principes qui régulent les interactions entre groupes ou entre individus.

Finalement, l'agir dramaturgique suppose l'accès privilégié de tout agent à la sphère intime de ses pensées, de ses sentiments, de ses désirs et l'accès limité, régulé, contrôlé ou même interdit à autrui à cette subjectivité. Il est évident que cet agir correspond au monde subjectif ou monde "des expériences vécues". Si les deux premiers mondes présupposent des connaissances partagées, le troisième constitue le terrain de ce qui n'est pas partagé. Selon Habermas, ces mondes représentés constituent le contexte de l'action, un contexte qui est intrinsèquement évaluatif étant donné que chaque conduite humaine est considérée par rapport aux critères de vérité et d'efficacité (agir téléologique-monde objectif), aux critères de conformité (agir régulé par les normes-monde social) et de critères d'authenticité (agir dramaturgique-monde subjectif).

Ainsi, l'action sensée, caractérisée comme une intervention dans un contexte, a un double statut : d'un côté, l'action est la "part de l'activité sociale qui se trouve imputée à un humain singulier" (Bronckart, 1996b : 39) et de l'autre, elle est "l'ensemble de représentations construites par cet humain singulier à propos de sa participation à l'activité, représentations qui érigent ce dernier en un organisme conscient de son faire et de ses capacités de faire, c'est-à-dire, en un agent" (Bronckart, op.cit : 39).

Dans le modèle épistémologique de l'ISD, ces considérations d'ordre générale que nous venons de présenter sont suivies des analyses concernant un type particulier d'activité, *l'activité langagière*, et un mode spécifique d'action, *l'action langagière*. L'activité langagière est définie comme les "processus de négociation et d'entente sur ce que sont les contextes dans lesquels se déploie l'action pratique" (Bronckart, 1996^a

: 59) et l'action langagière, comme "l'ensemble de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés" (Bronckart, 1994 : 11). Ce sont donc les actions langagières des sujets particuliers qui sont à l'origine des objets verbaux concrets appelés textes.

Dans le cadre de ce travail, nous nous bornerons à la prise en considération des caractères généraux des actions tels qu'ils apparaissent dans le modèle de l'ISD car ce sont eux qui serviront de tremplin à notre approche de la notion de "stratégie/s"

3.3.3.2- Les stratégies lectives comme actions sensées.

En nous inspirant donc des considérations proposées plus haut, nous définirons les stratégies lectives comme *des "actions sensées" spécifiques, contextualisées et imputables à des sujets particuliers appartenant à des formations sociales précises. Elles comportent un double aspect, comportemental et mental, et constituent, avant tout, un produit de la socialisation.*

Chaque élément de cette définition sera brièvement commenté.

- Les stratégies lectives comme *des actions sensées spécifiques* : en tant qu'actions sensées, les stratégies lectives impliquent l'existence d'un motif, d'une intention et la responsabilité d'un agent. Leur spécificité réside, nous croyons, dans les motifs et les intentions qui les déterminent. Dans le contexte dans lequel nous nous situons (le contexte universitaire), aussi bien les motifs que les intentions sont prescrits par l'institution, l'agent (l'étudiant universitaire) est contraint à les accepter et à s'en approprier (et dans les meilleurs des cas, à les récréer!) pour s'assurer "l'entrée et la permanence" dans une communauté scientifique donnée. En ce qui concerne les motifs, nous pouvons les résumer dans la formule "résoudre des problèmes pratiques de l'ordre de la compréhension l'écrit" ou encore, "réaliser une tâche dans laquelle la compréhension de l'écrit est articulée à des activités pratiques, concrètes ou quotidiennes". Pour ce qui est des intentions (ou des projets) qui sont à l'origine de stratégies lectives, nous pouvons les définir, très globalement, comme "la construction du/des sens du texte en vue de la construction/appropriation des connaissances dont le texte est porteur".

- Les stratégies lectives comme des *actions sensées contextualisées*. En tant qu'interventions intentionnelles et responsables, les stratégies lectives résultent de l'évaluation que fait le sujet du contexte dans lequel il doit agir. Ce contexte correspond, tel que nous l'avons précisé plus haut, aux "trois mondes" décrits par Habermas : le monde objectif, le monde social et le monde subjectif. Ainsi, l'agent évalue les conditions physiques (temps, espace, participants, connaissances disponibles, structure la tâche, etc), les conditions sociales (type d'interaction sociale, valeurs et normes en vigueur dans le groupe, rôles sociaux, apprentissages sociaux préalables, etc) et les conditions subjectives (image qu'il veut montrer de soi-même, auto-présentation, part de son investissement personnel à la tâche, signification personnelle attribuée à la tâche, etc) dans lesquelles il est appelé à fournir des actions sensées en vue de la résolution d'une tâche. De ce point de vue, la situation de lecture en LE en contexte universitaire examinée dans ce travail pourrait être perçue comme un carrefour privilégié où s'entrecroisent les évaluations faites par chaque agent particulier avec celles de chacun de ses pairs et du professeur : des regards évaluatifs multiformes qui détermineront des conduites multiples et diversifiées qui ont en commun les motifs et les intentions.
- Les stratégies lectives comme *des actions sensées imputables à des sujets particuliers appartenant à des formations sociales précises*. Vues sous cet angle, les stratégies lectives constituent la part individuelle de la participation d'un sujet donné à l'activité et sont conditionnées par les représentations construites par ce même agent à propos de sa participation effective à la tâche. Dans le contexte qui est le nôtre, le sujet particulier (l'étudiant) qui s'érige en agent responsable de ses actions sensées, contribue, par la mise en place de ses stratégies lectives, à la résolution de la tâche (auto)imposée, la construction du/des sens des textes lus. D'autre part, il faut préciser que ce sujet particulier dont il est question ici, appartient à une formation sociale spécifique, celle de la communauté académico-scientifique universitaire. Cette formation, comme toute autre formation sociale, d'ailleurs, s'inscrit dans une sphère déterminée de la praxis humaine, a ses propres objectifs et intérêts et élabore des rapports particuliers avec l'écrit. Les stratégies lectives mises en oeuvre par les sujets particuliers seront donc celles en usage dans sa formation sociale d'appartenance.

- Les stratégies comme *des actions sensées comportent un double aspect, comportemental et mental, et constituent, avant tout, un produit de la socialisation.* La dimension comportementale des stratégies relève du domaine de ce l'agent effectivement fait c'est-à-dire de ce qui est attestable et empiriquement observable; elle concerne donc le "faire" dans sa facette la plus concrète et tangible. Par contre, la dimension mentale des stratégies se décline en deux versants : le premier renvoie aux constructions des représentations faites par l'agent à propos du contexte du déroulement de l'action et de sa propre participation dans l'activité; le second, comprend les évaluations auxquelles le sujet soumet sa propre participation à l'activité et celle d'autrui. Aussi bien la dimension comportementale que la dimension mentale sont ancrées dans "le social" : elles se construisent dans des interactions à caractère sémiotique, sont déterminées par les divers contextes socio-historiques et font l'objet d'apprentissages sociaux et notamment, scolaires. Dans le cadre universitaire, les deux dimensions des stratégies se construisent vis-à-vis des pratiques concrètes de lecture et d'écriture en usage dans la communauté. Ces pratiques découlent du projet académico-institutionnel de l'université (lire et/ou écrire pour apprendre et pour être admis dans la communauté scientifique de référence) et ne sont pas indépendantes des interventions didactiques planifiées et délibérées, proposées aux étudiants dans le "contrat didactique"

Certes, cette définition du concept de "stratégie/s" contient un certain nombre d'éléments déjà présents dans les définitions recueillies lors du parcours bibliographique. Cependant, nous croyons que l'introduction du concept dans le cadre de l'ISD ne fait qu'enrichir l'approche de la notion surtout en ce qui concerne son ancrage social et son articulation aux pratiques de lecture propres de la formation sociale en question.

Enfin, il est à remarquer que cette définition opératoire que nous nous sommes donnée à ce stade de la réflexion sera par la suite complétée à partir de l'analyse des données du corpus de recherche.

CHAPITRE IV : L'analyse du corpus

4. 1- Autour de l'analyse : les grilles de recueil de données

Dans ce chapitre, nous rendrons compte des conclusions auxquelles nous sommes parvenue après l'analyse des données recueillies à des moments différents mais complémentaires de notre épreuve. Pour rappel, nous dirons simplement que notre dispositif méthodologique comportait trois éléments : un corpus textuel composé d'un texte de transmission de connaissances scientifique primaire, un corpus de verbalisations des informateurs concomitantes à la lecture et une enquête métacognitive individuelle.⁴⁴ Cette enquête était, en plus, suivie d'une activité de résumé.

Afin de rassembler les informations provenant de ce dispositif, nous avons élaboré deux grilles de recueil de données, la première regroupant les données que nous avons appelées de nature interactionnelle; la seconde rassemblant les données de nature stratégique.⁴⁵

Un bref commentaire servira à présenter ces deux grilles.

Sous l'étiquette **données de nature interactionnelle**, nous regroupons les informations portant sur les interventions que chaque membre d'un groupe examiné a effectivement réalisé lors de l'activité lective. Ainsi, nous avons observé, tout spécialement :

1. Le nombre d'interventions effectives de chaque membre d'un groupe donné
2. La/les visée/s de chacune de ces interventions
3. Le/les type/s d'intervention
4. L'impact de chacune de ces interventions sur l'ensemble de l'activité
5. La/les représentation/s que chaque membre du groupe avait élaboré de sa participation effective dans l'activité

⁴⁴ Cf. Annexes 1, 2 et 3

⁴⁵ Cf. Annexes 4 et 5

En ce qui concerne l'item n° 1, nous avons pris soin de comptabiliser chacune des interventions de chaque membre afin d'avoir une information de caractère statistique sur la participation effective de chaque informateur au sein de son groupe de travail.

Pour ce qui est de la/les visée/s des interventions, nous avons voulu approcher des intentions des interventions des informateurs.

Quant au/x type/s d'intervention, nous avons cherché à caractériser les interventions suivant certains paramètres fixés à l'avance (plus loin nous présentons la typologie retenue. Cf. 4.2.3-)

L'impact des interventions a été considéré en tenant compte du degré de recevabilité que le groupe a manifesté à l'égard des interventions de ses membres.

Enfin, la/les représentations/s individuelle/s que chaque membre a élaboré sur sa propre participation à l'activité a/ont été configurée/s à partir des réponses que les informateurs ont donné aux questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive individuelle, à savoir : question 5 : ¿Considera que usted hizo aportes al grupo para comprender el texto? Si sí, ¿Cuáles fueron sus aportes?⁴⁶; question 6 : ¿Piensa que si hubiese leído solo/a el texto hubiese comprendido mejor o no? ¿Por qué?⁴⁷

Dans la seconde grille rassemblant des **données de nature stratégique**, on a présenté les interventions rassemblant trois caractères bien précis : une visée circonscrite au processus de compréhension, un grand impact dans la construction du sens et une forte indépendance vis-à-vis du texte. Ces interventions ont été définies comme des **interventions lectives stratégiques** et elles feront l'objet d'une analyse plus poussée dans le volet 4.3- Les interventions lectives stratégiques : définition, analyses et conclusions.

Cette seconde grille reprend quelques uns des aspects mentionnés pour la grille précédente tels que les informations portant sur les membres du groupe ou le nombre d'interventions mais elle en ajoute d'autres; notamment, le/s sous-types d'intervention lective stratégique, la/les représentation/s de l'informateur sur sa propre compréhension et les résultats de la mise en rapport de cette/ces représentation/s avec sa production résumante. Pour ce qui est de ces deux derniers aspects, nous avons fait

⁴⁶ Vous pensez que vous avez fait des apports au groupe pour comprendre le texte? Si oui, quels ont été ces apports?

⁴⁷ Si vous aviez lu tout/e seul/e le texte, auriez-vous compris mieux ou pas? Pourquoi?

appel aux réponses fournies aux questions 1, 2, 3 et 4⁴⁸ de l'enquête métacognitive individuelle et aux résumés produits par les informateurs

4.2- Les interactions dans les groupes : analyses et conclusions

Les paragraphes qui suivent sont consacrés à la présentation des conclusions portant sur les données rassemblées dans la grille n° 1, **Grille de recueil de données de nature interactionnelle**. Dans le souci d'exposer le plus clairement possible nos conclusions, nous reprendrons chacun des aspects dont il a été question plus haut et nous ferons les commentaires nécessaires en vue de rendre compte des régularités observées dans le domaine des interventions des informateurs.

4.2.1- Le nombre d'interventions

Dans 3 groupes sur 4, les interventions apparaissent inégalement réparties : en général, elles présentent une fréquence assez déséquilibrée si nous considérons le nombre des participants de chaque groupe. Ainsi, dans les groupes en question, 2 membres se chargent d'un pourcentage très élevé d'interventions (autour de 80%) tandis que le troisième membre n'assure qu'entre 10 et 22% des interactions. Le seul groupe qui constitue une exception à cette règle générale de répartition des interventions est le groupe n° 4 "Los girasoles". Dans ce groupe, l'équilibre dans la répartition des interventions est plus remarquable qu'ailleurs.

En général, les groupes fonctionnent donc comme des "binômes" et, apparemment, selon la distribution de status suivante : le membre considéré comme le "plus fort"

⁴⁸ 1- ¿Cómo evalúa usted la comprensión del grupo del texto leído? Muy buena/ Buena/Mediocre/Nula // Comment évaluez-vous la compréhension du groupe du texte lu? Très bonne/ bonne/ moyenne/ nulle

2- ¿Cómo evalúa usted su propia comprensión del texto leído? Muy buena/ Buena/Mediocre/Nula // Comment évaluez-vous votre propre compréhension du texte lu? Très bonne/ bonne/ moyenne/ nulle

3- ¿Qué factores fueron determinantes en su comprensión del texto? // Quels facteurs ont déterminé votre compréhension du texte?

4- Según usted, ¿cómo procedió el grupo para lograr comprender el texto? // D'après vous, qu'est-ce que le groupe a fait pour comprendre le texte?

en français commence la lecture et devient ainsi "la première lectrice"⁴⁹ du groupe; un second membre suit cette "première lectrice" tandis que le troisième membre assume une attitude plutôt passive comme s'il était plus un spectateur qu'un acteur. La "première lectrice" aurait donc le rôle de déclencheur de l'activité tandis que le deuxième membre du groupe servirait d'appui et le troisième assisterait à la mise en scène faite par les deux autres. Il faut remarquer que le groupe n° 2 "Simone de Beauvoir" semble avoir adopté une dynamique qui s'écarte quelque peu de la description faite dans les lignes précédentes : il semble que ce groupe se passe de "première lectrice" et que ce statut est en quelque sorte "partagé" par deux de ses membres, le troisième, assumant un comportement plutôt passif.

Comment expliquer cette apparente mise en écart du troisième membre?

Nous croyons y retrouver des raisons de différente nature : les plus évidentes semblent relever d'une faible connaissance de la langue étrangère; d'autres, par contre, se situeraient au niveau de la personnalité (timidité, peu d'assurance, etc). Enfin, il ne faudrait pas laisser de côté les raisons plutôt ancrées dans le manque de motivation ou d'engagement vis-à-vis de la tâche ou du groupe.

Ni les positions à l'intérieur des groupes ni les rôles qui en découlent ne sont explicitement négociés : en aucun cas, on n'a enregistré des discussions portant sur l'organisation du groupe, son fonctionnement ou la distribution des tâches ou des rôles. Il semble que l'accord est tacite, qu'il n'y a pas de besoin de discussion préalable et que donc, certains aspects concernant la dynamique du groupe passent habituellement sous silence.

4.2.2- La/les visée /s des interactions

Ayant analysé les interventions de chaque membre des groupes du point de vue des intentions, nous avons pu déterminer 4 grandes visées qui recouvrent assez convenablement l'ensemble des interventions. Ces 4 visées sont : la fluidité de lecture, le processus de compréhension du texte, la dynamique du groupe et

⁴⁹ On la définit au féminin car ce rôle a été toujours assumé par une étudiante

l'accomplissement de la tâche. Nous nous arrêterons brièvement sur chacune d'elles afin de les définir.

La visée **fluidité de lecture** s'applique à toutes les interactions qui ont pour but de conserver un rythme de lecture ininterrompu (ou tout au moins, le moins saccadé possible). La définition de la lecture qui est sous-jacente à cette visée est celle du décodage du texte écrit en français et de son oralisation en l'espagnol. Il s'agit alors d'une "traduction" oralisée, plus soucieuse d'éviter des arrêts, des coupures ou des interruptions que de comprendre le sens de l'énoncé ou du paragraphe. Dans cette lecture, nous retrouvons le cas de figure précédemment décrit : une "première lectrice" qui "lit=décodage/traduit" et un deuxième et troisième membres qui apportent des savoirs de type linguistique pour éviter des "blancs" dans la lecture. Ces savoirs linguistiques prennent la forme de mots isolés (et parfois même décontextualisés), des réflexions grammaticales (pas toujours correctes) ou encore, des hétéro, des auto-corrections et des hyper-corrections soit linguistiques soit grammaticales (quelques fois, assez bizarres!). Voici quelques exemples extraits des verbalisations des informateurs.

- **Apport des précisions linguistiques et grammaticales**

Groupe n° 1 :

99- Etudiante 1 : -a la delincuencia/o a la de las bandas/pero más "suremen"⁵⁰

100- Etudiant 2 : -*Seguramente*

101- Etudiante 1 : -*seguramente*, a una sociedad que globalmente, no sabe educar a sus niños/esta representación se nutre de

102- Etudiant 3 : - *hechos/*

103- Etudiante 1 : - *hechos diversos*
terribles/*incluso* los que/

104- Etudiant 3 : - *no, mientras.*

105- Etudiante 1 : -*mientras*/lo/el hecho diverso no está presente/No sé, acá no sé lo que quiere decir/

106- Etudiant 3 : -*la impresión/*

107- Etudiante 1 : - *la impresión/que la escuela es/está amenazada/ah! sí, sí, sí.*

108- Etudiant 3 : -*Incluso cuando /*

⁵⁰ ="sûrement"

L'apport des précisions linguistiques concerne les mots "sûrement" ("seguramente"), le mot "faits" (traduit par "hechos") et le connecteur "incluso" (=même).

Dans le cas de "sûrement", comme la première lectrice lit le mot en français, un deuxième membre du groupe intervient pour lui donner l'équivalent en espagnol et pour assurer donc, la non-interruption de la lecture. Il s'agit d'une lecture "à deux voix".

Dans le second cas, les lecteurs ont méconnu la forme "faits divers" qui, en français, renvoie à la rubrique du journal regroupant les incidents du jour et qui aurait une toute autre traduction en espagnol (= policiales); ils ont traduit mot à mot "faits divers"="hechos diversos".

L'apport grammatical concerne le connecteur "incluso" (= "même"). Un membre du groupe a proposé "mientras" (= "pendant"), proposition qui est fautive mais qui est auto-correctée et retraduite par "incluso" le terme qu'il avait lui-même refusé précédemment parce qu'il le considérait incorrect.

Groupe 1 :

3- Etudiante 1 : -El autor/(elle continue) el discurso de la decadencia *es todavía alimentado*

4- Etudiant 3 : -*Todavía se alimenta de esto. Se alimenta de esto* Te acordás?

L'apport grammatical correspond à l'élucidation du pronom "en" qui apparaît dans les premières lignes du texte. L'étudiant reconnaît la fonction de "en" comme élément anaphorique et donc, il construit une paraphrase "il se nourrit *de cela*"

Groupe 4 :

26- Etudiante 1 : -¿empezamos a leer? (elle commence) Esta es una /de *nuestro designio ..no sé qué es/"turnan"⁵¹ ¿qué es "turnan"?*

27- Etudiante 2 : -*alrededor de nuestra decena*/algo así puede ser/

⁵¹ ="tournant"

L'étudiante 2 propose comme apport linguistique une version assez "libre" : "tournant" est pour elle l'équivalent de "autour" (=alrededor) et "décennie" l'équivalent de "dizaine" (=decena) au lieu de "década" o "decenio" (=décade ou décennie). En tout cas, elle ne semble pas être très convaincue de sa version car elle dit : "c'est peut être quelque chose comme ça".

- **Hétéro corrections linguistiques et/ou grammaticales**

Groupe 1

137- Etudiante 1 : -Bueno, como que dicen que es una cuestión de que, bueno, tiene más que ver con un marco ideológico, una cuestión de ver las cosas que dicen que es más fácil/(elle reprend la lecture) Pero, los Cuadernos Pedagógicos revén, no/revista pedagógica de *¿gaucho?*

138- Etudiant 3 : *-izquierda.*

139- Etudiante 1 : - de izquierda (rires)

140- Etudiant 3 : *-los gauchos* (rires)

L'hétéro-correction concerne le terme "gauche". Elle est assez rigolotte et chargée de connotations pour un Argentin : l'étudiante 1 ("première lectrice") traduit, même sous la forme d'une question, le mot "gauche" comme "gaucho" (paysan, en Argentine). L'étudiant 3 lui apporte la correction nécessaire ("gauche"= "izquierda"). L'erreur donne lieu à des commentaires et à des rires.

Groupe 1

186- Etudiante 1 : -Bueno (elle reprend la lecture) de infantiles, niños..que/"*treinen*"⁵²

187- Etudiant 3 : *-traen*

188- Etudiante 1 : *-no, "treinen" es como de tren, como camino*

189- Etudiant 3 : *-acarrear*

190- Etudiante 1 : - *acarrear, sí.* (Elle reprend la lecture) Hasta las horas /indebidas en las calles/Claro, que están dando vuelta en las calles hasta horas que no deberían estar/(elle continue) Niños abandonados /

⁵² ="traînent"

La négociation du mot "traînent" est longue : l'apport de l'étudiant 3 "traînent"="traen" en espagnol (= "apportent") n'est pas accepté par l'étudiante 1 qui, à son tour, propose un chemin pour élucider le mot : elle l'apparente aux mots "train" et "chemin"(?). Orienté par cet apport de sa camarade, l'étudiant 3 propose une nouvelle traduction pour "traînent" : "acarrean" (= "transportent") . Cette dernière version est celle qui est considérée juste. Elle est acceptée par le groupe. Il faut bien remarquer que toutes les options construites sont inconvenientes et que leur mise en contexte est peu probable.

Groupe 1 :

79- Etudiante 1 : -no sé, pero/(reprend la lecture) el término de los títulos como aquél extraído de una revista *de destinación de padres*..

80- Etudiant 3 : - *destinada a los padres*

81- Etudiante 1 : -ah! destinada a los padres

Groupe 4

49- Etudiante 1 : -en vez salvajismo y todo eso, ¿no? por ahí ellos le dicen salvajismo a eso/(elle reprend la lecture) parte de un léxico de guerra urbana o *trivial*

50- Etudiante 2 : - *tribal*/

51- Etudiante 1 : -la ley de la jungla/ahí está otro/la ley de la jungla es una palabra/una frase usada para/para lo urbano ¿no?

Il s'agit là des termes qui viennent se substituer aux mots lus par les "premières lectrices" car ils sont les mots ressentis comme "corrects" : "a destinación de" est remplacée par "destinada a" ou "trivial" par "tribal"

• Auto corrections linguistiques

Groupe 1

41- Etudiante 1 : -Bueno. (elle reprend) Los crímenes cometidos por *mineros*..

42- Etudiant 3 : -No, no/

43- Etudiante 1 : -Por *menores* (rires) eeee/más frecuentemente

Le terme "mineros" (mineurs, ouvriers travaillant dans les mines, en français) est vite remplacé par le terme "menores" (mineurs, qui n'ont pas encore atteint la majorité, en français) : la confusion provoque le rire des participants. L'étudiante 1 peut rapidement se corriger.

- **Hypercorrection grammaticale**

Groupe 1

206- Etudiant 3 : -"*regardé*" es *mirar*?

207- Etudiante 1 : -*mirar, sí* (elle reprend) *Mirar* el lugar de los niños/

208- Etudiant 3 : -*mire/¿porque eso no es imperativo, "regardé"?*

209- Etudiante 1 : -(elle lit) *mirad* el lugar de los niños en el seno de la familia , incluso cuando se busca a ver/cuando se investiga/tener/una buena educación..

L'hypercorrection concerne le verbe "regarder" : "regardez" est d'abord traduit par "mirar" ("regarder"). Cette traduction est corrigée par l'étudiant 3 qui assume que le verbe regarder est à l'impératif, donc il corrige en disant "mire" (= "regardez"), forme correcte en espagnol. L'étudiante 1 corrige à nouveau son camarade et relit le verbe "regardez" en le traduisant sous la forme hypercorrecte "mirad", forme courante de l'impératif en espagnol mais tout à fait inusuelle en espagnol du Río de la Plata. Dans tous les cas où il y a eu des corrections, celles-ci ont été acceptées par des membres du groupe sans trop problématiser sur leur pertinence. Les corrections ne sont jamais "résistées", tout au contraire, elles sont "les bienvenues".

Passons maintenant à la deuxième visée retenue, celle que nous avons appelée **le processus de compréhension**. Sous cette étiquette, nous avons regroupé toutes les interactions des informateurs manifestement préoccupés pour donner du sens au texte qu'ils lisent. Il s'agit des comportements qui relèvent de la reformulation, de la récapitulation, de l'interprétation, du "rapporter à soi", de l'évitement. Etant donné que cette visée sera examinée de plus près dans l'item 4.3- Les interventions lectives

stratégiques : définition, analyses et conclusions, nous nous passerons de commentaires dans ce volet.

Quant à la troisième visée retenue, **la dynamique du groupe**, elle comprend toutes les interactions qui cherchent à mettre en avant le caractère interactionnel de la tâche demandée : l'informateur dont les interventions portent sur la dynamique du groupe semble soucieux de faire de sorte que le groupe fonctionne comme tel c'est-à-dire que tous les membres se sentent concernés. Voilà quelques exemples d' interventions ayant cette visée.

Groupe 2 :

15- Etudiante 3 : *-/la marginalidad es lo que, lo que/lo que termina provocando esta/esta violencia/y mirá que empieza y termina más o menos igual, viviendo así lo de guerra urbana versus marginal, y después, civilización y barbarie, ¿viste? Dice al final*

16- Etudiante 1 : *-eso no lo terminé/*

17- Etudiante 2 : *-Está hablando de que es una cuestión social ¿ves? Acá dice que no es una cuestión de nacimiento ..es la cultura contra la naturaleza/civilización contra barbarie ..*

36- Etudiante 2 : *-dice que la violencia deviene de la regla ¿no? o de/*

37- Etudiante 3 : *-/a ver dónde está..*

38- Etudiante 2 : *-acá, acá abajo, mirá.*

55- Etudiante 3 : *-¿ves? (elle lit) Las familias desfavorecidas que son muy denunciadas/*

56- Etudiante 2 : *-claro..*

57- Etudiante 3 : *-(elle continue) y que en definitiva/pero acá dice ¿viste? o ausencia de padres ¿no?*

58- Etudiante 1 : *-¿dónde?*

59- Etudiante 3 : *-explica los problemas de los padres ..*

60- Etudiante 2 : *-sí.*

61- Etudiante 3 : *-acá (elle lit) demisión/que no sé qué será o ausencia de los padres, mono/paternalismo será.. cuando un solo padre hay para criar,/*

62- Les 3 ensemble : *(elles lisent) laxismo educativo..*

Dans tous les cas présentés, les étudiantes 2 et 3 utilisent dans leurs discours des expressions relevant du comportement allocutif telles que "mirá" (=regarde), "¿ves?" (= tu vois?), "¿viste?" (=tu as vu?) . D'autre part, il existe un certain nombre d'énoncés qui manifestent l'intérêt des étudiantes 2 et 3 de permettre à l'étudiante 1 de suivre la lecture et de faire Ainsi partie du groupe de travail. C'est le cas, par exemple, des énoncés 37 : - a ver, ¿dónde está? (=voyons, où c'est?) 38 : - acá, acá abajo, mirá (= ici, ici en bas, regarde)

La dernière visée considérée est celle que nous avons appelé "**l'accomplissement de la tâche**". Ici, nous avons pris en compte toutes les interventions qui laissent entrevoir une préoccupation évidente de la part des informateurs par la réalisation effective de la tâche sollicitée. Quelques exemples tirés du corpus viendront illustrer cette visée.

Groupe 3 :

42- Etudiante 3 : - (...) (elle commente) es un administrador civil a los hechos /indígenas, *no sé, la verdad/seguí vos/porque no sé*

43- Etudiante 2 : - (*elle continue*) soy un administrador civil de las situaciones indígenas. ¿Qué más terrible ilustración debe (...)?

Groupe 4 :

1- Etudiante 1 : -Nombre del grupo, "Los Girasoles" // bueno, ya está *¿qué leemos primeros, los intertítulos?*

2- Etudiante 2 : -sí/

17- Etudiante 3 : -*¿hay que leerlo en francés?*

18- Etudiante 1 : -*no, hay que ver cómo abordamos el tema/y después contestar a un cuestionario/uno , dos, tres, cuatro, cinco/seis, siete, ocho, nueve, diez/*

19- Etudiante 2 : -*doce*

20- Etudiante 1 : -*once..*

21- Etudiante 2 : -*ah! yo conté una chiquita///XXXXXXXXX*

22- Etudiante 3 : -*a mí me parece que hay que leerlo en francés, me parece que ella dijo que hay que leerlo en francés /¿ o no?*

23- Etudiante 1 : *-y si tenemos que hacer un resumen/de lo entendimos, tenemos que ir leyendo/*

24- Etudiante 3 : *-bueno..*

25- Etudiante 1 : *-ella lo que quiere hacer es estrategias de lectura /cómo hacemos nosotros para leer normalmente/yo lo que hago es marcar los tiempos pero por ahí no hay tiempo//XXXXXXXX*

26- Etudiante 1 : *-¿empezamos a leer? (elle commence) Esta es una /de nuestro designio ..no sé qué es/"turnan"⁵³ ¿qué es "turnan"?*

158- Etudiante 1 : *¿vemos el segundo?*

159- Etudiantes 2 et 3 : *- seee/*

160- Etudiante 1 : *- lo que pasa es que estamos leyendo muy lineal*

161- Etudiante 2 : *-re-lineal, sí.*

Quand l'étudiante du groupe 3 voit qu'elle ne peut plus assurer la suite de l'activité, elle demande à sa camarade de prendre sa relève : 42- *"no sé, la verdad/seguí vos/porque no sé"* (- "je ne sais pas, vraiment, continue, parce que je ne sais pas").

L'accomplissement de la tâche est la préoccupation essentielle des étudiantes du groupe n° 4 dans la séquence 17- 26. Elles discutent sur ce qu'il faut faire, sur comment le faire, sur ce qui est demandé dans l'activité, sur ce qu' "elle" (= le professeur-chercheur) attend d'elles, etc. Dans la séquence 158-161, la préoccupation porte sur le fait de terminer l'activité proposée, pourtant elles sont conscientes que leur façon de lire 160 : - "muy lineal" (= "très linéaire") constitue un handicap pour atteindre l'objectif poursuivi.

4.2.3- Le/s type/s d'interactions

Concernant, le/s type/s d'interventions, nous avons stipulé une typologie qui comprend 4 catégories d'interactions. Ces catégories sont les suivantes :

- Interactions négociées/Interactions Non-négoiciées
- Interactions Dépendantes du Texte/Interactions Indépendantes du Texte

⁵³ ="tournant"

Les **interactions négociées** regroupent les interventions explicitement destinées à établir des accords ou des consensus concernant le sens d'un terme, les tours de parole ou encore le déroulement de l'activité. Par contre, les **interactions non-négociées** sont celles où les accords ou les consensus sont implicites : ceux-ci sont donc vécus soit comme des impositions, soit comme des conditions naturelles de fonctionnement. Quelques exemples suivent :

Interactions négociées

Groupe 1 :

- 37- Etudiante 1 : - /el engranaje de seguridad, delincuencia juvenil, tensión cultural/
- 38- Etudiant 3 : -*pasala*.
- 39- Etudiante 1 : -¿*Paso la cita?*
- 40- Etudiant 2 : -*sí*
- 41- Etudiante 1 : -*Bueno*. (elle reprend) Los crímenes cometidos por mineros..

Groupe 4 :

- 1- Etudiante 1 : -Nombre del grupo, "Los Girasoles" // *bueno, ya está ¿qué leemos primeros, los intertítulos?*
- 2- Etudiante 2 : -*sí*/
- 3- Etudiante 1 : *¿tres? ¿no? si tres intertítulos /*

Dans ces exemples présentés, les objectifs de la négociation diffèrent mais la mise en place de la négociation est sensiblement pareille. Dans le premier extrait, il s'agit de négocier la non-lecture d'une citation : Etudiant 3 : - passe-la Etudiante 1 : - je passe la citation?; Etudiant 2 : - oui. Dans le second, le groupe négocie la manière de commencer l'activité : Etudiante 1 : -qu'est-ce que nous lisons d'abord?, les intertitres? Etudiante 2 : - oui.

Dans les deux exemples, un/e étudiant/e fait une proposition au groupe sous forme de question, celui-ci accepte la proposition sans conflit et l'activité se déroule en toute normalité. On n'a pas enregistré de situations de négociations conflictuelles.

Interactions non-négociées

Groupe 1 :

121- Etudiante 1 : -(elle continue) Un establecimiento puede ser privilegiado pero no está al abrigo de la violencia. Claro, que no tiene mucho que ver tampoco con las clases sociales, que la violencia se manifiesta igual (elle continue) *esta representación trasciende de los clivajes políticos ..*

122- Etudiant 3 : *-de los qué?*

123- Etudiante 1 : *-clivajes, lo habré inventado/en la página/en la línea 360 /(elle continue) Ciertos, en una de las editoriales o "vitro"⁵⁴ del cual /*

Groupe 3 :

1- Etudiante 1 : *-Bueno..eeeeee..no sé/acá dice..(elle lit)/de nuestra, de nuestro decenio, de nuestro decenio, como nosotros habemos, hemos montado para ellos, el sujeto de la violencia de los chicos en la escuela, es, en Francia, un sujeto mayor. El discurso de la decadencia, es ahora alimentado. Analizado la temática..eeeeee/*

2- Etudiante 2 : -(elle lit) en una revista de prensa /

Groupe 3 :

20- Etudiante 1 : *-violat/no sé "tuer", que estudiar y que los alumnos no están privados. Pero, los "Diarios de Pedagogía", revista de pedagogía/sobre la violencia devenida en regla/o examinar la violencia ordinaria en una escuela de campaña sin historias. Los discursos de la decadencia "se amparen"⁵⁵ (des bruits) /los discursos "se amparen" sobre una " supos"⁵⁶ insuficiencia *parentela* y el discurso dominante es una acusación de los padres , de "manque" *no sé qué es*"reperés" /.(elle continue) como un juego de palabras pseudo /(bruits, coups) /(elle continue) en nos "*anquetés*"⁵⁷, *no sé qué es*, /*

Dans le premier exemple, le terme "clivages" est mis en question par l'étudiant 3. Celui-ci n'identifie pas ce mot comme appartenant à la langue espagnole. Sa camarade ne répond que "je l'ai peut-être inventé". Le sens du terme n'est vraiment pas négocié et l'étudiante 1 continue sa lecture.

⁵⁴ ="vitriol"

⁵⁵ ="s'amparent"

⁵⁶ ="supposée"

⁵⁷ ="enquêtes"

Dans le second exemple, il semble que l'étudiante 1 commence à lire faute d'autre proposition de la part de ses camarades. Les formules "bon", "euh..." "ici, on dit.." montrent que la négociation concernant les tour de parole ou la distribution de la tâche n'a pas lieu, ou tout au moins, elle est tacite.

Enfin, dans le dernier exemple, l'étudiante 1 déclare à plusieurs reprises qu'elle ne connaît pas les référents de certains termes ("tuer' , je ne sais pas ce que c'est"; "manque', je ne sais pas ce que c'est"; "Enquêtes', je ne sais pas ce que c'est"). En plus, elle "lit" en espagnol quatre mots : "se amparen" (= s'emparent), une "supos" (= suposée), "reperés" (=repères), "anquetés" (=enquêtes). Finalement, elle introduit le mot "parentela" (=parenté, en français) dans un contexte sémantique et syntaxiquement incorrect. Aucune négociation n'a eu lieu dans les cas surmentionnés. Les zones de "flou interprétatif" ne font pas l'objet d'un travail particulier au sein du groupe.

Dans la catégorie **d'interactions indépendantes du texte**, nous avons regroupé les interventions qui tendent à mettre en évidence une prise de distance du lecteur par rapport au texte. Cette prise de distance prend des formes diverses telles que les reformulations, les appropriations, les jugements de valeurs, etc. Le lecteur est capable de se distancer du texte et de créer un **texte disjoint** par rapport au texte d'origine. Ces interactions sont **productives** car elles donnent comme résultats des productions plus ou moins différentes des productions d'origine. De ce qui précède découle que ces interactions s'inscrivent dans l'ordre du **procédural** c'est-à-dire qu'elles relèvent de l'action, du faire et, plus précisément, du "savoir faire". Comme dans le cas des interactions qui visent le processus de compréhension; dans ce volet, nous ne fournirons pas de détails concernant les interventions indépendantes du texte car celles-ci feront l'objet d'une analyse plus achevée dans l'item 4.3- (Cf. plus loin).

Les **interactions dépendantes du texte**, de leur côté, sont celles qui montrent que le lecteur, incapable de se distancer de l'écrit, qu'il se contente de le reproduire correcte ou incorrectement. Les textes que le lecteur (re)produit sont étroitement liés au texte d'origine, il s'agit donc, des **textes conjoints**. Ces interactions sont **reproductives** : leur résultat sont des "copies" plus ou moins adéquates du texte de base. Dans ce cas-

ci, les interactions s'inscrivent dans l'ordre du **déclaratif** c'est-à-dire qu'elles se rapportent au savoir (ou au "non-savoir"), à l'état des connaissances. Voyons quelques exemples extraits du corpus.

Interactions indépendantes du texte (cf. 4.3-)

Interactions dépendantes du texte

Groupe 3

1- Etudiante 1 : -Bueno..eeeeee..*no sé/acá dice*..(elle lit)/de nuestra, de nuestro decenio, de nuestro decenio, como nosotros habemos, hemos montado para ellos, el *sujeto de la violencia* de los chicos en la escuela, es, en Francia, un *sujeto* mayor. El discurso de la decadencia ,e s ahora alimentado. *Analizado la temática*..eeeeee/

2- Etudiante 2 : -(elle lit) *en una revista de prensa /..*

3- Etudiante 1 : -(elle continue) *una revista de prensa* envió 150 artículos, escritos entre 1992 y 1996 de marzo , *nosotros sabemos*/eeeeee

4- Etudiante 3 : *-hemos podido, de poder..*

14- Etudiante 1 : -(elle reprend) víctimas de los infantes de las clases peligrosas, agresivas/Los títulos como extraen de una *revista de destinación de los padres* de los chicos "Guerra de "blusons"⁵⁸, *no sé*. la delincuencia en la escuela será "monté"⁵⁹ , *no sé qué es*, de un "cran"/los "ban"⁶⁰ , *no sé*, serán los vándalos ..vendrán..

Les interactions du groupe 3 sont exemplaires de ce que nous avons appelé "interactions dépendantes du texte" car les membres du groupe ne s'écartent jamais de l'écrit. Dans leurs interventions, il n'y a pas de place pour les reformulations, pour les commentaires, pour les jugements; bref, pour la prise de distance comme dans les cas précédents. Ces interventions se réduisent à une lecture-décodage linéaire de type collectif : les membres 2 et 3 venant à l'aide de "la première lectrice" s'il le faut. Dans ce cas-là, elles apportent notamment des précisions de nature lexicale.

⁵⁸ ="guerre des blousons"

⁵⁹ ="la délinquance (...) sera montée d'un cran"

⁶⁰ ="bandes"

Dans le premier exemple, la formule "acá dice" (= ici, on dit que) encadre la lecture qui suivra et délimite la frontière entre le dire propre à la lectrice et le dire du texte, au bénéfice de ce dernier. Les interventions des autres membres du groupe ne font qu'assurer la fluidité de la lecture (cf. plus haut) et en aucun cas, elles ne rendent compte d'un distancement vis-à-vis du texte. A tel point ceci est évident que les "traductions-décodages" proposées sont littérales même si, au niveau sémantique, cette littéralité est gênante. C'est le cas par exemple de -1 : " el sujeto de la violencia.." : "sujeto" est la traduction littérale de "sujet", le mot existe en espagnol; cependant, dans ce même contexte, l'espagnol préférerait employer le mot "tema" (=thème). La même remarque peut être faite dans le cas de "una revista de destinación de los padres" (=une revue à destination des parents...) : "de destinación de padres" est une formule incorrecte en espagnol, qu'il aurait fallu remplacer par "destinada a los padres" (=destinée aux parents)

L'exemple 2 illustre encore la dépendance de l'interaction par rapport au texte : à trois reprises la lectrice manifeste ouvertement ne pas connaître le sens des termes ("no sé" = je ne sais pas) et quatre fois elle reprend des mots en français ("blusons", "monté", "cran", "ban") car elle semble ne pas être capable d'en trouver les équivalents en espagnol. Cependant, la lecture n'est pas interrompue et aucune interaction de prise de distance, comme celles signalées plus haut, ne vient combler les vides produits par le manque de connaissances précises.

4.2.4- L'impact des interventions

Compte tenu du contexte de réception, nous avons tenté d'évaluer l'influence que chaque intervention a eue dans le déroulement de la séance. Il est évident que toutes les interventions n'ont pas bénéficié du même degré d'acceptation, d'indifférence ou de refus. Vu donc cet effet inégal des interventions, nous avons considéré que les interactions à **impact très fort/fort** sont celles qui provoquent des réactions ouvertement positives ou négatives et qui permettent soit de continuer dans la même direction, soit changer radicalement l'orientation de l'activité. A l'opposé, **l'impact faible/nul** correspond aux interventions qui ne produisent pas d'effet sur l'activité ou

dont l'effet est quasiment imperceptible. Quelques exemples illustreront ce classement.

Impact très fort /fort

Groupe 3 :

83- Etudiante 3 : -de violencia racial en la escuela ¿no? o sea, *pensemos que*/los de los barrios bajos están mezclados con los de los barrios altos, *si querés*, y al mezclarse se produce la marginalidad que hablábamos al principios/y al marginar/

84- Etudiante 2 : *-sobre todo porque en un momento habló como de una invasión, ahora es como un poco más claro/de los barrios bajos/*

85- Etudiante 3 : *-claro/como una mezcla..*

86- Etudiante 2 : *-en la escuela /como que llegaron ..*

87- Etudiante 3 : *-claro..*

88- Etudiante 2 : - un grupo de chicos que venían de otro ámbito cultural y que el choque que se produjo entre un lugar y el otro /pero

Groupe 1 :

65- Etudiant 2 : *-Pero la cita esa dice que no es natural, digamos,/que no es una cuestión natural eso?*

66- Etudiante 1 : *-No, no que justamente que no es una aberración y que no tiene que ver con una monstruosidad sino que es como algo inherente a los niños* (elle reprend la lecture) *violencia es el hecho de los vándalos, de los desesperados o de los "enrayés"⁶¹, no sé /*

Dans le premier exemple, l'étudiante 3 utilise la forme "pensemos que" (= pensons que/à) laquelle à un double rôle : d'un côté, elle met en évidence sa propre configuration de la réalité et de l'autre, elle sert à demander à sa camarade de partager cette configuration. L'interprétation de l'étudiante 1 a un effet très marqué sur l'interprétation de l'étudiante 2 qui l'accepte sans hésiter ("sobre todo"= bien sûr/"claro" = il est évident) et dans la suite des interactions.

⁶¹ = "enragés"

La correction introduite par l'étudiante 1 dans le second exemple joue un rôle déterminant dans ce qui suit : une partie du sens du texte sera construit à partir de cette correction. ("No, no que justamente que no es una aberración y que no tiene que ver con una monstruosidad sino que es como algo inherente a los niños" = non, non, justement, ce n'est pas une aberration et ça n'a rien à voir avec une monstruosité mais c'est quelque chose d'inhérent aux enfants)

Impact faible/nul

Groupe 3 :

40- Etudiante 1 : -(elle continue) *a la creencia de un handicap sociocultural/que :*

41- Etudiante 3 : *-perdón, yo busqué handicap en el diccionario y era como que era una privación/era como un : una falta, digamos*

42- Etudiante 1 : *-bué, (elle continue) que el tiene unas tesis sobre la fatalización de "Burdie"⁶² sucede una creencia de un handicap socio-violento, que se asocia a las creencias en etnoviolencia*

Groupe 4 :

49- Etudiante 1 : *-en vez salvajismo y todo eso, ¿no? por ahí ellos le dicen salvajismo a eso/(elle reprend la lecture) parte de un léxico de guerra urbana o trivial (sic)*

50- Etudiante 2 : - *o tribal/*

51- Etudiante 1 : *-la ley de la jungla/ahí está otro/la ley de la jungla es una palabra/una frase usada para/para lo urbano ¿no?*

La réponse que reçoit l'intervention de l'étudiante 3 du premier exemple ("bué"= ben) ou le manque absolu de reprise de l'apport correctif de l'étudiante 2 du second exemple sont des indices du faible impact de ces interventions dans le cadre des fragments d'interactions ici présentés.

⁶² = "Bourdieu"

4.2.5- Les représentations des membres de leurs participations à l'activité

Comme nous l'avons déjà dit, les données concernant les représentations que chaque membre du groupe a élaboré de sa propre participation à l'activité lective de construction de sens ont été tirées des réponses données aux questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive (cf. Annexe 3).

Ainsi donc, nous avons considéré que ces représentations étaient **positives (ou plutôt positives) ou négatives (ou plutôt négatives)** d'après les évaluations personnelles faites par les informateurs.

Sur 12 informateurs, nous avons obtenu les résultats suivants : 5 informateurs jugent "positive" leur participation à l'activité ; 5, la considèrent "plutôt positive" et seulement 2 l'évaluent comme "plutôt négative". On n'a pas recueilli des représentations "négatives" Voici quelques justifications des informateurs.

Ceux qui jugent "positive" leur participation à l'activité

Membre 1, groupe 1 : (j'ai fait des apports de) "vocabulaire et de contextualisation" //"je n'aurais pas mieux compris toute seule; en groupe, nous avons apporté chacun nos connaissances, on s'est corrigés les uns les autres, on s'est consultés et la lecture est devenue plus facile"

Membre 2, groupe 2 : (j'ai fait des apports de) "vocabulaire mais je ne peux pas dire plus que ça. Le travail de lecture se fait en groupe" //"je n'aurais pas mieux compris toute seule car les commentaires et les points de vue de mes camarades m'auraient manqués"

Membre 3, groupe 3 : (j'ai fait des apports de) "vocabulaire" //"je pense que je n'aurais pas mieux compris toute seule. Le fait de lire en groupe contribue à la compréhension car chacune apporte ce qu'elle sait"

Membre 1, groupe 4 : (j'ai fait des apports au niveau) des intertitres, des éléments entre guillemets, des paragraphes, des remarques, des mots d'autrui qui étaient inclus dans le texte" //"je n'aurais pas mieux compris toute seule car lire avec quelqu'un d'autre enrichit la propre compréhension du texte"

Ceux qui jugent "plutôt positive" leur participation à l'activité

Membre 2, groupe 1 : "Oui, j'ai peut-être fait des apports : exiger une synthèse" //"j'aurais mieux compris tout seul car j'aurais lu plus lentement, à mon rythme"

Membre 2, groupe 3 : "Oui, j'ai fait des apports au groupe, surtout, des apports de vocabulaire" //"J'aurais mieux compris toute seule si j'avais eu un dictionnaire. Comme je n'en avais pas un, l'aide du groupe a été fondamentale..."

Ceux qui jugent "plutôt négative" leur participation à l'activité

Membre 1, groupe 2 : "Je ne peux pas dire ce que j'ai fait " //"j'aurais mieux compris mais j'aurais lu plus lentement. Le groupe m'a obligée à m'adapter"

Membre 3, groupe 4 : "j'ai fait des apports : j'ai dévoilé le sens correct de certains mots" //"j'aurais mieux compris toute seule car je suis habituée à travailler seule depuis toujours"⁶³

4.3- Les interventions lectives stratégiques : définitions, analyses et conclusions

4.3.1- Les interventions lectives stratégiques : définition

Dans l'item précédent, nous avons étudié l'ensemble des interactions qui ont eu lieu au sein de chaque groupe. Parmi ces interactions, nous avons distingué des visées, des types et des impacts divers. Maintenant, nous nous proposons d'examiner de plus près les interventions qui présentent un triple caractère : elles visent **le processus de compréhension du texte**, elles sont **indépendante du texte** et elles ont **un impact très fort ou fort sur l'activité lective**.

A ce stade de la réflexion, nous postulons que les interventions réunissant ces trois caractéristiques précédemment citées sont des **interventions lectives stratégiques (désormais, ILS)**.

⁶³ Il est évident que les propos présentés dans tous le cas sont des traductions faites par nous, Les propos originaux étant versés en espagnol.

Dans les lignes qui suivent, nous tenterons d'éclairer ce concept. Pour ce faire, nous reprendrons certains éléments définitionnels présentés dans notre Chapitre III "Quelques conclusions". En effet, dans cette partie du travail, nous avons défini les interactions sociales en milieu universitaire comme des *"actions médiatisées par le langage qu'un apprenant mène à bien avec ses pairs et/ou avec l'enseignant en vue de la résolution d'un conflit ou d'une tâche à caractère pédagogique. Ces actions conjointes, de nature pédagogique et institutionnelle, ont une fonction précise : permettre aux étudiants de faire des progrès dans leurs processus de compréhension des écrits académiques en L2 Ainsi qu'une dimension incontournable : l'articulation réciproque et contributive entre les composantes individuelles et collectives de l'interaction sociale"*. Cette définition convient parfaitement à la notion d'**intervention** car elle met en avant le fait que l'apprenant (ici, apprenant-lecteur-informateur-membre d'un groupe de pairs) prend part à l'action conjointe (ici, la lecture-compréhension d'un texte en L2) dans l'intention d'influer sur son déroulement.

Dans ce même chapitre mentionné plus haut, nous avons aussi défini les stratégies lectives comme *"des "actions sensées" spécifiques, contextualisées et imputables à des sujets particuliers appartenant à des formations sociales précises. Elles comportent un double aspect, comportemental et mental, et constituent, avant tout, un produit de la socialisation"* Les caractères retenus pour définir les stratégies lectives sont tout à fait applicables à la dimension "stratégique" des interventions.

En tant qu'interventions sensées, les interventions stratégiques sont motivées et responsables. Elles sont en plus, spécifiques et contextualisées, le premier caractère permet de les distinguer parmi l'ensemble d'interventions; le second, les rend solidaires avec les situations dans lesquelles elles s'actualisent.

Si ces interventions sont imputables à des sujets particuliers, ceux-ci n'agissent pas en solitude. Ils sont membres d'une communauté de savoirs déterminée et ils font partie de groupes de pairs avec une tâche précise à remplir. L'ensemble de ces facteurs influeront sur leur interventions, tout spécialement, au niveau de la visée.

Quant au double aspect comportemental et mental des interventions stratégiques, il est plutôt réparable au niveau du type d'intervention et de leur impact : en assumant

une attitude indépendante du texte, le lecteur s'assume comme constructeur de sens : un important investissement cognitif et psychologique de sa part accompagne cette émancipation du texte et produit des effets d'orientation, de réorientation, de raccomodement, etc au niveau de l'activité général de lecture en groupe.

Ainsi donc, nous proposons de réunir sous un même concept, celui d'**interventions lectives stratégiques**, des données provenant des deux domaines analysés : celui se rapportant aux interactions sociales et celui concernant les stratégies lectives.

Nous tenons à appliquer le terme "interventions lectives stratégiques" aux comportements des lecteurs observés par les deux raisons suivantes : d'une part, parler d'interventions lectives stratégiques revient à situer notre objet d'étude au carrefour de l'interaction sociale et des stratégies lectives et d'autre part, l'utilisation du terme "interventions lectives stratégiques" renforce l'idée déjà présentée ailleurs, concernant la dynamique sociale comme déterminante dans la mise en place des "manières de lire" particulières. (Cf. Annexe 5. Tableau 1 : Confluence des interactions sociales et des stratégies lectives dans le notion d'interventions lectives stratégiques)

4.3.2- Les interventions lectives stratégiques relevées dans le corpus : analyses et conclusions

Comme dans le cas des données de nature interactionnelle, dans ce volet nous nous consacrerons à la présentation des conclusions portant sur les données rassemblées dans la grille n° 2, **Grille de recueil de données de nature stratégique**. Pour ce faire, nous reprendrons chaque item retenu dans la composition de la grille et nous tenterons de mettre en évidence les régularités observées en ce qui concerne les interventions lectives stratégiques mises en oeuvre par nos informateurs.

4.3.2.1- Le nombre d'interventions lectives stratégiques

Le recensement du nombre d'interventions lectives stratégiques a pour but de savoir non seulement combien des interventions de ce type ont eu lieu au cours de

l'ensemble de l'interaction de lecture mais aussi d'identifier les informateurs qui les ont initiées.

Le barème que nous avons établi pour faire ce recensement comprend la mise en rapport du nombre d'interventions lectives stratégiques avec le nombre total d'interventions effectivement réalisées par un même agent⁶⁴

Le nombre d'interventions lectives stratégiques présente une double caractéristique, à savoir, son homogénéité au niveau des groupes et son hétérogénéité au niveau des agents. En effet, au niveau des groupes, le nombre d'interventions stratégiques est sensiblement pareil (Groupe 1 = 19, Groupe 2 = 17 et Groupe 4 = 18); cependant, dans ces mêmes groupes et au niveau des individus, on peut établir des différences importantes en ce qui concerne la quantité de fois qu'un sujet particulier initie des interventions stratégiques : en général, entre celui qui fait le plus grand nombre d'interventions stratégiques et celui qui se montre le moins actif dans l'initiation d'interventions stratégiques, la différence se situe autour de 10 interventions⁶⁵

Si l'analyse des données recueillies dans le groupe n° 5 sont laissées de côté pour les raisons que nous avons exposées ailleurs, celles concernant le groupe n° 3 méritent un bref commentaire. Ce groupe constitue un cas particulier par rapport à l'aspect que nous considérons ici. En effet, dans ce groupe nous n'avons recensé aucune intervention réunissant les trois caractères que nous avons signalés concernant les interventions lectives stratégiques. Donc, un certain nombre de questions s'imposent : il n'y a pas eu de compréhension? la construction du sens du texte n'a pas eu lieu? quels chemins de traverse a-t-on emprunté pour comprendre?, etc. Autant de questions qui n'ont pas de réponse pour l'instant.

4.3.2.2- Le/s sous -types

⁶⁴ Voici un exemple : l'étudiante 1 du Groupe 1 a fait 97 interventions effectives au cours de l'interaction lective. Seulement 13 de ces interventions sont des interventions lectives stratégiques, ce qui représente 13, 40% des interventions initiées par elle. Pour plus de détails, cf. Annexe 4.

⁶⁵ Groupe 1 : membre 1 : 13 / membre 3 : 2; Groupe 2 : membre 3 : 10 / membre 1 : 0; Groupe 4 : membre 1 : 9 / membre 3 : 4

Dans ce volet, les interventions lectives stratégiques, catégorie particulière dans l'ensemble d'interactions entamées par les informateurs, seront l'objet de sous-classifications. Le but de cette sous-typologie est de rendre compte de quelques unes des régularités observées en ce qui concerne ces interventions en particulier.

Nous avons pu remarquer que les interventions lectives stratégiques se regroupaient en 2 sous-ensembles, à savoir, les **ILS Régressives** et **ILS Progressives**. A son tour, les ILS Régressives se diviseraient en **ILS Régressives Accomodatrices** et **ILS Régressives Assimilationnistes**.

La première remarque générale concernant ces sous-groupes renvoie au fait qu'ils mettent en avant le caractère procédural de ces interventions car elles sont clairement perçues comme étant ancrées dans le domaine du faire. D'autre part, ces sous-ensembles regroupent des "productions" plus ou moins distancées de la production textuelle d'origine, il s'agit donc des textes disjoints tels que nous les avons définis plus haut. Enfin, ces sous-types témoignent de l'effort des informateurs d'intégrer le texte à leurs univers de savoirs.

Quelques définitions et des exemples tirés du corpus pourraient venir éclairer cette classification établie.

En effet, nous appellerons **ILS Régressives**, les interventions où le lecteur revient en arrière dans le texte pour "agir" sur une séquence (paragraphe, mot, etc) déjà lue. Elle concernent donc des mouvements de "retour en arrière" et elles peuvent prendre, au moins, deux formes : elles peuvent s'avérer **accomodatrices** si elles cherchent à ajuster et à intégrer les informations afin de construire un tout de sens cohérent ou **assimilationnistes** si elles tendent à lier l'information du texte à des univers familiers. Dans le premier cas, elles s'actualisent essentiellement sous la forme de **reformulations sémantiquement et/ou pragmatiquement équivalentes/non-équivalentes** et des **synthèses** (bilans récapitulatifs, mises au points).

Dans le second, les actualisations prennent la forme **d'avis** ou de **jugements de valeur**, de **manifestations de l'altérité** ou encore **références à des univers de savoirs familiers**.

Quand nous référons aux **ILS Progressives**, nous mettons l'accent sur ces comportements qui "avancent" dans le texte. L'"agir" du lecteur se projette sur le "à-

venir" du texte ou sur l' "hypothétique" du texte. Parmi les ILS Progressives nous avons repérées celles qui prennent la forme d' **évitements** ou d'**hypothèses** (cf. Annexe 5. Tableau 2 : Les ILS : sous-types)

ILS Régressives Accomodatrices : reformulations sémantiquement équivalentes

Groupe 1 :

121- Etudiante 1 : -(elle continue) Un establecimiento puede ser privilegiado pero no está al abrigo de la violencia. *Claro, que no tiene mucho que ver tampoco con las clases sociales, que la violencia se manifiesta igual* (elle continue) esta representación trasciende de los clivages políticos ..

77- Etudiante 1 : -¡Ah!/el imaginario del rey-niño víctima y del niño, o el infante de clases peligrosas/agresivo/ah! *la diferenciación entre los dos tipos de niños*/(Elle reprend la lecture) el :

109- Etudiante 1 : -*CLARO, AH, SÍ incluso cuando la violencia, o sea, no está manifiesta parecería, daría la impresión que toda escuela está expuesta a esta amenaza de la violencia, al sufrimiento de esta violencia.* (elle continue la lecture) Un artículo de/eeee

Dans ces deux cas, il s'agit des reformulations qui sont sémantiquement équivalentes au texte d'origine. Dans le premier exemple, la reformulation, introduite par la forme "Claro" (= C'est clair), constitue une forme d'appropriation personnelle du texte et s'actualise dans un énoncé en style indirect sans verbe introducteur (le texte dit) "que no tiene que ver con las clases sociales" (= que -ça- n'a rien à voir avec les classes sociales, la violence se manifeste quand même). Dans le second cas, l'interjection "¡ah!" marque la frontière entre l'énonciation du texte et celle de la lectrice. Cette dernière énonciation prend encore la forme d'une reformulation ("¡ah! la diferenciación entre los dos tipos de niños" (=ah! la différenciation entre les deux types d'enfants). La dernière reformulation est introduite par "Claro, ah, si" (=C'est clair, ah, oui), trois formules qui permettent de distinguer entre le texte et la reformulation -quelque peu saccadée) de la lectrice : "CLARO, AH, SÍ incluso cuando la violencia, o sea, no está manifiesta parecería, daría la impresión que toda

escuela está expuesta" (=C'est clair, ah, oui, même lorsque...c'est-à-dire, (elle) n'est pas manifeste, il semblerait, on aurait l'impression que toute l'école y est exposée)

ILS Régressives Accomodatrices : reformulations sémantiquement non-équivalentes

Groupe 1 :

176- Etudiant 3 : -Hay familias desfavorecidas que son muy

..

177- Etudiante 1 : - muy desprovistas y que en definitiva no reciben miradas frente a frente de la escuela. *Como que la escuela no se ocupa de la problemática familiar* (elle continue) Sobre noventa familias hay ochenta familias que se "furen"⁶⁶ completamente/¿qué es /

L'étudiante 1 reformule le paragraphe qu'elle vient de lire en soutenant : "Como que la escuela no se ocupa de la problemática familiar" (= C'est comme si l'école ne s'occupait pas de la problématique de la famille); sa reformulation, introduite par la formule "Como que" (= C'est comme si...), n'est pas équivalente à la séquence du texte de base.⁶⁷ Dans son souci de rendre aisée sa propre compréhension et celle de ses camarades, elle se précipite sur une reformulation qui n'est pas correcte mais que, d'ailleurs, personne ne corrige : les autres membres du groupe l'acceptent comme valable même si elle contredit des informations qui semblaient avoir été comprises.

ILS Régressives Accomodatrices : reformulations pragmatiques

Groupe 1 :

201- Etudiante 1 : -No, no es.(elle continue) Como verdad de evidencia, todo es tomado como una verdad, como evidencia./*Bueno, porque como están los chicos hasta cualquier hora en la calle/todo esto se utiliza como*

⁶⁶ ="se foutent"

⁶⁷ Dans le texte, l'auteur soutient que le discours de la décadence critique âprement les parents "qui n'ont aucun regard vis-à-vis de l'école"

argumento para justificar este postulado (elle continue) por los/

Groupe 2 :

17- Etudiante 2 : -*Está hablando* de que es una cuestión social ¿ves? *Acá dice* que no es una cuestión de nacimiento ..es la cultura contra la naturaleza/civilización contra barbarie ..

18- Etudiante 3 : -y puede ser que/no estoy segura, pero puede ser que *acá discute* que el problema se habla como si fuera un postulado generalizado ¿no? ..la barbarie infantil..y no se tienen en cuenta los motivos o las formas de cómo se produce esa barbarie ..

19- Etudiante 2 : -claro, yo creo que *a lo que está apuntando es/en este párrafo a demostrar* eso que es una cuestión social que es producto de un modo de organización social y no una cuestión de nacimiento/de..

47- Etudiante 2 : -pero como *está queriendo decir* se le echa la culpa a los padres de eso..pero me da la idea que está diciendo no, o sea, es error, es un discurso dominante es decir, fue culpa de/

///

La prise de distance se manifeste ici au niveau de l'organisation argumentative de la séquence lue. Au moyen d'une périphrase explicative concernant les composantes argumentatives du paragraphe, l'étudiante 1 du groupe 1 établit un rapport argument-thèse entre les deux termes de sa proposition : le fait que les enfants soient dans les rues jusqu'à n'importe quelle heure est un argument au service de la thèse reprise dans son intervention par "este postulado" (=ce postulat). Si "ce postulat" réfère à la démission ou à l'absence des pères, l'explication de l'étudiante serait correcte; cependant rien dans l'ensemble de ses interventions proches ne nous permet de l'affirmer.

Les commentaires/reformulations des étudiantes 2 et 3 du groupe 2 semblent avoir pour objectif la découverte de ce que l'auteur a voulu faire ou dire dans son texte. Leurs reformulation semblent donc s'inscrire au niveau des intentions de l'auteur et des attitudes qu'il assume vis-à-vis d'autres agents discursifs. Des formules telles que "Está hablando" (= (il) est en train de parler), "Acá dice" (=Ici, (il) dit), "acá discute" (= Ici, (il) discute), "a lo que está apuntando es/en este párrafo a demostrar" (= ce à

quoi (il) vise, c'est/dans ce paragraphe, il vise à démontrer), "está queriendo decir" (= (il) veut dire) serviraient à mettre en évidence que dans leurs reformulations, les lectrices privilégient la dimension pragmatique du texte et que c'est à partir d'elle qu'elles construisent du sens.

ILS Régressives Accomodatrices : synthèses, mises au points, bilans récapitulatifs

Groupe 1 :

- 21- Etudiant 2 : -(ton impératif) *SÍNTESIS*
- 22- Etudiant 3 : -¿Entendieron algo de esto?
- 23- Etudiant 2 : -*Parece* ser que mandaron muchas opiniones a una revista diciendo que había crecido el tema de la violencia
- 24- Etudiant 3 : -Claro, la violencia
- 25- Etudiante 1 : -Ajá. NO, (grand emphase) ellos REvieron y sacaron un montón de artículos, 150 artículos/
- 26- Etudiant 2 : -Bueno, sí.
- 27- Etudiante 1 : /y *parece* que hay/sí, como un pico, o como, como/
- 28- Etudiant 2 : /que aumentó la violencia /sobre todo en los barrios bajos esos
- 29- Etudiante 1 : -Sí, muy bien. La violencia escolar, ¿no?
- 30- Etudiant 2 : -*Está bien.*
- 31- Etudiante 1 : -*Bueno.* (elle reprend la lecture) Un tema es frecuente, aquél de la/del salvaje o del salvajismo/

Groupe 2 :

- 71- Etudiante 3 : -*volvamos atrás. Estamos hablando* de la violencia en los infantes,¿no?
- 72- Etudiante 2 : -ajá.
- 73- Etudiante 3 : -*de ahí vamos* a la violencia es la escuela ¿está?
- 74- Etudiante 2 : -(elle accepte) hum..
- 75- Etudiante 3 : -de ahí, a la opinión pública que *dice que el problema es la casa*
- 76- Etudiante 2 : -exacto..
- 77- Etudiante 3 : -y este tipo que *aparentemente* se mete..
- 78- Etudiante 2 : -hace un ..
- 79- Etudiante 3 : -en la estructura de la casa a ver cuales son los roles familiares que cumple cada uno y cómo queda el chico en le seno familiar ¿no?

80- Etudiante 2 : *-exacto/qué pasa en los barrios dónde la organización familiar por necesidades de determinada manera genera un espacio por ahí, para el pibe, que no es/inapropiado..*

Me parecía/pero como no logro entender entonces bien/

81- Etudiante 3 : *-al catalogar de infante salvaje hay un problema/étnico/*

82- Etudiante 2 : *-ah, sí..*

83- Etudiante 3 : *-de violencia racial en la escuela ¿no? o sea, pensemos que/los de los barrios bajos están mezclados con los de los barrios altos, si querés, y al mezclarse se produce la marginalidad que hablábamos al principios/y al marginar/*

84- Etudiante 2 : *-sobre todo porque en un momento habló como de una invasión, ahora es como un poco más claro/de los barrios bajos/*

85- Etudiante 3 : *-claro/como una mezcla..*

86- Etudiante 2 : *-en la escuela /como que llegaron ..*

87- Etudiante 3 : *-claro..*

88- Etudiante 2 : *- un grupo de chicos que venían de otro ámbito cultural y que el choque que se produjo entre un lugar y el otro /pero/*

Dans les deux cas présentés, un membre du groupe initie explicitement une intervention lective stratégique quand il/elle demande de faire le point sur ce qu'on a lu précédemment; dans le premier exemple, il s'agit d'une demande de "sintesis" (=synthèse)⁶⁸, faite sur un ton impérieux et dans le second, d'une proposition, qui semble beaucoup moins urgente "volvamos atrás" (=revenons en arrière) mais qui a le même effet : les autres membres du groupe acceptent de participer à un bilan, lequel devient ainsi une construction collective.

Dans le cas du groupe 1, le bilan est axé sur la modalité du possible : la forme "parece que" (=il semble que) apparaît à deux reprises. Cependant, la formule "está bien" (=c'est bien) clôt le bilan. Cette forme est porteuse non seulement de certitude mais aussi de satisfaction de l'objectif atteint. Le "bueno" (=bon) de l'intervention 31 marque la frontière entre la l'activité faite et la reprise de la lecture.

Chez le groupe 2, la modalité dominante est la certitude laquelle est véhiculée par des expressions telles que "estamos hablando" (= nous sommes en train de parler), "de ahí

⁶⁸ Il faut noter que la synthèse demandée par l'étudiant 1 ne correspond pas à une synthèse en français. Pour lui, la synthèse s'apparente plutôt à une mise au point ou à un bilan.

vamos" (=de là, on va vers), "exacto" (=il est exact). Des formes telles que "aparentemente" (=apparemment), "me parecía" (=il me semblait) apparaissent aussi dans l'extrait analysé mais leur fréquence est moindre. Les résultats de cette activité de "retour en arrière" ne sont pas explicités par le groupe.

ILS Régressives Assimilationnistes : avis personnels/jugements de valeurs

Groupe 1 :

133- Etudiante 1 : -matar, tenés razón. (elle reprend)/ que estudiar. *Bueno/tampoco*/(elle continue) y que nos alumnos no se privan/Porque éste es entonces, en los puntos/la violencia escolar..

205- Etudiante 1 : -(elle lit) que no habitan en los barrios. A causa de sus padres, los niños..eeee/tienen todos los derechos pero no conocen aplicación de la palabra deber./*Bueno, son durísimos, o sea, prejuiciosos*/ (elle reprend) Todo es devenido, todo es dejado, todo es devenido laxamente en el seno de la familia/"regardé"⁶⁹/

Groupe 2 :

63- Etudiante 3 : -no, los distintos tipos ¿no? o la ausencia, o cuando un padre solo, *yo me imagino*, que si un padre solo tiene que criar hijos y además darles de comer y todo *es obligatoria la ausencia/¿no?*

Dans le premier cas, l'étudiante 1 prend distance de ce qui est affirmé dans le texte (il est plus facile de voler (...), de tuer que d'étudier) en manifestant ouvertement son désaccord par la formule "Bueno, tampoco" (= bon, c'est pas comme ça) qu'elle introduit entre deux énoncés lus.

Dans la seconde intervention de la même lectrice, le distancement de celle-ci vis-à-vis du texte renvoie encore à la formulation d'un jugement de valeur. La lectrice assume une position critique et condamne ceux qui pensent que les enfants ont tous les droits mais qu'ils ne connaissent pas le mot "devoir". Dans un premier moment, elle les

⁶⁹ ="regardez"

considère "durísimos" (=très durs), mais, par la suite, quand elle reformule son qualificatif, elle le réoriente en les accusant de "reprejuiciosos" (= ils ont beaucoup de préjugés). Elle réoriente sa qualification au moyen de "o sea" (= c'est-à-dire).

Le dernier cas présenté correspond à une intervention de l'étudiante 3 du groupe 2. Dans ce cas-ci, l'étudiante, qui pense que l'absence des parents est "obligatoire" quand il s'agit d'un seul parent qui doit élever des enfants, s'inscrit ouvertement dans son énoncé au moyen de "yo me imagino" (=j'imagine que..). Pour clore son intervention, elle choisit un "¿no?" (=n'est-ce pas?) qui cherche à obtenir l'adhésion de ses camarades.

ILS Régressives Assimilationnistes : manifestation de l'altérité Nous/Eux

Groupe 4 :

44-Etudiante 1 : *-(elle continue) el tema es frecuentemente/ah! bueno/que un tema es frecuentemente/el salvajismo es/salvajismo para mí que es la inconducta/si esto está tomado en la escuela, debe ser, en vez de salvajismo debe ser la inconducta /*

47- Etudiante 1 : *-sí, porque salvajismo capaz que ellos/que acá está tomado pero como nosotros diríamos de la violencia escolar*

48- Etudiante 2 : *-claro/*

49- Etudiante 1 : *-en vez salvajismo y todo eso, ¿no? por ahí ellos le dicen salvajismo a eso/(elle reprend la lecture) parte de un léxico de guerra urbana o trivial (sic)*

Dans le premier exemple, l'étudiante 1 se distancie du texte en rapportant le terme "salvajismo" (= sauvagerie) au terme "inconducta" (= inconduite), lequel évidemment fait partie de son univers de connaissances spécifiques. Elle n'accepte pas que le concept de sauvagerie puisse être introduit dans le contexte scolaire; pour elle, ce terme est incompatible avec ce contexte et doit, donc, être changé par celui d'inconduite. Ce sont les connaissances spécifiques qui déterminent ce mouvement consistant à "rapporter à soi", à incorporer l'inconnu dans son propre univers de connaissances, à rendre familier ce qui est étranger à soi.

Dans le second exemple, l'étudiante 1 revient sur le terme "salvajismo" (=sauvagerie) et elle se distancie encore une fois du texte. Cependant, il semble que le processus de distanciation a, dans ce cas précis, une connotation particulière : on passe du "moi" ("para mí que es la inconducta" = pour moi, c'est l'inconduite) au "nous" ("nosotros diríamos de la violencia escolar" = nous dirions plutôt de la violence scolaire); un nous qui, à son tour, s'oppose à un "eux", un "nous" qui se construit par rapport à un "eux", un "nous" qui s'élabore vis-à-vis d' autrui. Le texte permet donc la rencontre de "nous" et de "l'autre" (=eux) et il rendrait donc possible l'expérience de l'altérité.

ILS Régressives Assimilationnistes : univers de savoirs familial

80- Etudiante 1 : -(elle lit) esta cultura contra natura /contra naturaleza

81- Etudiante 3 : -(elle lit) *civilización contra barbarie/como Sarmiento (rires)*

Cet exemple constitue encore une tentative de "rapporter à soi" l'inconnu que représente le texte. Dans ce cas, il s'agit de la mobilisation des connaissances de type encyclopédique. L'opposition civilisation/barbarie est présente dans la culture argentine depuis la publication en 1845 du chef d'oeuvre de Domingo F. Sarmiento (1811-1888), "Civilización y Barbarie". C'est à cet ouvrage et implicitement, aux conséquences politiques et éducatives qui en ont découlé, que l'étudiante 2 réfère dans son intervention.

ILS Progressive : évitement

Groupe 1 :

37- Etudiante 1 : - /el engranaje de seguridad, delincuencia juvenil, tensión cultural/

38- Etudiant 3 : *-pasala.*

39- Etudiante 1 : *-¿Paso la cita?*

40- Etudiant 2 : *-sí*

41- Etudiante 1 : *-Bueno.* (elle reprend) Los crímenes cometidos por mineros..

47- Etudiante 1 : -eeee menores más frecuentemente de generalizaciones filosóficas sobre la barbarie infantil,

locución que forma título para un artículo de André Esponvil
en/bueno/.

48- Etudiant 3 : -par esta filosofía o sea la filosofía/

Le groupe 1 applique l'évitement plusieurs fois au cours de sa lecture; en effet, comme dans le cas précédents on "passe sur" une citation (cas 1) ou sur le titre d'un article (cas 2).

Le premier évitement est explicitement demandé par l'un des informateur (cas 1 : 38=-passe-la, 39- je la passe? 40 -oui 41-bon.); le second, par contre, est assumé la lectrice qui décide par elle-même de ne pas lire le titre de l'ouvrage d'André Comte-Sponville (cas 2 : 47=-(...) qui forme titre pour (sic) un article d'André Esponvil dans (sic)/bon /) : la pause qui suit "dans" et la formule "bon" viennent combler le vide laissé par l'évitement. Ce type d'intervention qui peut s'avérer très utile dans d'autres situations de lecture et avec d'autres textes, est d'un rendement faible dans ce cas précis car, pour décrire le discours de la décadence, l'auteur prend des exemples divers qui apparaissent dans son texte sous forme de citations (fragments de textes ou titres d'ouvrages) : la non-lecture de ces éléments empêche donc les lecteurs de construire une caractérisation appropriée du discours en question.

ILS Progressive : hypothèses

Groupe 4 :

14- Etudiante 1 : -una revista de pedagogía, la número 123, abril, mayo y junio del 98 "El profesor y la "sauva"//

15- Etudiante 2 : -*va a decir lo mismo que recién..y el salvaje*

16- Etudiante 3 : -*o el salvajismo, puede ser.*

16- Etudiante 1 : -*ah! puede ser/ Dice (elle lit) : violencia en la escuela, incivildad y postmodernidad/y eso debe ser a qué se refiere el tema/*

Groupe 2 :

3- Etudiante 2 : /ah! de la proliferación del tema ¿no? *como que* hay 150 artículos sobre el tema..*quiere decir que se le está dando importancia*

11- Etudiante 2 : *-a mí, me da la sensación que tiene que ver con eso, una cuestión de /por ahí de los grupos sociales más carenciados /que :*

18- Etudiante 3 : *-y puede ser que/no estoy segura, pero puede ser que acá discute que el problema se habla como si fuera un postulado generalizado ¿no? ..la barbarie infantil..y no se tienen en cuenta los motivos o las formas de cómo se produce esa barbarie ..*

19- Etudiante 2 : *-claro, yo creo que a lo que está apuntando es/en este párrafo a demostrar eso que es una cuestión social que es producto de un modo de organización social y no una cuestión de nacimiento/de..*

90- Etudiante 3 : *-que, que/no sé si quiere decir/pero supongo que apunta/nut্রে (elle lit) sobre la invasión de la escuela ..en la escuela de elementos exteriores a ésta ¿no?*

Les interventions de type prédictif sur l'à-venir du texte ne sont pas les plus nombreuses, bien au contraire, leur nombre est limité. Nous présentons ici un exemple (cas 1) où les lectrices se prononcent "sur ce qui va venir" dans le développement discursif : "va a decir lo mismo que recién" (=il va dire la même chose qu'il y a un moment). Cette hypothèse concerne la notion de "sauvage", laquelle à son tour fait l'objet d'une double possibilité interprétative : "salvaje" o "salvajismo" (=sauvage ou sauvagerie). Aucune des deux options n'est explicitement retenue.

Dans le second cas, nous avons regroupé un certain nombre d'interventions faites au sein du groupe 2 qui, toutes, sont axées sous le mode de l'hypothèse/du possible. Il semble que les étudiantes-lectrices ont du mal à prendre une décision sur ce qui serait la "bonne option interprétative" tant leurs discours sont pleins de formules telles que "como que" (=c'est comme si), "me da la sensación" (= j'ai l'impression que), "no estoy segura, pero puede ser" (=je ne suis pas sûre mais il se peut que..), "yo creo que" (=je crois que) , "pero supongo que" (=mais je suppose que)

4.3.2.3- La/les représentations de la compréhension du groupe/individuelle

Les réponses aux questions 1 et 2 de l'enquête métacognitive⁷⁰ ont fourni les éléments d'analyse concernant comment les étudiants-informateurs se représentent leur compréhension et celle du groupe du texte lu.

Le dépouillement des réponses a donné des résultats très équilibrés : la totalité des informateurs des groupes 1 et 3 considèrent que leur compréhension individuelle aussi bien que celle du groupe ont été "Plutôt Positives"; en effet, tous les membres de ces groupes choisissent l'option "Moyenne" pour caractériser la compréhension atteinte. De leur côté, tous les étudiants des groupes 2 et 4 ont des représentations "Positives" de leur compréhension individuelle Ainsi que de la compréhension que le groupe a eu du texte lu. Parmi les possibilités offertes par la consigne, les informateurs choisissent l'option "Bonne" (cf. Annexe 4).

On pourrait se demander quels sont les facteurs qui contribuent à façonner des représentations positives ou plutôt positives de la compréhension. Les réponses données à la question n° 4 de l'enquête métacognitive⁷¹ pourraient éventuellement apporter quelques éléments de réflexion. En effet, les informateurs y évoquent des facteurs de différente nature : facteurs para-textuels; facteurs linguistiques, facteurs interactionnels, facteurs métadiscursifs et connaissances préalables. Voici quelques exemples.

Facteurs para-textuels :

Membre 2, Groupe 4 : Les sous-titres (sic), le lieu d'édition, le titre de l'article, les paragraphes (..)

Facteurs linguistiques :

Membre 1, Groupe 3 : Les termes connus (...)

Membre 2, Groupe 3 : La découverte de mots transparents ou du vocabulaire déjà connu

Membre 3, Groupe 3 : Quelques mots plus ou moins transparents

Facteurs interactionnels :

⁷⁰ Question 1 : Comment évaluez-vous la compréhension du groupe du texte lu? Très bonne-Bonne-Moyenne-Nulle // Question 2 : Comment évaluez-vous votre propre compréhension du texte lu? Très bonne-Bonne-Moyenne-Nulle

⁷¹ Question 4 : Quels facteurs ont joué un rôle déterminant votre compréhension du texte?

Membre 1, Groupe 2 : Le temps (?) et le dialogue

Membre 2, Groupe 2 : Le temps (?) et le dialogue dans le groupe. Ce dernier élément aide à compléter les notions manquantes

Membre 3, Groupe 2 : Pour intégrer les fragments compris, il est indispensable de parler des échos qu'ils éveillent en nous.

Facteurs métadiscursifs

Membre 2, Groupe 1 : Faire une petite synthèse en groupe à la fin de chaque paragraphe

Connaissances préalables

Membre 1, Groupe 1 : Connaissances préalables en rapport avec le sujet du texte

Membre 2, Groupe 1 : (...) Les inférences que je peux faire sur le thème du texte, ce que je pense ou ce dont je me souviens par rapport à ce thème.

Membre 1, Groupe 3 : Le rapport de quelques termes connus avec des connaissances préalables ⁷²

4.3.2.4- La confrontation représentations/résumé

L'objectif de cet item est de rendre compte des résultats obtenus à deux niveaux : d'un côté, au niveau de la mise en rapport des productions résumantes des informateurs avec leurs propres représentations de leur compréhension du texte (question 1 de l'enquête) et de l'autre, au niveau des relations établies entre le nombre d'interventions lectives stratégiques initiées par un membre donné du groupe et la compréhension réelle que ce même membre a manifesté avoir atteint dans son résumé.

Pour ce qui est de la première mise en rapport examinée, le critère appliqué a été celui de la **Coïncidence/Non-Coïncidence** entre la représentation que les informateurs ont élaborée de leur propre compréhension (Cf. question 1 de l'enquête métacognitive) et

⁷² Tous ces extraits ont été traduits pour les besoins de cette présentation. Les réponses données par les informateurs étaient en espagnol.

ce qu'ils ont produit comme résumé; ce résumé étant, pour nous, une "preuve" de leur compréhension effective du texte.

L'application du critère précédemment cité a donné les résultats suivants : chez les groupes 1, 2 et 3, nous avons rapporté 1 coïncidence et 2 non-coïncidences; par contre, chez le groupe 4, les non-coïncidences concernent l'ensemble des interventions.

Parmi les non-coïncidences, il y en a 2 (membre 3 du groupe 2 et membre 1 du groupe 3) qui renvoient aux représentations qui sous-estiment la compréhension effective; le reste des non-coïncidences (7/9) concerne des représentations qui sur-estiment la compréhension réelle du texte. (cf. Annexe 4)

Pour ce qui est de la mise en rapport du nombre d'interventions lectives stratégiques/compréhension individuelle du texte atteint, les résultats pourraient se regrouper dans 5 cas de figures, déterminés par les combinatoire établies entre le nombre d'interventions stratégiques lectives effectivement initiées par chaque informateur (élevé/moyen/restreint) et la compréhension individuelle des informateurs (bonne/moyenne/insuffisante). (Cf. Annexe 5, Tableau 3)

L'analyse exhaustive des décalages observés et des liens intrinsèques qui régissent aussi bien la première que la seconde mise en rapport, dépassent largement le cadre de ce travail. Pour pouvoir aborder en profondeur ces deux aspects qui viennent d'être signalés, il nous aurait fallu compter sur une épreuve de lecture et production individuelle et une deuxième épreuve de lecture et de production en groupe pour compléter notre dispositif méthodologique.

Si nous ne comptons pas sur ces éléments c'est parce que, pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixée dans ce travail, nous n'avons pas estimé nécessaire, au départ, de compléxifier notre dispositif. Il faut signaler en plus, qu'il n'était pas dans notre intention de faire des analyses très poussées dans ce domaine car, d'une part, elles nous éloigneraient des objectifs généraux poursuivis et de l'autre, elles pourraient, éventuellement, être l'objet d'autres travaux de recherche.

Cependant, nous tenterons une interprétation, quoique limitée, des résultats obtenus. Il nous semble que nous pourrions les expliquer par l'action de facteurs relevant de l'articulation entre la dimension sociale et la dimension individuelle perceptibles,

toutes les deux, au sein des groupes de travail. En effet, nous estimons que dans la **sous/sur-estimation** de la compréhension individuelle, c'est le groupe qui régule la perception individuelle qu'on a de l'activité. On compte sur les autres et sur l'agir des autres pour se définir soi-même : si le groupe dans son ensemble se montre actif, collaborateur et investi dans le problème et qu'il se perçoit lui-même comme capable de résoudre la tâche (ici, de comprendre), l'individu se percevrait lui-même à l'identique; par contre, si le groupe se montre plutôt apathique et agit difficilement dans la résolution de la tâche, cette perception conditionnerait la perception individuelle du sujet particulier.

D'autre part, en ce qui concerne le nombre **d'interventions stratégiques initiées** et la **compréhension individuelle du texte**, nous dirons que les cas de figure 1 et 5 semblent se correspondre avec ce qui est du domaine de "l'attendu" : plus les interventions lectives stratégiques sont nombreuses, plus la compréhension est achevée et moins les interventions lectives sont nombreuses, moins la compréhension est bonne. Or, les cas 2, 3 et 4 viennent contredire cette règle générale (qui, d'ailleurs, a de nombreuses exceptions dans un grand nombre de domaines!). Le cas qui nous intéresse tout spécialement c'est le cas n° 4 car il concerne un nombre important d'informateurs, qui sans trop s'investir dans l'activité du groupe, obtiennent des résultats intéressants au niveau de la compréhension individuelle. Nous croyons qu'il existe un certain nombre de facteurs de personnalité (timidité, par exemple) et d'habitudes de travail académique (on n'est pas habitué à travaillé en groupe, on préfère le travail individuel, on n'est pas trop disposé à partager ce qu'on sait - égoïsme? concurrence?, on ne pourrait l'affirmer-) qui seraient négatifs pour le travail en groupe mais qui s'avéreraient positifs lors de l'étape de production individuelle.⁷³ Pour l'instant et faute d'autres éléments, nous ne pouvons pas aller plus loin dans nos conclusions.

⁷³ La confrontation des cas 1 et 4 illustrerait le principe de coopération dans la théorie des jeux (un joueur coopère -cas 1-, l'autre s'abstient -cas 4- et les deux partagent le gain global)

TROISIÈME PARTIE : LES PROLONGEMENTS DIDACTIQUES

Tel que nous l'avons annoncé dans notre introduction, cette recherche dont le but global était d'examiner de près les comportements des lecteurs en situation d'interaction sociale, trouve ses origines dans notre pratique de classe et dans la nécessité de trouver des mécanismes pédagogiques qui s'avèrent adéquats pour optimiser le contact de nos apprentis-lecteurs alloglottes avec les textes en FLE. C'est donc dans cette double voie que nous comptons inscrire les considérations qui suivent.

Ces observations seront présentées en trois volets : en premier lieu, nous tenons à ébaucher les grandes lignes de notre cadre didactique de référence; en second lieu, nous nous proposons de revisiter un certain nombre de notions didactiques solidaires avec le cadre choisi et pour finir, nous voulons présenter les caractères les plus saillants de ce que nous considérons une configuration didactique optimale pour notre travail de classe.

III .1- Un cadre didactique de référence : la didactique procédurale

Pour éviter les ruptures et les discontinuités dans le passage de la théorie à la pratique, il s'avère nécessaire que le cadre didactique retenu soit apte à rendre compte des choix épistémologiques faits par le praticien. En ce qui concerne le domaine de cette recherche, ces choix théoriques se situent à quatre niveaux différents mais complémentaires, à savoir :

- (1) le niveau des conceptions du langage et de son fonctionnement (perspective représentationnaliste vs perspective communicative)
- (2) le niveau des approches psycholinguistiques du développement (approches d'inspiration behavioriste/approches d'inspiration cognitiviste/approches interactionnistes sociales)
- (3) le niveau des théories de la lecture (théorie de l'effet vs théorie de la réception)
- (4) le niveau des modèles de compréhension lective (modèle ascendant/modèle descendant/modèle interactif)

De ce qui précède découlent deux considérations fondamentales : la première concerne l'interrelation entre les options théoriques de départ et les modèles didactiques qui les actualisent et la seconde, renvoie au fait que, quelles que soient les options théoriques retenues, il est indispensable d'approcher de la notion de transposition didactique (Chevallard, 1985) pour pouvoir identifier les transformations que subissent les objets de connaissance quand ils deviennent des objets d'enseignement. Ce sont donc ces interrelations et ce long processus de modification-adaptation du savoir savant au savoir effectivement enseigné en passant par le savoir à enseigner, processus qui commence par l'extraction de notions d'un corpus de références théoriques et qui se termine effectivement dans la salle de classe, qui nous occupent en tant qu'enseignants.

Ainsi, nous considérons que le modèle le plus adapté à nos préoccupations et à nos besoins est celui de la **didactique procédurale**. Nous expliciterons brièvement notre choix, d'après Fijalkow (Fijalkow, 2000).

Pourquoi avoir choisi la didactique procédurale pour encadrer notre pratique de classe?

La première raison relève de l'option théorique retenue comme cadre épistémologique de départ, laquelle peut être formulée comme suit : si nous considérons que la lecture est une activité c'est-à-dire un savoir-faire plus qu'un savoir tout court; alors, le savoir lire est bien une connaissance de type procédural qui réunit les caractères suivants : elle relève de l'action, elle est implicite et difficilement accessible et elle demande un long apprentissage.

En effet, la didactique procédurale met l'accent sur les connaissances relevant du *savoir faire* ou du *savoir comment* et non pas sur celles concernant *le savoir dire* ou *le savoir que*. Cette distinction qui est à la base même de la didactique procédurale, repose sur la prémisse selon laquelle les individus ont deux façons d'approcher et de connaître la réalité qui les entoure : d'un côté ils "savent dire quelque chose" à propos de cette réalité et de l'autre, ils "savent faire quelque chose" dans et à partir de cette même réalité.

A ces deux types de connaissances et pour ce qui est spécifiquement du domaine de la lecture, Fijalkow en ajoute un troisième : celui concernant les connaissances

contextuelles lesquelles permettent de répondre aux questions *quand? et pourquoi?*. Ceci revient donc, signale notre auteur, à faire une part dans le savoir lire à la connaissance des circonstances dans lesquelles la lecture a lieu.

En second lieu et tenant toujours compte du modèle théorique choisi, nous dirons que si la lecture est une activité, elle ne peut pas être décomposée en parties. En effet, selon Fijalkow "la didactique procédurale préconise d'aborder l'enseignement de la lecture directement (...) il s'agit d'apprendre à lire en lisant, considérant que la maîtrise d'une conduite s'acquiert en pratiquant cette conduite (...)" (Fijalkow, 2000 : 115). De ceci découle que "le tout est préférable à la partie quelle qu'elle soit" (Fijalkow, op. cit) c'est-à-dire que, par opposition aux variantes didactiques qui mettent l'accent sur l'un ou l'autre des aspects ou des unités de la lecture, la didactique procédurale préconise une approche de l'ensemble de l'activité dans toute sa complexité. Il est clair donc que la didactique procédurale apparaît donc comme une didactique implicite par opposition à la didactique déclarative qui, elle, est explicite.⁷⁴

En dernier lieu, nous évoquerons les trois critères définitionnels qui ont été appliqués par Fijalkow à la description du modèle procédural. Ces critères sont les suivants : les situations de lecture mises en place (lieux, temps, acteurs), les supports utilisés et les activités préconisées.⁷⁵

Quant au premier critère, Fijalkow soutient que l'institution scolaire doit créer des rapports privilégiés entre l'enfant et le langage écrit, au moyen de la multiplication de situations de lecture. Nous faisons nôtre ce principe, car, si l'institution (dans notre cas, l'université) multipliait les occasions de lecture en langue étrangère (plus de professeurs introduisant dans leurs cours des textes en langue étrangère, plus de séminaires assurés par des enseignants étrangers, meilleur équipement des bibliothèques, circulation plus importante de bibliographie en langue cible, contacts plus fluides avec des équipes de recherches étrangers, etc), l'apprentissage de la

⁷⁴ La didactique déclarative est une démarche qui consiste à enseigner des connaissances de type déclaratif (d'ordre verbal, explicites, directement accessibles et qui s'apprennent vite) en vue d'atteindre des connaissances de type procédural. (D'après Fijalkow, op cit)

⁷⁵ Il faut préciser que Fijalkow est un spécialiste qui s'occupe de l'apprentissage de la lecture par les enfants, en leur langue maternelle. Vu donc son domaine de spécialisation, on pourrait mettre en question sa légitimité comme référence fondamentale dans notre travail. Cependant, certains concepts présentés dans ses recherches nous semblent fort utiles pour expliquer la situation de lecture en milieu universitaire.

langue étrangère dans le milieu universitaire connaîtrait un regain de motivation et le rapport avec l'écrit en langue non-maternelle se trouverait intensifié. Dans un tel contexte, comme le soutient Fijalkow, la lecture deviendrait une situation culturelle dont l'émergence serait favorisée par la multiplicité des interactions sociales.

Quant aux supports et aux activités de lecture, Fijalkow soutient que les premiers doivent être "authentiques c'est-à-dire, issus de la vie sociale, divers (..)" et que les secondes, doivent viser "la compréhension et non pas le déchiffrage (...) la lecture découverte du texte, effectuée directement par l'enfant, avec l'aide du maître" (Fijalkow : op cit : 117).

D'une manière générale, nous dirons que ces principes précédemment énoncés sont ceux qui encadrent notre travail de classe : des textes définis selon leur fonction sociale (textes de transmission de connaissances) et des activités définies comme des situations de résolution de problèmes, c'est-à-dire comme des propositions de parcours destinées à l'exploration-découverte de l'écrit en langue étrangère.

III.2- Des notions-pivot : la solution de problèmes, l'apprentissage par les tâches et les consignes

Dans le cadre donc d'une didactique procédurale, nous ferons référence à un ensemble de notions qui nous semblent clés pour la réalisation effective des cours. Nous nous occuperons tout spécialement de la notion de "solution de problèmes", de celle de "tâches de lecture" et de celle de "consignes" déclinée dans une double actualisation, les "consignes d'apprentissage" (ou de compréhension) et les "consignes de vérification".

Plus haut, nous avons précisé que la didactique procédurale met en oeuvre des activités concernant le domaine de **la solution de problèmes**. Alors, nous pouvons nous demander en quoi consistent les problèmes de lecture présentés aux apprentis-lecteurs et comment enseigner dans le cadre d'une "**didactique à problèmes**".

En général quand il s'agit de définir un problème, on a recours à des formules telles que "(un problème) est une situation qu'on doit ou qu'on veut résoudre sans qu'il y ait

un chemin rapide et direct pour le faire" (Lester 1983 cité par Pozo 2000 : 146)⁷⁶. Il s'agit donc d'une situation dont la solution n'est ni pré-déterminée ni mécanique mais qui demande à être configurée et explorée à chaque occasion.

Une didactique à problèmes est donc une proposition de travail qui repose sur la prémisse précédente mais qui, en plus, établit deux distinctions fondamentales, l'une au niveau de l'activité proposée aux étudiants et l'autre, au niveau du rôle réservé au professeur.

Par rapport à l'activité, il faut rendre compte de l'opposition problème/exercice. En effet, les problèmes et les exercices se situent les uns et les autres aux deux bouts opposés du continuum : les problèmes, par opposition aux exercices, ne cherchent pas à faire répéter aux étudiants une technique apprise mais à les initier dans la recherche de réponses pour lesquelles les chemins ne sont pas tracés d'avance. D'autre part, les problèmes ont un caractère mobile et relatif; par contre, les exercices revêtent un caractère fixe, mécanique et absolu. Enfin, les problèmes admettent plusieurs solutions tandis que les exercices se limitent à une seule réponse possible et adéquate. Ainsi donc, dans les cours de lecture-compréhension en langue étrangère à l'université, pour favoriser le développement de la capacité de lecture chez les apprenants-lecteurs alloglottes, les activités-problème devront :

- avoir une dimension non-mécanique c'est-à-dire, permettre à chaque occasion la mise en oeuvre de solutions différentes.
- obliger les étudiants à prendre de décisions, à planifier leurs actions et à mobiliser leurs savoirs et leurs savoirs-faire
- être ouvertes, c'est-à-dire accepter plus d'une solution
- être variées et diversifiées
- constituer des défis à cause de leur caractère motivant et impliquant qui pousse à l'action.

Quant au rôle réservé au professeur dans le cadre d'une "didactique à problèmes", il faut préciser que, dans une première étape, le professeur devra assumer la responsabilité et les décisions au niveau de la définition des problèmes, de la mise en place des moyens utiles pour les résoudre et de l'évaluation. Mais, progressivement, il

⁷⁶ La traduction est à nous.

devra céder le contrôle de ces processus aux étudiants, lesquels deviendront Ainsi les protagonistes exclusifs de leurs apprentissages et pourront, sans aide externe, mener à bien l'ensemble du processus de solution de problèmes. Le rôle réservé au professeur est donc celui d'un agent facilitateur de l'apprentissage autonome ou de "l'apprendre à apprendre".

La question qui s'impose maintenant est la suivante : comment ces problèmes sont-ils introduits dans les cours de lecture-compréhension en langue étrangère? L'une des réponses possibles à cette question concerne les **tâches de lecture** (Klett, 2000 : 88). D'une manière très simple, nous dirons que les tâches de lecture reposent sur le principe de la proposition aux étudiants d'activités significatives de nature différente⁷⁷ en vue de la construction du/des sens du texte. Ainsi, donc dans une situation didactique donnée, les tâches proposées aux apprenants peuvent trouver leurs justifications soit dans "le monde réel", soit dans "l'univers pédagogique" (Nunan, 1996). Quand elles sont axées sur le "monde réel", les tâches visent à ce que l'étudiant acquière des comportements semblables à ceux qu'il devra développer effectivement dans le monde qui est hors la salle de classe. Par contre, les tâches à caractère pédagogique assument que l'étudiant doit faire des activités, difficilement réalisables hors-classe, c'est-à-dire dans le monde réel, mais qui stimulent ses processus d'apprentissage. Qu'elles visent le monde réel ou l'univers pédagogique, ces activités résultent de l'analyse des besoins des apprenants (besoins pratiques ou besoins psycholinguistiques).

Dans le cadre de la lecture-compréhension en langue étrangère en milieu universitaire, nous retrouvons fondamentalement des tâches axées sur le monde réel étant donné qu'elles regroupent les activités précises et concrètes que les étudiants doivent réaliser aussi bien au cours de leur formation que dans leur vie professionnelle; cependant, nous croyons qu'il faudrait bien se demander si, à force "d'entrer" dans la classe, ces tâches qui se rapportent au monde réel ne se

⁷⁷ Les activités présentées aux étudiants sont classés selon deux critères : *le critère presque uniquement pédagogique ou didactique et le critère relevant du "monde réel"*. Dans le premier cas, on demande aux étudiants de faire des activités qu'ils fourniraient rarement hors le contexte scolaire. Dans le second, par contre, il s'agit d'activités proches de celles que les étudiants reçoivent dans le monde hors-classe. (Nunan, 1996).

"pédagogisent" pas. Ce sujet bien délicat a besoin d'un traitement exhaustif qui ne peut pas lui être consacré ici.

Or, les tâches de lecture étant la matérialisation des problèmes, nous nous posons maintenant une autre question : comment ces tâches sont-elles introduites dans les cours? La réponse est simple : au moyen des "consignes de travail", actualisées en deux types distincts : **les consignes d'apprentissage ou de compréhension** et **les consignes de vérification**. Pour expliquer cette typologie, nous référerons spécialement aux apports de Cicurel (Cicurel, 1991).

Les consignes d'apprentissage concernent, par définition, les consignes que l'enseignant propose à l'étudiant dans le but de favoriser la compréhension du texte et non pas de l'évaluer. Ces consignes sont la matérialisation de sa position théorique, se présentent comme des demandes de faire (de lire, de dire) et ont pour fonction de guider et d'étayer la lecture des étudiants allophones. Les consignes d'apprentissage doivent proposer des actions à faire dont l'intériorisation de la part de l'étudiant lui permettra d'atteindre une lecture chaque fois plus autonome. Il s'agit encore des consignes qui mettent en évidence que la compréhension est un processus dialogique dans lequel le lecteur a un rôle actif à jouer qui ne peut, en aucune manière, se borner à l'identification ou la reconnaissance de "ce qui dit l'auteur ou de ce que veut dire l'auteur".

Par opposition aux consignes précédemment décrites, les consignes de vérification ne se soucient pas de montrer des "chemins" à suivre, de favoriser la compréhension ou encore, de guider l'apprentissage; elles se limitent à évaluer ce que le lecteur a compris. Elle s'occupent du "produit" de la compréhension tandis que les consignes d'apprentissage visent le "processus" par lequel le lecteur parvient à comprendre.

III.3- Vers une configuration didactique optimale

Dans ce dernier volet, nous décrirons la configuration didactique idéale qui, à notre avis, permettrait d'obtenir les meilleurs résultats dans le développement de la capacité de lecture chez les apprentis-lecteurs.

Pour ce faire, nous reprendrons la définition de Litwin en ce qui concerne les configurations didactiques. Pour cette spécialiste, les configurations didactiques sont "les manières particulières mises en oeuvre par l'enseignant afin de favoriser chez les apprenants les processus de construction de connaissances" (Litwin, 1997 : 44)⁷⁸. Puisque les configurations didactiques constituent des intentions manifestes d'enseigner, elles se distinguent des configurations non-didactiques qui n'impliquent que l'exposé d'idées ou de sujets sans aucune préoccupation évidente par les processus d'apprentissage des étudiants.

Les configurations didactiques supposent donc,

- des modes d'approche particuliers des multiples sujets propres à un domaine disciplinaire précis
- des découpages spécifiques des contenus
- des traitements diversifiés des contenus
- des présupposés théoriques concernant l'apprentissage
- l'emploi de pratiques métacognitives
- des liens avec la pratique professionnelle que les étudiants assureront à la fin de leur formation
- des négociations au niveau du sens de ce qu'est apprendre et de ce qu'est enseigner.
- des rapports étroits entre théorie et pratique

Dans notre esprit, les cours de lecture-compréhension en langue étrangère en milieu universitaire devraient être orientés par des configurations didactiques comme celles qu'on vient de décrire car ce sont elles qui permettent d'optimiser les pratiques enseignantes au coeur d'une agenda didactique qui vise l'enseignement réflexif et critique.

⁷⁸ Notre traduction.

Considérations finales

Cette recherche nous a permis d'analyser un certain nombre de composantes de la situation de lecture en langue étrangère à l'université.

Ainsi, nous avons pu réfléchir notamment à deux des aspects constitutifs de l'acte de lire en milieu scolaire : le matériel de lecture et les comportements lectifs des apprentis-lecteurs.

En ce qui concerne le premier volet examiné, les textes en LE abordés par nos étudiants, nous avons réussi à déterminer certaines caractéristiques inhérentes à ce matériel, à savoir, sa fonction sociale, son genre d'appartenance, ses catégories, etc. Ce matériel a été appelé **textes de transmission de connaissances** et dans le cadre de ce travail, nous avons consacré des analyses plus exhaustives à la catégorie **textes de transmission de connaissances scientifiques primaires**.

Par rapport au second volet étudié, le lecteur en situation d'interaction sociale, nous avons réussi à nous donner un dispositif d'observation qui nous a permis d'examiner de près les comportements assumés par nos lecteurs lors de la lecture d'un texte en langue étrangère en groupe de pairs dans le but d'en construire du sens.

Ces comportements lectifs ainsi que la situation d'interaction sociale dans laquelle ils se sont manifestés ont été l'objet d'analyses et des descriptions. En effet, nous avons globalement étudié l'ensemble des comportements assumés par les lecteurs et dans une seconde étape, nous avons identifié des comportements spécifiques que nous avons nommés **interventions lectives stratégiques** et qui ont été définies à partir des régularités retrouvées lors de l'analyse du corpus.

Nous croyons que les objectifs posés pour ce travail ont été globalement atteints. Cependant, les limites de notre travail ne nous échappent pas. Nous sommes consciente que plusieurs aspects mériteraient des analyses plus fines et qu'ils pourraient éventuellement devenir des questions de départ pour des nouveaux travaux de recherche.

Parmi les aspects susceptibles de recevoir un traitement spécial, nous signalerons notamment :

-l'analyse des interventions lectives stratégiques lors de la lecture des textes de transmission de connaissances appartenant à des catégories telles que la catégorie

didactique ou la catégorie vulgarisation. On pourrait, entre autres, étudier l'incidence de la catégorie textuelle sur les interventions lectives stratégiques ou encore, l'adéquation des interventions lectives stratégiques aux diverses catégories textuelles

- l'analyse des comportements lectifs assumés par les mêmes lecteurs en situation de lecture collective et en situation de lecture solitaire, dans le cadre de la résolution de problèmes de l'ordre de l'écrit. L'étude de ces deux situations de lecture différenciées pourrait éventuellement apporter quelques éléments de réponse à des problèmes tels que l'incidence de la dynamique sociale, de la composantes individuelle, etc dans la construction de/s sens.

- l'examen de l'incidence, sur les interventions lectives stratégiques, des variables telles que : le degré d'expertise des lecteurs; les langues en présence, les savoirs disciplinaires des lecteurs, les discours en question, les catégories textuelles qui constituent le matériel de lecture, l'articulation entre la dimension individuelle et la dimension collective, etc.

- l'analyse du rapport existant entre les interventions lectives stratégiques et la compréhension, notamment dans les cas ce rapport s'avère conflictif (rappelons ici le cas du groupe n° 4 présenté dans notre travail où on n'a pas repéré d'ILS mais où la compréhension individuelle du texte a été satisfaisante aussi bien pour chacune des informatrices que pour le professeur-chercheur). Les conflits suscités au niveau du rapport ILS/compréhension donnent lieu à des multiples questions dont voici quelques unes : quelle est la logique qui régit ce rapport?, quels sont les facteurs qui déterminent qu'au sein d'un groupe, chaque membre, considéré individuellement, construise du sens de manière efficace sans que cette construction ne se reflète dans la dynamique du groupe? comment déterminer la part de l'individuel et celle du social dans la pratique lective?, etc

- enfin, l'analyse comparative des ILS en langue étrangère et en langue maternelle pourrait contribuer à une meilleure connaissance de l'ensemble du processus de lecture des étudiants en formation.

Les items précédents montrent que plusieurs voies de réflexion se sont ouvertes devant nous à partir de ce travail; elles n'ont été qu'esquissées dans le cadre de cette présentation. Le chemin à parcourir est long mais le premier pas est déjà fait

Bibliographie

- Adam, J-M** (1990) "Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle", Mardaga, Liège.
- Bakthine, M** (1984) "Esthétique de la création verbale", Gallimard, Paris
- Babot de Bacigaluppi, MV; Helman de Urtubey, S; Pastor de De la Silva, R et Sibaldi de Pesleman, N** (1999) "La lectura en Lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis", Centro de Estudios Interculturales, UNT, Argentine
- Barbot, M-J** (2000) "Les auto-apprentissages", Coll. Didactique des langues étrangères, Clé Internationale, Paris
- Brasquet-Loubeyre, M :** (1993) "Marques de didacticité dans des discours de vulgarisation scientifique à la radio", in "Les Carnets du Cediscor 2", Paris
- Bruner, J** (1988) "Desarrollo cognitivo y Educación" Ed Morata. Madrid.
- Bronckart, J-P.**(1992) "El discurso como acción. Por un nuevo paradigma psicolingüístico" in Anuario de Psicología nº54 pp.3-48
- Bronckart, J-P.** (1994 a)" Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective" in Actes du Colloque Théodile Crel, Peter Lang, pp. 371- 404, Paris
- 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 " in Le Français dans le Monde Numéro spécial, Juillet 1996, pp.55-63
- Bronckart, J-P.** (1996b) "Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif", Delachaux-Niestlé, Lausanne.
- Bronckart, J-P.** (1996c) "Genres de textes, types de discours et opérations psycholinguistiques" in Voies Livres pp. 1-19, Lyon.
- Carrell, P** (1990) "Le rôle des schémas de contenu et des schémas formels" in Le Français dans le Monde Numéro spécial, pp. 16-29, Paris.
- Chevallard, Y** (1985) "La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné", La Pensée Sauvage, Grenoble, France

- Cicurel, F/Moirand, S** (1990) "Apprendre à comprendre l'écrit. Hypothèses didactiques" in Le Français dans le Monde Numéro spécial, février-mars 1990, Paris
- Cicurel, F** (1991) "Lectures interactives", Hachette, Paris
- Cornaire, C** (1999) "Le point sur la lecture", Clé Internationale, France
- Cyr, P** (1998) "Les stratégies d'apprentissage", Clé International, Paris
- Dabène, M** (dir.1994) "L'évaluation de la lecture : approches didactiques et enjeux sociaux " in Revue de Linguistique et de didactique de l'Université Sthendal de Grenoble, Grenoble.
- Dabène, M** (1991) "Un modèle didactique de la compétence scripturale", Répères n° 4, Grenoble
- Denhière, G /Baudet, S** (1989) "Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de texte" in Questions de Logopédie ,Paris
- Dolz, J, Pasquier, A et Bronckart, J-P** (s/d) "L'acquisition des discours. Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses?"in "ELA" n° 92 (s/d), pp.23-37, France.
- 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/UBA , pp. 57-71, Buenos Aires.
- Dorronzoro, M I/Pasquale** (2001) "Catégoriser les textes : un besoin didactique" in "Lire des textes et des manuels en FLE" , FFy L de l' UBA, pp. 21-31, Buenos Aires
- Ferreiro, E et Gómez Palacios (comp)** (1998) "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Siglo XXI Editores, México
- Fijalkow, J** (2000) "Sur la lecture. Perspectives sociocognitives dans le champs de la lecture" EFF Editeur, France
- Galisson, R / Coste, D** (1976) "Dictionnaire de Didactique des Langues", Hachette, Paris.
- Galisson, R/Puren, C** (1999) "La formation en questions", Coll. Didactique des langues étrangères Clé Internationale, Paris

- Garton, A** (1994) "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición", Paidós, Barcelone
- Gaonac'h,D.** (1987) "Théories de l'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère", Hatier/Crédif, Paris
- Gil, A et Riggs, E** (2001) "Metacognición : punto de ignición del lector estratégico" in "Lectura y Vida", année 22, septembre 2001, Buenos Aires
- Goffard,S** (1995) : " Lecture : négocier une interaction sociale" in SEMEN n° 10, pp. 71-101 Paris.
- Goodman, K** (1998) "El proceso de lectura : consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" in "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura" pp. 13-28, Siglo XX Editores, 14e.édition, México.
- Jacobi, D** (1984) "Du discours scientifique , de la reformulation et des quelques usages sociaux de la science" in Langue Française n° 64,Paris.
- Klett, E** (2000) "Tiempos postcomunicativos. Tareas significativas, estilos cognitivos y reflexión meta", in "Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad", UNLu, pp.85-103, Buenos Aires
- Lane, Ph** (1992) "La périphérie du texte", Ed. Nathan, Paris
- Little, D** (1998) "La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues" in "Le Français dans le Monde" Numéro Spécial, juillet 1998
- Litwin, E** (1997) "Las configuraciones didácticas en el marco de una nueva agenda didáctica" in Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, pp.42-51, année VI, n°10, Miño y Dávila editores, Buenos Aires
- Maingueneau, D** (1996) "Les termes clés du discours", Seuil, Paris.
- Moirand,S** (1979) "Situations d'écrit", Clé International, Paris.
- Moirand,S** (1990) "Lecture de textes de spécialité en FLE", B.A.L. de l'Ambassade de France en Argentine, Bs.As.
- Moirand,S** (1992) " Autour de la notion de didacticité" in "Les carnets du Cediscor",1, Paris.
- Moirand, S** (1982) "Enseigner à communiquer en langue étrangère", Hachette, Paris

- Moirand, S -Brasquet-Loubeyre, M :** (1994) "Des traces de didacticité dans les discours des médias" in 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, France
- Moirand, S-Lehmann, D** (1980) "Une approche communicative de la lecture" in "Le Français dans le Monde" n° 153, Paris.
- Nunan, D** (1996) "El diseño de tareas para la clase comunicativa", Cambridge University Press, Coll. Cambridge de didáctica de lenguas, Succursale Espagne, Espagne
- Pasquale, R** (1999) "La incidencia de las operaciones discursivas de definición y de reformulación en la lectura comprensión de textos de transmisión de conocimientos en lengua extranjera", Rapport de Recherche, Université Nationale de Luján, 93 pp, Buenos Aires.
- Pasquale, R** (2001) "Las estrategias lectoras en LE en los lectores universitarios expertos y la interacción social en la situación didáctica" in "Nuevos Contextos Interactivos para la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas" , UNRC, Córdoba, pp. 106-109, Argentine
- Pasquale, R** (2001) "La operación discursiva de definición desde el punto de vista del emisor: sus actualizaciones en los textos de transmisión de conocimientos" para la Revista de la SAPFESU n° 24, juin-novembre 2001, pp. 25-35, Buenos Aires.
- Perret-Clermont, A** (1984) "La construcción de la inteligencia en la interacción social. Aprendiendo con los compañeros", Aprendizaje Visor, Madrid.
- Peytard, J/Moirand, S.** (1992) "Discours et enseignement du français", Hachette, Paris.
- Peytard, J** (1995) "Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours", Bertrand-Lacoste, coll. Références, Paris

- Peytard, J** (1984) "Français technique et scientifique à re-formuler" in Langue Française n° 64, Paris.
- Pozo et alii** (1998) "La solución de problemas", Aula XXI, Santillana, Espagne.
- Richards, J/Lockart, Ch** (1998) "Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas" Cambridge University Press, Coll. Cambridge de didáctica de lenguas, Succursale Espagne, Espagne
- Richterich, R** (1998) "La compétence stratégique : acquérir des stratégies de communication" in "Le Français dans le Monde" Numéro Spécial, juillet 1998, France
- Rinaudo, M. C** (1999) " La comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción", Editorial de la Fundación UNRC, Argentine
- Rinaudo, M. C/Vélez, G** (2000) "Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo", Educando Ediciones, coll. Universidad, Río Cuarto, Argentine.
- Sánchez Miguel, E** (1997) "Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión", Aula XXI, Santillana, Buenos Aires
- Schneuwly,B** (1988)" La conception vygotskyenne du langage écrit" in E.L.A n°73, Paris.
- Schneuwly,B** (1994)" Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques", Peter Lang, Paris.
- Schneuwly,B/Bronckart,J-P** (dir. 1995) " Vygotsky aujourd'hui", Delachaux et Niestlé , Lausana, Suiza
- Solé ,I** (1999) "Estrategias de lectura" , Grao, Barcelona.
- Souchon,M** (1992) "Orientations pour un accompagnement pédagogique des premières lectures en langue étrangère" in Actes du VIII Congrès Mondial de Professeurs de Français, pp. 74-91, Lausanne
- Souchon, M** (1991) "Compétences, savoirs, représentations. Leur rôle dans la lecture en L2 en début d'apprentissage. Le cas de deux langue-cultures voisines" in "Les Cahiers du CRELEF" n° 32, pp.107-135 Paris
- Souchon, M** (1995)" Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue Étrangère" in SEMEN n°10, 103-161, Paris.

Souchon, M (1997) " La lecture-compréhension de textes : aspects théoriques et didactiques" in Revue de la SAPFESU Numéro spécial, Bs.As.

Todorov, T (1981) "Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique". Editions du Seuil, Paris.

Vergnaud, G (dir. 1994) "Aprendizajes y didácticas : ¿qué hay de nuevo?", Edicial, Buenos Aires

Vygotsky, L (s.d) "Pensamiento y Lenguaje". Ed. La Pléyade, Bs.As.

Wertsch, J (1991) "Un enfoque sociocultural de la acción mental" . Desarrollo y Aprendizaje , Aique, Bs.As

Annexe 1

Transcriptions des verbalisations des lecteurs-informateurs

1.1- Considérations générales

Enregistrement : il a été fait en deux séances : pendant la première séance (fin octobre 2001), trois groupes ("Qué te importa", "Simone de Beauvoir" et "Groupe n° 3") ont été enregistrés. Ces groupes sont formés par des étudiants de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Buénoa Aires; pendant la seconde séance, on a enregistré deux autres groupes ("Los girasoles" y "Las trasnochadas"⁷⁹) formés par des étudiantes de l'Université de Luján.

Conditions de l'enregistrement : les groupes devaient se former spontanément et avoir entre 3 et 4 membres. Chaque groupe disposait d'un magnéto et d'une copie du texte complet. Les groupes, sans la présence du professeur, devaient lire le texte pendant 15 minutes. Pendant tout ce temps, le magnéto devait être allumé.

Conventions de la transcription : quand les informateurs oralisent des mots en français lors de leurs lectures, ceux-ci sont transcrits tels qu'ils sont prononcés (*et donc, entendus*) en espagnol, suivant les règles phonétiques de l'espagnol. La plupart des fois, il s'agit de "prononciation défectueuses" par rapport à la norme phonétique française. Exemple : (1) "Debardieux" est oralisé [debardieu], (14) "Banlieu" = [banlié], (54) "douceur" = [douce], etc.

1.2- Transcriptions

Groupe n° 1

Nom : "Qué te importa"

Membres : 1 étudiante en histoire, 1 étudiant en histoire et 1 étudiant en arts.

1- Etudiante 1 : -(Elle lit, à haute voix et en espagnol, le texte écrit en français) "El discurso de la Decadencia/Alrededor de nuestro decenio, como nosotros lo hemos mostrado, por otra parte, que el sujeto o el tema de la violencia de los niños en la escuela es devenido en Francia un tema mayor."Debardieu"⁸⁰, 1997.

2- Etudiant 2 : -(il se moque de la prononciation de sa camarade?) Bué/

3- Etudiante 1 : -El autor/(elle continue) el discurso de la decadencia es todavía alimentado

4- Etudiant 3 : -Todavía se alimenta de esto. Se alimenta de esto Te acordás?

⁷⁹ Le groupe "Las trasnochadas" était formé, à l'origine, par 3 étudiantes. Au moment de l'épreuve, l'une de ces étudiantes est partie donc, ce groupe est devenu un "binôme". Puisque l'intérêt de ce est de rendre compte des interactions au sein des groupes de trois ou quatre membres, les apports du groupe n° 5, quoique intéressants, ont été éliminés de cette analyse.

⁸⁰ ="Debardieux"

- 5- Etudiante 1 : -Ah si, se alimenta de esto.. (elle continue) Analizando temáticamente una /
- 6- Etudiant 2 : -revista/
- 7- Etudiant 3 : - revista o revisión/
- 8- Etudiant 2 : - no, una revista
- 9- Etudiant 3 : -de prensa..
- 10- Etudiante 1 : -una revista de prensa (elle reprend) enviaron 150 artículos aparecidos entre 1992 y 1996 . Nosotros hemos podido mostrar que, dominando..
- 11- Etudiant 3 : -¿dominaba no es?
- 12- Etudiante 1 : -Que dominaba la impresión de un/
- 13- Etudiant 3 : -(il lit) la impresión de un/hum..
- 14- Etudiante 1 : -de un/general de la violencia, incluso si el tema de la "balié"⁸¹ es él, es él así muy presente o está él también muy presente De la "banlié" , no sé, ¿vandalismo?
- 15- Etudiant 2 : -vandalismo sí.
- 16- Etudiant 3 : -no sé, puede ser.
- 17- Etudiante 1 : -(elle reprend) Este último tema es, frecuentemente concurrente con el tema de la generalización de la violencia escolar pero por impregnación o sobre todo invasión de/bajos/
- 18- Etudiant 3 : -de los barrios bajos/
- 19- Etudiante 1 : - de los barrios bajos
- 20- Etudiant 3 : -sobre las escuelas/comunes
- 21- Etudiant 2 : -(ton impératif) SÍNTESIS
- 22- Etudiant 3 : -¿Entendieron algo de esto?
- 23- Etudiant 2 : -Parece ser que mandaron muchas opiniones a una revista diciendo que había crecido el tema de la violencia
- 24- Etudiant 3 : -Claro, la violencia
- 25- Etudiante 1 : -Ajá. NO, (grand emphase) ellos REvieron y sacaron un montón de artículos, 150 artículos/
- 26- Etudiant 2 : -Bueno, sí.
- 27- Etudiante 1 : /y parece que hay/sí, como un pico, o como, como/
- 28- Etudiant 2 : /que aumentó la violencia /sobre todo en los barrios bajos esos
- 29- Etudiante 1 : -Sí, muy bien. La violencia escolar, ¿no?
- 30- Etudiant 2 : -Está bien.
- 31- Etudiante 1 : -Bueno. (elle reprend la lecture) Un tema es frecuente, aquél de la/del salvaje o del salvajismo/
- 32- Etudiant 2 : -del salvajismo
- 33- Etudiante 1 : -(elle continue) portado por un léxico de guerra urbana o tribal, la ley de la jungla
- 34- Etudiant 2 : ..hum/hum
- 35- Etudiante 1 : -Los Cuadernos Pedagógicos, 1991 dónde/o esta introducción de un artículo del "Punto"
- 36- Etudiant 2 : -(ton fatigué) sí, sí
- 37- Etudiante 1 : - /el engranaje de seguridad, delincuencia juvenil, tensión cultural/
- 38- Etudiant 3 : -pasala.

⁸¹ = "Banlieue"

- 39- Etudiante 1 : -¿Paso la cita?
- 40- Etudiant 2 : -sí
- 41- Etudiante 1 : -Bueno. (elle reprend) Los crímenes cometidos por mineros..
- 42- Etudiant 3 : -No, no/
- 43- Etudiante 1 : -Por menores (rires) eeee/más frecuentemente
- 44- Etudiant 3 : -amenazan, puede ser?
- 45- Etudiante 1 : -amenazan/"amener"
- 46- Etudiant 3 : -bueno, qué se yo.(rires)
- 47- Etudiante 1 : -eeee menores más frecuentemente de generalizaciones filosóficas sobre la barbarie infantil, locución que forma título para un artículo de André Esponvil en/bueno/.
- 48- Etudiant 3 : -par esta filosofía o sea la filosofía/
- 49- Etudiant 2 : -Qué filosofía?
- 50- Etudiant 3 : -de la barbarie infantil,¿ no?
- 51- Etudiante 1 : -Sí. Sí, sí , sí.(elle continue) La violencia de los niños no es una aberración, una monstruosidad, una excepción. Ella es la regla de la naturaleza, de la vida, de la pulsión , de la cual/solamente se podría/"sor"⁸² ¿qué es?
- 52- Etudiant 2 : -euh/.
- 53- Etudiante 1 : -/sacar una otra regla que es de (XX)/y de/
- 54- Etudiant 2 : -no sé que es "douce"
- 55- Etudiante 1 : -y de respeto, bueno.
- 56- Etudiant 3 : - de integridad será/una cosa así ,¿no? Tipo : /
- 57- Etudiante 1 : -sí, sí, es de/tenés razón. Pero : /
- 58- Etudiant 2 : -Bueno, escuchame una cosa/
- 59- Etudiant 3 : -(il continue la lecture) civilización contra barbarie/
- 60- Etudiante 1 : -ajá, ajá/
- 61- Etudiant 3 : -(il reprend) sin /quien /"qua"⁸³ era quien, no?
- 62- Etudiante 1 : -Sí, sin que/
- 63- Etudiant 3 : -sin que ? sin que/
- 64- Etudiante 1 : -la vida humana que es la pira de todas/¿qué es la pira de todas?
- 65- Etudiant 2 : -Pero la cita esa dice que no es natural, digamos,/que no es una cuestión natural eso?
- 66- Etudiante 1 : -No, no que justamente que no es una aberración y que no tiene que ver con una monstruosidad sino que es como algo inherente a los niños (elle reprend la lecture) violencia es el hecho de los vándalos, de los desesperados o de los "enrayés"⁸⁴, no sé /
- 67- Etudiant 3 : -seguí.
- 68- Etudiante 1 : -sí/(elle continue) todo/o/menos/de/futuros/de mierda? (rires)
- 69- Etudiant 3 : -más o menos futuros de mierda, sí.
- 70- Etudiante 1 : -(elle reprend) que toma a nuestros niños/"melan"⁸⁵, mezclando así la /el imaginario de/el :
- 71- Etudiant 2 : - niño/

⁸² = "On ne *sort* que..."

⁸³ = "quoi" dans le texte

⁸⁴ ="enragés"

⁸⁵ ="mêlant"

- 108- Etudiant 3 : -Incluso cuando/
 109- Etudiante 1 : -CLARO,AH, SÍ incluso cuando la violencia, o sea, no está manifiesta parecería , daría la impresión que toda escuela está expuesta a esta amenaza de la violencia, al sufrimiento de esta violencia. (elle continue la lecture) Un artículo de/eeee
- 110- Etudiant 3 : - Sud-oeste..
 111- Etudiante 1 : -/ del Sud-oeste relata la concertación querida por el ministro/o deseada bué, querida por el ministro en todos los establecimientos escolares de Francia, tal que ella ha sido dada en una escuela de un "banlieu" muy/ah! debe ser barrio/
 112- Etudiant 3 : -Ah! sí, barrio/
 113- Etudiante 1 : - como barrio/yo decía vandalismo y es barrio (elle continue)/muy privilegiado de "Burdó"⁸⁸. Violencia en la escuela , los pies del silencio. La reflexión organizada "ier" ⁸⁹qué era?
 114- Etudiant 3 : -ayer, no es
 115- Etudiante 1 : - ayer
 116- Etudiant 3 : -en el colegio francés
 117- Etudiante 1 : - en el colegio francés
 118- Etudiant 3 : -ha dado lugar a
 119- Etudiante 1 : - a un debate animado
 120- Etudiant 3 : -sí.
 121- Etudiante 1 : -(elle continue) Un establecimiento puede ser privilegiado pero no está al abrigo de la violencia. Claro, que no tiene mucho que ver tampoco con las clases sociales, que la violencia se manifiesta igual (elle continue) esta representación trasciende de los clivages políticos ..
 122- Etudiant 3 : -de los qué?
 123- Etudiante 1 : -clivages, lo habré inventado/en la página/en la línea 360 /(elle continue) Ciertos, en una de las editoriales o "vitro"⁹⁰ del cual/
 124- Etudiant 2 : -hum/
 125- Etudiante 1 : al/
 126- Etudiant 3 : -secreto/
 127- Etudiant 2 : -Está hablando que la violencia escolar no puede imputada
 128- Etudiante 1 : -(elle lit) imputada a la..
 129- Etudiant 2 : -a la/a las determinaciones socio- económicas
 130- Etudiante 1 : -sí, a las determinaciones socioeconómicas (elle reprend) Pero, faltaría sobre todo comprender que es más fácil de agarrar/de violar, de tomar/
 131- Etudiant 3 : -"Tuer" no es matar?
 132- Etudiant 2 : -sí
 133- Etudiante 1 : -matar, tenés razón. (elle reprend)/ que estudiar. Bueno/tampoco/(elle n'est pas d'accord avec ce qui est dit dans le texte) (elle continue) y que nos alumnos no se privan/Porque éste es entonces, en los puntos/la violencia escolar..

⁸⁸ ="Bordeaux"

⁸⁹ ="hier"

⁹⁰ ="vitriol"

- 134- Etudiant 3 : -"Le Poin"⁹¹ debe ser una revista de algún lugar/
 135- Etudiante 1 : -ah! tenés razón/"El Punto"
 136- Etudiant 2 : -ajá.
 137- Etudiante 1 : -Bueno, como que dicen que es una cuestión de que, bueno, tiene más que ver con un marco ideológico, una cuestión de ver las cosas que dicen que es más fácil/(elle reprend la lecture) Pero, los Cuadernos Pedagógicos revén, no/revista pedagógica de ¿gaucho?
 138- Etudiant 3 : -izquierda.
 139- Etudiante 1 : - de izquierda (rires)
 140- Etudiant 3 : -los gauchos (rires)
 141- Etudiante 1 : -ay/(elle reprend la lecture) Titular sobre la violencia devenida regla o examinar las violencias ordinarias en una escuela de campo/de campo sin historias. Bueno, que no tienen miedo de poner ese título y bueno (elle continue à lire) El discurso de la decadencia se emparenta sobre todo de una posi/supu/se emparenta sobre todo de
 142- Etudiant 3 : - insuficiencia
 143- Etudiante 1 : -sí, sí..
 144- Etudiant 3 : -paternal/de los padres
 145- Etudiante 1 : - sí, sí de los parientes (elle continue à lire) Y el discurso dominante es una /
 146- Etudiant 3 : -puesta en acusación..
 147- Etudiante 1 : - puesta en acusación de los padres, de manera de/"re-peres" "perés"⁹² es padres también?
 148- Etudiant 3 : -Sí, "perés" es padres/de rehacer los padres..
 149- Etudiante 1 : -ajá. De reeducarlos (elle continue) Como un juego de palabras pseudo-"savan" /¿"savan"?
 150- Etudiant 3 : -"savan " es que saben/seudo/
 151- Etudiante 1 : - seudo/
 152- Etudiant 3 : - sabio/
 153- Etudiante 1 : -seudo-sabias (retoma la lectura) Tendientes a hacer creer/bueno/
 154- Etudiant 2 : -y si no te lo creen/(rires). Ese es el problema/
 155- Etudiant 3 : -hacerlo creer/"a le fer"⁹³ hacer creer aquello/
 156- Etudiante 1 : -ajá. (elle continue) En las encuestas, nosotros hemos frecuentemente relevado con otros que los adultos de los establecimientos son "intarisables"⁹⁴ sobre el sujeto/¿Qué es "son intarisables"?
 157- Etudiant 3 : -ni idea
 158- Etudiant 2 : -no sé qué es
 159- Etudiante 1 : -(elle continue) sobre el sujeto de la masiva educación y no de la no-educación eeeee/re : /
 160- Etudiant 3 : -No sé, (il signale "reque") eso nunca me acuerdo
 161- Etudiante 1 : -/por los niños/recibida?
 162- Etudiant 3 : - recibida

⁹¹ = "Le Point"

⁹² = "pères"

⁹³ = "à le faire"

⁹⁴ = "intarisables"

- 163- Etudiante 1 : - recibida por los niños . Los anatemas
 contra la familia son/
 164- Etudiant 3 : -extremadamente duros
 165- Etudiante 1 : - extremadamente duros. Nosotros/
 166- Etudiant 3 : - podemos/
 167- Etudiante 1 : podríamos/
 168- Etudiante 3 : -"noircir"⁹⁵ las páginas de esto.
 169- Etudiante 1 : -"nuacir"
 170- Etudiant 3 : - las páginas
 171- Etudiante 1 : -negro/
 172- Etudiant 3 : -¿podríamos teñir de negro ..?
 173- Etudiante 1 : -Ahí está, ahí está como amarillista como/oscurecer las páginas
 Eeee (elle continue)/de las familias desfavorecidas que son muy ..
 174- Etudiant 3 : -hay , ¿"a" así, sin acento es verbo no?
 175- Etudiante 1 : -sí.
 176- Etudiant 3 : -Hay familias desfavorecidas que son muy ..
 177- Etudiante 1 : - muy desprovistas y que en
 definitiva no reciben miradas frente a frente de la escuela . Como que la escuela no se
 ocupa de la problemática familiar (elle continue) Sobre noventa familias hay ochenta
 familias que se "furen"⁹⁶ completamente/¿qué es /que se : ?
 178- Etudiant 3 : -¿que se sienten será?
 179- Etudiante 1 : - que se sienten completamente
 180- Etudiant 3 : -no, "rapor"⁹⁷ es relación/
 181- Etudiante 1 : -sí, /del alumno con la escuela /como que se desprenden, como
 que se/
 181- Etudiant 3 : -claro/no hacen caso
 182- Etudiante 1 : -Como que, bueno, ocupate del chico en la escuela (elle
 continue) Que no saben nada de eso que puede pasar/de eso qui "peu"⁹⁸/La demisión
 parental/¿"Demisión" existe la palabra ? Sí
 183- Etudiants 1 et 3 : - sí.
 184- Etudiante 1 : -/la demisión parental es el más frecuente aquél que hace la
 unanimidad en los clivages? políticos o ideológicos, demisión o ausencia de los
 padres monoparentales, laxismo, educación/
 185- Etudiant 3 : -monoparentalidad/
 186- Etudiante 1 : -Bueno (elle reprend la lecture) de infantes, niños..que/"treinen"⁹⁹
 187- Etudiant 3 : -traen
 188- Etudiante 1 : -no, "treinen" es como de tren, como camino
 189- Etudiant 3 : -acarrean
 190- Etudiante 1 : - acarrean, sí. (Elle reprend la lecture) Hasta las horas
 /indebidas en las calles/Claro, que están dando vuelta en las calles hasta horas que no
 deberían estar/(elle continue) Niños abandonados /
 191- Etudiant 2 : -(il lit) Padres abandonados..

⁹⁵ = "noircir"

⁹⁶ ="se foutent"

⁹⁷ ="rapport"

⁹⁸ ="peut"

⁹⁹ ="traînent"

- 192- Etudiante 1 : -(elle continue) Padres abandonados/"batus"/
- 193- Etudiant 2 : -"batus" es abandonados?
- 194- Etudiante 1 : -sí, me parece que era algo así.
- 195- Etudiant 2 : -bueno
- 196- Etudiante 1 : -(elle continue à lire) Todo es/¿ "cheté"?¹⁰⁰
- 197- Etudiant 3 : -Ni idea.
- 198- Etudiant 3 : -No sé qué corno es.
- 199- Etudiante 1 : -(retoma) "pelmel"¹⁰¹..
- 200- Etudiant 3 : -"pelmel"? pelmel no es/..? no.
- 201- Etudiante 1 : -No, no es.(elle continue) Como verdad de evidencia, todo es tomado como una verdad , como evidencia./Bueno, porque como están los chicos hasta cualquier hora en la calle/todo esto se utiliza como argumento para justificar este postulado (elle continue) por los/
- 202- Etudiant 3 : -(il lit) por los que enseñan/
- 203- Etudiante 1 : -por los que enseñan, sí, (elle continue) que no /
- 204- Etudiant 3 : - (il lit) habitan/
- 205- Etudiante 1 : -(elle lit) que no habitan en los barrios. A causa de sus padres, los niños..eeeeee/tienen todos los derechos pero no conocen aplicación de la palabra deber./Bueno, son durísimos, o sea, prejuiciosos/ (elle reprend) Todo es devenido, todo es dejado, todo es devenido laxamente en el seno de la familia/"regardé"¹⁰²/
- 206- Etudiant 3 : -"regardé" es mirar?
- 207- Etudiante 1 : -mirar, sí (elle reprend) Mirar el lugar de los niños/
- 208- Etudiant 3 : -mire/¿porque eso no es imperativo, "regardé"?
- 209- Etudiante 1 : -(elle lit) mirad el lugar de los niños en el seno de la familia , incluso cuando se busca a ver/cuando se investiga/tener/una buena educación..
- 210- Etudiant 2 : -a ver, ya estamos sobre la hora
- 211- Etudiant 3 : -punto. Ya está?
- 212- Etudiant 2 : -Sí. Ya está.

Groupe n°2

Nom : "Simone de Beauvoir"

Membres : 3 étudiants en Lettres

1- Etudiante 1 : -Grupo "Simone de Beauvoir"

2- Etudiante 1 : -Los discursos

///

3- Etudiante 2 : /ah! de la proliferación del tema ¿no? como que hay 150 artículos sobre el tema..quiere decir que se le está dando importancia

4- Etudiantes 1 et 3 : Sí, sí..

///

¹⁰⁰ ="jeter"

¹⁰¹ ="pêle-mêle"

¹⁰² ="regardez"

- 5- Etudiante 2 : -estamos al final sobre el tema de los barrios bajos, me parece, /bajos
- 6- Etudiante 3 : -sí/
- 7- Etudiante 2 : -por ahí vi/como que está relacionado con el tema de la violencia o que ya no, ya no es sólo un problema de los barrios bajos/
- 8- Etudiante 3 : -(elle lit) tema recurrente/
- 9- Etudiante 2 : -claro/
- 10- Etudiante 3 : -(elle lit) la generalización de la violencia escolar/XXX
- 11- Etudiante 2 : -a mí, me da la sensación que tiene que ver con eso, una cuestión de /por ahí de los grupos sociales más carenciados /que :
- 12- Etudiante 1 : -Cita todo. Cita frases de los distintos textos publicados sobre la violencia infantil.
- 13- Etudiante 2 : -Sí/y el tema del/dentro del país cómo se genera gracias a una marginalidad.
- 14- Etudiante 1 : - hum/
- 15- Etudiante 3 : -/la marginalidad es lo que, lo que/lo que termina provocando esta/esta violencia/y mirá que empieza y termina más o menos igual, viviendo así lo de guerra urbana versus marginal, y después, civilización y barbarie, ¿viste? Dice al final
- 16- Etudiante 1 : -eso no lo terminé/
- 17- Etudiante 2 : -Está hablando de que es una cuestión social ¿ves? Acá dice que no es una cuestión de nacimiento ..es la cultura contra la naturaleza/civilización contra barbarie ..
- 18- Etudiante 3 : -y puede ser que/no estoy segura, pero puede ser que acá discute que el problema se habla como si fuera un postulado generalizado ¿no? ..la barbarie infantil..y no se tienen en cuenta los motivos o las formas de cómo se produce esa barbarie ..
- 19- Etudiante 2 : -claro, yo creo que a lo que está apuntando es/en este párrafo a demostrar eso que es una cuestión social que es producto de un modo de organización social y no una cuestión de nacimiento/de..
- 20- Etudiante 3 : -ajá
///
- 21- Etudiante 2 : -..que es una cuestión social..
- 22- Etudiante 3 : -sí, lo dominante y lo popular y qué herramientas puede tener un chico para defenderse ante esto..
- 23- Etudiante 2 : -claro/
- 24- Etudiante 3 : -/la violencia escolar se le imputa a determinado/
- 25- Etudiante 1 : -al silencio..
- 26- Etudiante 3 : -al silencio, sí, pero eso no entiendo bien cómo es/más adelante dice algo así como que se le imputa a determinadas situaciones socioeconómicas ¿no?
- 27- Etudiante 2 : -claro..
///
- 28- Etudiante 2 : -no entiendo bien lo que sigue, pero me da la sensación que está diciendo que es mucho más fácil, digamos, acusar dónde está el problema o ¿ves? XX esta/esta palabra me da la sensación que es /o sea hablar más de los violentos que estudiar los verdaderos problemas..
- 29- Etudiante 3 : -claro..o de etiquetarlos ¿no?

- 30- Etudiante 2 : -claro..
- 31- Etudiante 3 : -ser violento es/
- 32- Etudiante 2 : -exacto/estigmatizar/
- 33- Etudiante 3 : -ser violento es no sé qué ..claro, en lugar de ver porqué se producen y cómo , cómo es ¿no?
- ///
- 34- Etudiante 2 : -algo así como que/.
- 35- Etudiante 3 : -¿el último párrafo?
- 36- Etudiante 2 : -dice que la violencia deviene de la regla ¿no? o de/
- 37- Etudiante 3 : -/a ver dónde está..
- 38- Etudiante 2 : -acá, acá abajo, mirá.
- ///
- 39- Etudiante 2 : -está hablando desde el principio que/al mantener la regla, me parece como que es el modo de actuar, o sea, la norma para actuar es ser violento , me da la sensación que está queriendo decir/como que está muy impuesto..
- 40- Etudiante 3 : -sí..
- 41- Etudiante 2 : -por una cuestión de/es lo que decíamos hace un rato de, bueno, cómo actúa el chico ante situaciones ..
- 42- Etudiante 3 : -claro ..
- ///
- 43- Etudiante 2 : -claro acá dice/un abandono..
- 44- Etudiante 1 : -de los padres también/
- 45- Etudiante 2 : -claro,por eso guían (?) el discurso dominante está puesto en acusación o algo así
- 46- Etudiante 3 : -después dice, puede ser..
- 47- Etudiante 2 : -pero como está queriendo decir se le echa la culpa a los padres de eso..pero me da la idea que está diciendo no, o sea, es error, es un discurso dominante es decir, fue culpa de/
- ///
- 48- Etudiante 2 : -¿ves? la "falta" de padres
- 49- Etudiante 3 : -Ajá.
- 50- Etudiante 2 : -o no, de "reperes" eso debe ser de retos, de castigos, de/
- ///
- 51- Etudiante 3 : -la no-educación/
- ///
- 52- Etudiante 3 : -el problema no es/porque estamos hablando del problema de la violencia en la escuela ¿no?, entonces, no es el problema de la educación masiva, no es el problema de la educación que te da la escuela que sería la masiva sino de la educación/.
- 53- Etudiante 1 : -ah..no llegué ahí..
- 54- Etudiante 3 : -..de la no-educación de la familia ¿no?
- ///
- 55- Etudiante 3 : -¿ves? (elle lit) Las familias desfavorecidas que son muy denunciadas/
- 56- Etudiante 2 : -claro..
- 57- Etudiante 3 : -(elle continue) y que en definitiva/pero acá dice ¿viste? o ausencia de padres ¿no?

- 58- Etudiante 1 : -¿dónde?
- 59- Etudiante 3 : -explica los problemas de los padres ..
- 60- Etudiante 2 : -sí.
- 61- Etudiante 3 : -acá (elle lit) demisión/que no sé qué será o ausencia de los padres, mono/paternalismo será.. cuando un solo padre hay para criar,/
- 62- Les 3 ensemble : (elles lisent) laxismo educativo..
- ///
- 63- Etudiante 3 : -no, los distintos tipos ¿no? o la ausencia, o cuando un padre solo, yo me imagino, que si un padre solo tiene que criar hijos y además darles de comer y todo es obligatoria la ausencia/¿no?
- 64- Etudiante 2 : -obvio
- ///
- 65- Etudiante 3 : -algo así como que (elle lit) todo deviene en laxismo en el seno de la familia/
- 66- Etudiante 2 : -sí, estaba mirando eso/
- 67- Etudiante 3 : - (elle lit) y se le quita lugar, o algo así, a los chicos dentro del seno de la familia
- 68- Etudiante 2 : -no eso es (elle relit) observando el lugar o sea debe ser como/
- 69- Etudiante 3 : -ah!
- 70- Etudiante 2 : -"regardé" eso es observar/
- ///
- 71- Etudiante 3 : -volvamos atrás. Estamos hablando de la violencia en los infantes,¿no?
- 72- Etudiante 2 : -ajá.
- 73- Etudiante 3 : -de ahí vamos a la violencia es la escuela ¿está?
- 74- Etudiante 2 : -(elle accepte) hum..
- 75- Etudiante 3 : -de ahí, a la opinión pública que dice que el problema es la casa
- 76- Etudiante 2 : -exacto..
- 77- Etudiante 3 : -y este tipo que aparentemente se mete..
- 78- Etudiante 2 : -hace un ..
- 79- Etudiante 3 : -en la estructura de la casa a ver cuales son los roles familiares que cumple cada uno y cómo queda el chico en le seno familiar ¿no?
- 80- Etudiante 2 : -exacto/qué pasa en los barrios dónde la organización familiar por necesidades de determinada manera genera un espacio por ahí, para el pibe, que no es/inapropiado..
- Me parecía/pero como no logro entender entonces bien/
- 81- Etudiante 3 : -al catalogar de infante salvaje hay un problema/étnico/
- 82- Etudiante 2 : -ah, sí..
- 83- Etudiante 3 : -de violencia racial en la escuela ¿no? o sea, pensemos que/los de los barrios bajos están mezclados con los de los barrios altos, si querés, y al mezclarse se produce la marginalidad que hablábamos al principios/y al marginar/
- 84- Etudiante 2 : -sobre todo porque en un momento habló como de una invasión, ahora es como un poco más claro/de los barrios bajos/
- 85- Etudiante 3 : -claro/como una mezcla..
- 86- Etudiante 2 : -en la escuela /como que llegaron ..
- 87- Etudiante 3 : -claro..

- 88- Etudiante 2 : - un grupo de chicos que venían de otro ámbito cultural y que el choque que se produjo entre un lugar y el otro /pero/
 89- Etudiante 1 : -(elle lit) la naturalización étnica de la violencia escolar se .."nurit"¹⁰³ ¿qué es?
 90- Etudiante 3 : -que, que/no sé si quiere decir/pero supongo que apunta/nutre (elle lit) sobre la invasión de la escuela ..en la escuela de elementos exteriores a ésta ¿no?
 91- Etudiante 2 : -estamos en el tiempo.¿Eh?

Groupe n°3
 Nom : Grupo n°3
 Membres : trois étudiants en Lettres

- 1- Etudiante 1 : -Bueno..eeeeee..no sé/acá dice..(elle lit)/de nuestra, de nuestro decenio, de nuestro decenio, como nosotros habemos, hemos montado para ellos, el sujeto de la violencia de los chicos en la escuela, es, en Francia, un sujeto mayor. El discurso de la decadencia ,e s ahora alimentado. Analizado la temática..eeeeee/
 2- Etudiante 2 : -(elle lit) en una revista de prensa /..
 3- Etudiante 1 : -(elle continue) una revista de prensa envió 150 artículos, escritos entre 1992 y 1996 de marzo , nosotros sabemos/eeeeee
 4- Etudiante 3 : -hemos podido, de poder..
 5- Etudiante 1 : - hemos podido (elle lit) MOstrar/que dominamos la impresión de un /"monté" no sé qué es /la violencia. Así el tema de "banliú" ¹⁰⁴ es/presente.. ese tema es
 6- Etudiante 2 : -Concurrente/
 7- Etudiante 1 : -(elle continue) concurrente sobre el tema de la generalización de la violencia escolar por la impregnación o una suerte de invasión de los "basquartiers"¹⁰⁵, no sé, sobre la escuela ordinaria, comunes. Un tema frecuente, aquel del "sovarich"¹⁰⁶, no sé ..portado con un léxico de guerra urbana o tribal, la ley de la jungla o una introducción de un artículo de "Poin" ..el..
 8- Etudiante 2 : - ¿engranaje..?
 9- Etudiante 1 : - (elle continue) inseguro, delincuencia sobre el fondo de tensiones culturales y raciales /no sé.. "ronge banliú"¹⁰⁷ ..bueno, (elle continue) .. es profundo y grave que todo el equilibrio del país es..
 10- Etudiante 2 : - está en causa
 11- Etudiante 1 : -(elle lit) está en causa , él fabrica unos jóvenes violentos sobre las marginalidad pero suficientemente nombrados para constituer un elemento de desestabilización social. Los crímenes..eeeeee/no sé qué es /frecuentemente de generalización filosófica sobre la barbarie infantil, locución que forma un título de un

¹⁰³ ="nourrit"

¹⁰⁴ ="banlieue"

¹⁰⁵ ="bas quartiers"

¹⁰⁶ ="sauvagerie"

¹⁰⁷ ="ronge les banlieues"

artículo, bueno, el que escribió el artículo (elle reprend) para esta filosofía la violencia de los chicos no es una aberración, una monstruosidad, una excepción, es la regla de la naturaleza, de la vida, de la pulsión ..donde uno no sale/eeee/que/no sé/no sé/y de respeto. Pero es así que jamás ..eeee/cultura contra la naturaleza, civilización contra barbarie /sin que no haya ///. La violencia es el hecho de vándalos, de deses/

12- Etudiante 2 : -de desesperados..

13- Etudiante 1 : - de desesperados (elle reprend la lecture) o de /no sé/debe ser raros, por ahí, no sé /(elle continue) todo al menos ¿qué es "futeurs.."108? premian a nuestros chicos /¿querés seguir vos?

///.

14- Etudiante 1 : -(elle reprend) víctimas de los infantes de las clases peligrosas, agresivas/Los títulos como extraen de una revista de destinación de los padres de los chicos "Guerra de "blusons"¹⁰⁹, no sé. la delincuencia en la escuela será " montée"¹¹⁰, no sé qué es, de un "cran" (rires /(continúa) los "ban"¹¹¹, no sé, serán los vándalos ..vendrán..

15- Etudiante 2 : - a la salida de los colegios y los liceos.

16- Etudiante 1 : -(elle continue) ¿qué riesgos verdaderamente nuestros chicos y cómo se defienden?. La representación dominante sobre ella, es /montada sobre una irrepresible de la violencia escolar, ligada a los, bueno, "balié"¹¹² popular, pero más a una sociedad que globalmente no sabe educar sus hijos..sus chicos. Esta representación se/o nace de hechos diversos terribles mismo si lo que hacen diversos/la impresión es que toda la escuela es amenazada/un artículo /, bueno, relata la concertación "vulú"¹¹³/por el Ministro dónde todos los establecimientos escolares de Francia tal que ellos "mené"¹¹⁴ no sé qué es/bueno, en una escuela/son muy XXXX/Violencia en la escuela le "poid"¹¹⁵ /del silencio La reflexión organizada ayer en el colegio/.no ha dado lugar a un debate animoso, por ahí (doute), un establecimiento puede ser privilegiado pero /no sé/esta representación trasciende los clivages políticos. Revel/eeee/.no sé qué es/////la violencia escolar no puede ser imputada a sólo determinadas/determinantes socio-económicos pero el puede eeeeeee/

17- Etudiante 3 : - comprender

18- Etudiante 1 : -(elle reprend) comprender que es más fácil de agarrar, de /

19- Etudiante 3 : - violar..

20- Etudiante 1 : -violar/no sé "tuer", que estudiar y que los alumnos no están privados. Pero, los "Diarios de Pedagogía", revista de pedagogía/sobre la violencia devenida en regla/o examinar la violencia ordinaria en una escuela de campaña sin

¹⁰⁸ = "fouteurs de merde"

¹⁰⁹ ="guerre des blousons"

¹¹⁰ ="la délinquance (...) sera montée d'un cran"

¹¹¹ ="bandes"

¹¹² ="banlieues"

¹¹³ ="voulue"

¹¹⁴ ="menéé"

¹¹⁵ ="poids"

historias. Los discursos de la decadencia "se amporen"¹¹⁶ (des bruits) /los discursos "se amporen" sobre una "supos"¹¹⁷ insuficiencia parentela y el discurso dominante es una acusación de los padres, de "manque" no sé qué es/"reperés" /.(elle continue) como un juego de palabras pseudo /(bruits, coups) /(elle continue) en nos "anquetés"¹¹⁸, no sé qué es, /

21- Etudiante 2 : -que los adultos de establecimientos /

22- Etudiante 1 : -sean/"intari.."119 no sé qué ..

23- Etudiante 2 : -la no-educación/

24- Etudiante 1 : - (elle continue) contra la familia son extremadamente duros/eeee/desfavorece que son /muy/no hay ningún "regar"¹²⁰ ..

25- Etudiante 3 : - mirada.

26- Etudiante 1 : - mirada para la escuela/

27- Etudiante 3 : -Sí.

28- Etudiante 1 (elle continue à lire) sobre 90 familias hay 80 familias que ¿se fundamentan?/alumnos con la escuela..que no saben/

29- Etudiante 2 : -nada/

30- Etudiante 1 : -qué pasa. El tema de la demisión de los padres es la más frecuente aquella que hace a la unanimidad en las "clivaches"¹²¹, no sé qué es, políticas e ideológicas . Demisión o ausencia de los padres, monoparenta..telidad, laxicismo (sic) educativo, chicos que no, que "trainen"¹²² en las horas inducidas, en la calle, "enfants battus"¹²³ no sé qué es, padres "batus"¹²⁴///(bruits) A causa de los padres los alumnos son todos ..

31- Etudiante 3 : - tienen/

32- Etudiante 1 : - tienen todos los derechos pero no conocen /

33- Etudiantes 1, 2 et 3 : - ..las aplicaciones de la palabra deber.

34- Etudiante 1 : - Todo es devenido lax/laxista en el seno de la familia, en el seno de la familia. .."regardé" todos los chicos en el seno de la familia mismo cuando buscamos una buena educación. En la encuesta por el cuestionario que nosotros hemos/bueno, hemos demandado/que ellos que estiman que la familia juega un rol mayor que aparentemente, no sé, no sé/más del 70% nos ha respondido más bien y algunos mayor. La opinión de estos enseñantes ..

35- Etudiante 2 : - (en lisant) las violencias escolares/de una mala educación familiar..

36- Etudiante 1 : -los chicos del "sovache"¹²⁵/el tema del salvajismo renaciente /salta a la vista al esquema antropológico de los niños salvajes, el tema de los niños/

37- Etudiante 2 : - ah! salvajes..

¹¹⁶ ="s'amparent"

¹¹⁷ ="supposé"

¹¹⁸ ="enquêtes"

¹¹⁹ = "intarissables"

¹²⁰ ="regard"

¹²¹ ="clivages"

¹²² ="traînent"

¹²³ ="enfants battus"

¹²⁴ ="battus"

¹²⁵ ="de sauvages"

38- Etudiante 1 : - salvajes, claro.(elle continue) que etnicismo, que/XXX la violencia escolar. Así, de esto un cotidiano de extrema derecha presenta "no hay por qué" //(elle continue, elle omet des phrases) En un colegio en una zona particularmente sensible del sudeste de Francia, allí describía las graves dificultades que él tenía, que él conocía sobre ciertos de sus alumnos gitanos, nos decía : "estos chicos son naturalmente agresivos" . La naturalización étnica de la violencia escolar se nutre sobre el tema de la invasión de la escuela por los elementos exteriores, dónde se sabe/no sé/XXX limitadas/menos el 10% de los casos probablemente. La explicación étnica de la violencia es devenida más frecuentemente, se asocia frecuentemente al tema de la violencia ILSámica. Paradoja/paradojalmente, los hechos de la cultura son utilizados como hechos de la naturaleza y esta naturalización de la violencia de designación étnica (bruits : elles tourennet la page)..falta una parte ¿no?

39- Etudiante 3 : -no, no.

40- Etudiante 1 : -(elle continue) a la creencia de un handicap sociocultural/que :

41- Etudiante 3 : -perdón, yo busqué handicap en el diccionario y era como que era una privación/era como un : una falta, digamos

42- Etudiante 1 : -bué, (elle continue) que el tiene unas tesis sobre la fatalización de "Burdie"¹²⁶ sucede una creencia de un handicap socio-violento, que se asocia a las creencias en etnoviolencia (elle reprend la lecture , elle omet de phrases) /que nosotros tenemos acumulado sobre el sujet, nosotros transcribimos en un lugar prestigioso de la República, la Academia de Ciencias Morales y Políticas, dependientes del Instituto de Francia. En el curso de una escena consagrada a los audi/¿auditores? sobre la violencia en la escuela y después de una intervención de /debida ..no sé qué/de un liceo parisino ..la situación de su establecimiento escolar/le debate/no sé/se compromete entre ellos y un público restrin/restringido mas prestigioso constituido de académicos y de hombres políticos. Aquellos/¿ Qué es "morsó chuasi"¹²⁷?/el ILSam que es en causa ..un problema social ¿o es otra cosa? ¿Hay realmente una invasión ? las grandes invasiones han comenzado por acá , por los genes que vienen como servidores. Otro historiador : /que ha comenzado como //el imperio romano , es una inmigración de pueblo contrariamente a aquello que ha sido el siglo XIX . Una inspección general : nosotros pensamos a las tropas de los niños salvajes, de los niños/"lups"¹²⁸, no sé qué es/que ¿radican?, no sé/al costado de la mano derecha de las campañas/rusas (elle commente) es un administrador civil a los hechos /indígenas, no sé la verdad/.seguí vos..porque no sé

43- Etudiante 2 : - (elle continue) soy un administrador civil de las situaciones indígenas. ¿Qué más terrible ilustración debe /el discurso de la decadencia/el discurso de la decadencia podría a nosotros proponernos?. Todo se entrelaza la bestialidad feroz del lobo, la caída del imperio romano y el colonialismo, la inmigración y la no-civilización, el choque de culturas y el ILSam. Esto puede/tiene que ver con la civilización/la deliberación del Consejo regional de Normandía adoptado el 15 de diciembre/que adopta el 15 de diciembre una una/

44- Etudiante 3 : - moción/

¹²⁶ ="Bourdieu"

¹²⁷ ="morceaux choisis"

¹²⁸ = "enfants loups"

45- Etudiante 2 : - una moción de urgencia sobre los incidentes en un colegio y demanda medidas concernientes a/encontrar/no sé qué XX/la expulsión en el territorio francés de los/donde hay extranjeros, la supresión de no sé qué sociales y familiares/de los ¿gustos sociales y familiares?

Groupe n°4

Nom : "Los Girasoles"

Membres : 2 étudiants en Travail Social, 1 étudiant en Sciences de l'Education

1- Etudiante 1 : -Nombre del grupo, "Los Girasoles" // bueno, ya está ¿qué leemos primeros, los intertítulos?

2- Etudiante 2 : -sí/

3- Etudiante 1 : ¿tres? ¿no? si tres intertítulos /

4- Etudiante 2 : - uno es "El discurso de la decadencia"/el otro "El niño de salvajes"

5- Etudiante 1 : -"sovache" qué es? ..

6- Etudiante 2 : -salvajes/

7- Etudiante 3 : -son dos intertítulos /

8- Etudiante 1 : -ahí están los dos entonces..

9- Etudiante 2 : -después, acá dice el título del libro y la revista /

10- Etudiante 1 : -¿el título del libro?/es del año 88

11- Etudiante 2 : -98/

12- Etudiante 1 : -¿qué es de pedagogía? Y número/¿qué es ?¿un libro de pedagogía ?

13- Etudiante 2 : -una revista

14- Etudiante 1 : -una revista de pedagogía, la número 123, abril, mayo y junio del 98 "El profesor y la "sauva"//

15- Etudiante 2 : -va a decir lo mismo que recién..y el salvaje

16- Etudiante 3 : -o el salvajismo, puede ser.

16- Etudiante 1 : -ah! puede ser/ Dice (elle lit) : violencia en la escuela, incivilidad y postmodernidad/y eso debe ser a qué se refiere el tema/

17- Etudiante 3 : -¿hay que leerlo en francés?

18- Etudiante 1 : -no hay que ver cómo abordamos el tema/y después contestar a un cuestionario/uno , dos, tres, cuatro, cinco/seis, siete, ocho, nueve, diez/

19- Etudiante 2 : -doce

20- Etudiante 1 : -once..

21- Etudiante 2 : -ah! yo conté una chiquita

///

XXXXXXXX

22- Etudiante 3 : -a mí me parece que hay que leerlo en francés, me parece que ella dijo que hay que leerlo en francés /¿ o no?

23- Etudiante 1 : -y si tenemos que hacer un resumen/de lo entendimos, tenemos que ir leyendo/

24- Etudiante 3 : -bueno..

25- Etudiante 1 : -ella lo que quiere hacer es estrategias de lectura /cómo hacemos nosotros para leer normalmente/yo lo que hago es marcar los tiempos pero por ahí no hay tiempo/

///XXXXXXXX

26- Etudiante 1 : -¿empezamos a leer? (elle commence) Esta es una /de nuestro designio ..no sé qué es/"turnan"¹²⁹ ¿qué es "turnan"?

27- Etudiante 2 : -alrededor de nuestra decena/algo así puede ser/

28- Etudiante 1 : -(très bas)/que los sujetos de la violencia es/devenido en Francia..un sujeto mayor..

29- Les trois ensemble : mayor, sí/

30- Etudiante 1 : -el discurso de la decadencia es también/.

31- Etudiante 2 : -alimentado/

32- Etudiante 1 : -alimentado/

33- Etudiante 3 : -el análisis temáticamente/una

34- Etudiante 2 : -revista

35- Etudiante 3 : -de prensa, enviaron 150 artículos entre 1992 y el 96 //

36- Etudiante 1 : -nosotros queremos mostrar, algo así, cuál es la impresión de una "monte"¹³⁰ general de la violencia/mismo si/el tema de la "banlieu"¹³¹ está entre comillas/está así presente/

37- Etudiante 2 : -está también presente/este último tema/(elle saute des paragraphes)/un tema frecuente de la "sauva.." ¹³² salvajería, salvajismo/

38- Etudiante 3 : -antes no es/arriba/

39- Etudiante 2 : -euh?

40- Etudiante 3 : -arriba/el tema //con el tema de la generalización de la violencia escolar pero por impregnación/

41- Etudiante 1 : -sí/pero sobre todo por/concurrentemente //(elle reprend) la generalización de la violencia escolar/

42- Etudiante 2 : -que el tema ese que no entendemos tiene relación con la de la otra/

43- Etudiante 3 : -sí puede ser..

44- Etudiante 1 : -(elle continue) el tema es frecuentemente/ah! bueno/que un tema es frecuentemente/el salvajismo es/salvajismo para mí que es la conducta/si esto está tomado en la escuela, debe ser, en vez de salvajismo debe ser la conducta /

45- Etudiante 3 : -viste que acá decía el término vandalismo

46- Etudiante 2 : -puede ser, sí.

47- Etudiante 1 : -sí, porque salvajismo capaz que ellos/que acá está tomado pero como nosotros diríamos de la violencia escolar

48- Etudiante 2 : -claro/

49- Etudiante 1 : -en vez salvajismo y todo eso, ¿no? por ahí ellos le dicen salvajismo a eso/(elle reprend la lecture) parte de un léxico de guerra urbana o trivial (sic)

50- Etudiante 2 : - o tribal/

¹²⁹ ="tournant"

¹³⁰ ="montée"

¹³¹ ="banlieue"

¹³² ="sauvagerie"

- 51- Etudiante 1 : -la ley de la jungla/ahí está otro/la ley de la jungla es una palabra/una frase usada para/para lo urbano ¿no?
- 52- Etudiante 3 : -sí es como que /
- 53- Etudiante 1 : -(elle lit) es la introducción de un artículo de 1993/"insecurité" claro, ¿ves? (elle lit) La inseguridad, la delincuencia sobre un fondo de tensiones culturales y raciales ronda las/
- 54- Etudiante 2 : -los vándalos/los vandalistas (sic)
- 55- Etudiante 3 : -los vandálicos..(elle lit) un fenómeno profundo y "si" grave que todo equilibrio del país está en causa/(elle lit) fábrica de jóvenes violentos/
- 56- Etudiante 2 : -puede ser que el /país es el que provoca eso/es la causa de toda la situación/
- 57- Etudiante 3 : -sí, (elle continue) fábrica de jóvenes violentos todavía marginales pero suficientemente numerosas para constituer un elemento de desestabilización social/
- 58- Etudiante 1 : -(elle lit) los crímenes/
- 60- Etudiante 2 : -cometidos puede ser
- 61- Etudiante 3 : -ah! sí. (elle continue) más frecuentemente /
- 62- Etudiante 2 : - por las minorías
- 63- Etudiante 1 : -(elle reprend la lecture) por las generalizaciones psicológicas sobre la barbarie infantil/esto es lo que dicen los psicólogos..(commentaire)
- 64- Etudiante 3 : -sí..
- 65- Etudiante 1 : -(elle reprend) locución/
- 66- Etudiante 2 : -no, filósofo me parece/
- 67- Etudiante 3 : -ah! filósofo
- 68- Etudiante 1 : -filosófico (elle continue) sobre la barbarie/ah! de los filósofos sobre la barbarie infantil ..(elle lit) locución que "titre" por un "article"¹³³ de Andrés/¿del título será? ¿Qué es "titre"?
- 69- Etudiante 2 : -(elle lit) que forma título o sea que vendría a ser que es el título/
- 70- Etudiante 1 : -claro, ahí está/título de un artículo de Andrés "Conté Sponvilé"¹³⁴(elle lit) dentro de /eventualmente/
- 71- Etudiante 2 : -2 de diciembre de 93..
- 72- Etudiante 3 : -(elle reprend) para este filósofo la violencia de los chicos no es una aberración, una monstruosidad, una excepción; ella es la regla de la naturaleza, de la vida, de la pulsión/eeee/
- 73- Etudiante 1 : -(elle lit) dónde no se soporta otra regla/que es la de.."ducer"¹³⁵ y de respeto/
- 74- Etudiante 2 : -vendría a ser que solamente se rigen por esa y no/
- 75- Etudiante 3 : - y no por otra
- 76- Etudiante 2 : -claro, por eso no respetan/vendría a querer decir..
- 77- Le trois : - (elles lisent) pero..ella no es jamás/
- 78- Etudiante 2 : -o sea, no está dada desde el nacimiento, me parece..
- 79- Etudiante 3 : -claro
- 80- Etudiante 1 : -(elle lit) esta cultura contra natura /contra naturaleza

¹³³ ="qui forme titre pour un article"

¹³⁴ ="André Comte-Sponville"

¹³⁵ ="douceur"

- 81- Etudiante 3 : -(elle lit) civilización contra barbarie/como Sarmiento (rires)
- 82- Etudiante 1 : -"Civilización y Barbarie" (elle continue) ya que no..
- 83- Etudiante 3 : -(elle reprend) la bestia/la bestia, ¿no?
- 82- Etudiante 2 : -la bestia humana, sí
- 84- Etudiante 3 : -(elle reprend) "il niana" ¹³⁶que /
- 85- Etudiante 2 : -(elle continue) es el peor de todos/
- 86- Etudiante 3 : -no es el peor de todos
- 87- Etudiante 1 : -(elle lit) la violencia es el "fait" ¹³⁷/
- 88- Etudiante 2 : - el hecho/
- 89- Etudiante 1 : -(elle reprend) el hecho de los vándalos/
- 90- Etudiante 3 : -de los desesperados/
- 91- Etudiante 2 : -ah! porque viste que/XXXX/en la película esa de Banderas lo que decía XXXX, en el título de una canción/
- 92- Etudiante 3 : -ah! sí..
- 93- Etudiante 2 : -es un término, ¿no? No es/
- 94- Etudiante 1 : -yo no la vi
- 95- Etudiante 2 : -que en distintos lugares, le dan un nombre esos/a los chicos esos..
- 96- Etudiante 3 : -claro.
- 97- Etudiante 1 (elle lit) vándalos, desesperados o "enragés"¹³⁸
- 98- Etudiante 2 : -no sé/
- 99- Etudiante 1 : -como está en comillas, deben ser palabras que se dicen/.
- 100- Etudiante 3 : -(elle lit) XXX /de mierda/mirá/de haber/(rires) qué lindo/(rires)
- 101- Etudiante 1 : -claro, que son extraídos de ahí estos, se está diciendo de dónde se extrajo/
- 102- Etudiante 3 : -claro/cada uno de los conceptos/
- 103- Etudiante 1 : - que él toma de otros lugares
- 104- Etudiante 3 : -claro.
- 105- Etudiante 1 : -de los diarios (elle reprend) llama a nuestros niños/"melan"¹³⁹ así el imaginario del infante/víctima y del infante de clases peligrosas y agresivas..
- 106- Etudiante 3 : -(elle lit) ¿el testimonio?
- 107- Etudiante 1 : -(elle continue) de títulos como
- 108- Etudiante 3 : -(elle lit) extraídos de la revista destinados a parientes
- 109- Etudiante 1 : - padres
- 110- Etudiante 3 : - a padres
- 111- Etudiante 1 : -de "eleves"¹⁴⁰ /La guerra de "blousons" , no sé qué es/
- 112- Etudiante 2 : - ¿"blousons"?/la delincuencia en la escuela /
- 113- Etudiante 1 : - sería montada // de un cran¹⁴¹/cran no sé qué es/
- 114- Etudiante 2 : - desde bandas//
- 115- Etudiante 1 : - una suerte de colegas y licenciados /

¹³⁶ ="il n'y a que..."

¹³⁷ ="le fait"

¹³⁸ ="enragés"

¹³⁹ ="mêlant"

¹⁴⁰ ="élèves"

¹⁴¹ ="cran"

- 116- Etudiante 3 : - no, creo que es colegios y liceos /
 117- Etudiante 1 : - AH, y liceos/
 118- Etudiante 3 : - si, porque tienen dos tipos de colegios
 119- Etudiante 1 : - qué riesgo/ah, qué riesgo verdadero /no, es una pregunta/qué riesgo verdadero los niños /
 120- Etudiante 2 : - ¿cómo se defienden?
 121- Etudiante 1 : - sí algo así/vendría s ser/
 122- Etudiante 3 : - a qué los arriesgan verdaderamente a nuestros niños podría ser /
 123- Etudinate 3 : - ajá
 124- Etudiante 2 : - no que riesgo sino que XXX
 125- Etudiante 3 : -ajá/la representación dominante eeee///
 126- Etudiante 2 : - de una monté¹⁴² /de violencia escolar ///
 127- Etudiante 1 : - (très bas) XXX vándalos/
 128- Etudiante 2 : - populares/pero más /
 129- Etudiante 1 : - pero más seguramente de una sociedad
 130- Etudiante 2 : - de una sociedad que /
 131- Etudiantes 1 et 3 : - que globalmente no sabe educar a sus infantes
 132- Etudiante 1 : - (elle reprend) esta representación/eee/
 133- Etudiante 3 : - se nutre
 134- Etudiante 1 : - ajá/XXX de diversos términos
 135- Etudiante 3 : de diversos terrenos
 136- Etudiante 1 : - séeee/de diversos terrenos /(elle continue) mismo losqué el hecho diverso noo es/no está presente . (elle reprend) la impresión es que toda la escuela /
 137- Etudiante 3 : - es amenazada
 138- Etudiante 2 : - amenazada
 139- Etudiante 1 : - (elle continue à lire) un artículo del sudoeste relata la concertación /querida /por el Ministro/dentro de /
 140- Etudiante 3 : - el establecimiento escolar de Francia
 141- Etudiante 1 : - que aquellos mismos dentro de la escuela /
 142- Etudiante 2 : - de banlié¹⁴³
 143- Etudiante 1 : - privilegiado de Bordó, de Bordó, de Bordox¹⁴⁴
 144- Etudiante 3 : - será el nombre del ministro o algo así/
 145- Etudiante 1 : - para mí, es el autor
 146- Etudiante 2 : - (elle reprend la lecture) violencia en la escuela /
 147- Etudiante 1 : - privilegiado de ésta/XXXX (murmuré)/quiere decir que los estudian/
 148- Etudiante 2 : -ajá, puede ser /
 149- Etudiante 3 : - (elle recommence à lire) los pies del silencio, creo que es/
 150- Etudiante 1 : - (elle continue) la reflexión organiza /
 151- Etudiante 3 : - organizada ayer o en el pasado más que ayer

¹⁴² ="une montée"

¹⁴³ ="banlieu"

¹⁴⁴ ="Bordeaux"

- 152- Etudiante 1 : - (elle reprend) organizada ayer, puede ser/(elle continue) en el colegio/ah! Fransua Moriac¹⁴⁵/no da lugar a un debate/debate animado/
 153- Etudiante 2 : - (elle suit) un etablisemen¹⁴⁶/
 154- Etudiante 1 : - establecimiento, creo que es/
 155- Etudiante 2 : - sí. (elle continue) privilegiado/privilegia /
 156- Etudiante 1 : - puede ser privilegiado (elle continue) pero que ¿está abierto a la violencia ?
 157- Etudiante 2 : - a la violencia, sí
 158- Etudiante 1 : ¿vemos el segundo?
 159- Etudiantes 2 et 3 : - seee/
 160- Etudiante 1 : - lo que pasa es que estamos leyendo muy lineal
 161- Etudiante 2 : -re-lineal, sí.
 (bruits- fin de l'entretien)

Groupe n° 5

Nom : "Las trasnochadas "

Membres : 2 étudiants en Sciences de l'education

- 1- Etudiante 1 : -Bueno, este grupo es el de Marta y Augusta, "Las trasnochadas" y vamos a ver qué podemos hacer, así ves cómo estudiamos nosotras (rires)
 2- Etudiante 2 : - Bueno, empezamos, esteee/primerio leímos el copete del artículo
 3- Etudiante 1 : - seee/del texto
 4- Etudiante 2 : - del texto/pasamelo a ver...
 5- Etudiante 1 : -tomá (bruits)
 6- Etudiante 2 : - bueno, en el copete fuimos eeeee/viendo que, bueno primero la/
 7- Etudiante 1 : - nosotros vimos el copete pero tenemos que ver el texto
 8- Etudiante 2 : - sí...
 9- Etudiante 1 : - tenemos que leer lo que dice el texto /
 10- Etudiante 2 : - el profesor. El título del texto "El profesor y la violencia" creemos que es
 11- Etudiante 1 : - see..
 12- Etudiante 2 : - violencia en la escuela, incivilización (sic) y posmodernidad". Bueno, el autor/y el copete dice/o nos parece que dice/estee (elle lit) la violencia en el medio escolar es la ocasión de un discurso de decadencia que reactiva la vil categoría antropológica del infante salvaje, infrahumano y de //la/¿peu¹⁴⁷ era peor?
 13- Etudiante 1 : - peor
 14- Etudiante 2 : - sin racionalidad o de peor razón
 15- Etudiante 1 : - hum..
 16- Etudiante 2 : - (elle reprend) este discurso de la decadencia
 17- Etudiante 1 : - sí

¹⁴⁵ ="François Mauriac"

¹⁴⁶ ="établissement"

¹⁴⁷ ="peu"

- 18- Etudiante 2 : - (elle continue) pretende //perfois¹⁴⁸/un turno /eee/un tono nacionalista //
- 19- Etudiante 1 : - sí /ella quiere que leamos éste, el texto éste
- 20- Etudiante 2 : - ¿éste de acá?
- 21- Etudiante 1 : - sí...para que veamos de dónde lo sacamos pero...
- 22- Etudiante 2 : - ah! bueno
- 23- Etudiante 1 : - (elle commence à lire) El discurso de la decadencia.
- 24- Etudiante 2 : - bueno entonces miremos los intertítulos. "El discurso de la decadencia"...
- 25- Etudiante 1 : - "Los niños ../"
- 26- Etudiante 2 : - acá/"Los niños
- 27- Etudiante 1 : - salvajes"
- 28- Etudiante 2 : -"Los niños salvajes" y hasta ahí. El otro intertítulo "Violencia/eso no hay que leerlo/"Violencia, insensibilidad y posmodernidad"
- 29- Etudiante 2 : - "incivilización y posmodernidad"
- 30- Etudiante 1 : - incivilización (rires)
- 31- Etudiante 2 : - (elle commence à lire) en el transcurso
- 32- Etudiante 1 : de nuestra década
- 33- Etudiantes 1 et 2 : -década, como nosotros mostra/
- 34- Etudiante 2 : - así como que el discurso de la violencia
- 35- Etudiantes 1 et 2 : - en los infantes en la escuela ha devenido en Francia un sujeto
- 36- Etudiante 2 : mayor/
- 37- Etudiante 1 : - mejor, no/peor
- 38- Etudiante 2 : - no sé/después nos fijaríamos en el diccionario qué quiere decir
- 39- Etudiante 1 : - sí majeure, majeur¹⁴⁹
- 40- Etudiante 2 : - esto lo dice Debardieu¹⁵⁰
- 41- Etudiante 1 et 2 : - en 1997
- 42- Etudiante 2 : - (elle reprend) los discursos/
- 43- Etudiante 1 : - el discurso
- 44- Etudiante 1 et 2 : - el discurso de la decadencia no es/ahora/alimentado/el análisis temático XXXXXXXX
- 45- Etudiante 2 : - parece como que hay como 150 artículos
- 46- Etudiante 1 : - entre 1992 y 96//(bruits)
- 47- Etudiante 2 : - predomina la impresión de una manera general de la violencia, también el tema de la Etudiante 1 : - "benilié", "benilieu"/XXX
- 48- Etudiante 2 : - no sé lo que quiere decir. ¿vandalismo?, puede ser, vandalismo o algo así
- 49- Etudiante 1 : - es/
- 50- Etudiantes 1 et 2 : - es así presentado
- 51- Etudiante 1 : XXXXXXXX (inaudible- murmures)
- 52- Etudiante 2 : - este tema es concurrente con el tema/
- 53- Etudiantes 1 et 2 : - con el tema de la generalización de la violencia escolar
- 54- Etudiante 1 : - más por la impresión, no impre/

¹⁴⁸ ="parfois"

¹⁴⁹ ="majeur"

¹⁵⁰ ="Debardieux"

- 55- Etudiante 2 : - más por impregnación
- 56- Etudiante 1 : - (...) pregnación
- 57- Etudiante 2 : - como por una invasión des "basquartiers"¹⁵¹ , no sé qué es /
- 58- Etudiante 1 : - de las escuelas ordi/ordina/ordinarias/no.
- 59- Etudiante 2 : - ah! de las clases básicas, puede ser
- 60- Etudiantes 1 et 2 : -bueno. (elles continuent) un tema es frecuentemente ..
- 61- Etudiante 2 : - Ah! un tema que se dice frecuentemente es el del salvajismo
- 62- Etudiantes 1 et 2 : - es el del salvajismo llevado por el léxico de la guerra urbana
- 63- Etudiante 1 : - trivial
- 64- Etudiante 2 : - tribal
- 65- Etudiante 1 : - tribal
- 66- Etudiantes 1 et 2 : - la ley de la jungla, les caiers pedagogiques¹⁵²
- 67- Etudiante 2 : - debe ser una revista o algo así
- 68- Etudiantes 1 : - sí
- 69- Etudiante 2 : - (elle continue) es la introducción de un artículo de/
- 70- Etudiante 1 : - ¿qué dice? ¿du point?¹⁵³
- 71- Etudiante 2 : - sí, no , es una "e"
- 72- Etudiante 1 : - ¿una "e"? Bueno, peint
- 73- Etudiante 2 : - en 1993/bueno, después están las comillitas/
- 74- Etudiantes 1 et 2 : - (elles reprennent) el engranaje de la inseguridad, de la delinquencia sobre/el fondo de las tensiones culturales y raciales de las
- 75- Etudiante 1 : - ahí está bandelieus
- 76- Etudiante 2 : - de las bandas, vandalismo será, vandalismo
- 77- Etudiante 1 : sí.
- 78- Etudiante 2 : - este fenómeno se profundiza /
- 79- Etudiante 1 : - se profunda/
- 80- Etudiante 2 : - se profundiza y se agrava
- 81- Etudiantes 1 et 2 : - y todo el equilibrio del país es/
- 82- Etudiante 1 : - de esa causa
- 83- Etudiante 2 : - está en esa causa
- 84- Etudiante 1 : - y la fábrica
- 85- Etudiante 2 : - no, ellos fabrican una juventud violenta
- 86- Etudiantes 1 et 2 : - y también marginal más suficientemente numerosa
- 87- Etudiante 1 : - por construir
- 88- Etudiante 2 : - para construir elementos de desestabilización social
- 89- Etudiante 1 : - escolar
- 90- Etudiante 2 : - no, social
- 91- Etudiantes 1 : - social
- 92- Etudiante 2 : - desestabilización social. Los crímenes comis¹⁵⁴ par/
- 93- Etudiante 1 : - son menores /
- 94- Etudiante 2 : - no, no, los crímenes comienzan por los menores
- 95- Etudiantes 1 et 2 : - XXXXXXXXXXXX (inaudible)

¹⁵¹ ="bas quartiers"

¹⁵² ="les Cahiers pédagogiques"

¹⁵³ ="Le Point"

¹⁵⁴ ="commis"

- 96- Etudiantes 1 et 2 : muy frecuentemente de generalizaciones filosofiques¹⁵⁵
- 97- Etudiante 1 : ¿filosofía o filo/?
- 98- Etudiante 2 : - no, dice que/puede ser como que la descripción comienza generalmente, frecuentemente por generalizaciones filosóficas
- 99- Etudiantes 1 et 2 : - sobre la barbarie infantil
- 100- Etudiante 2 : claro, ¿ves? Lo que decía en el copete como que se hace una explicación antropológica, se vuelve a la interpretación del chico como salvaje
- 101- Etudiante 1 : séee
- 102- Etudiante 2 : - (elle continue) el discurso que forma el título de para/
- 103- Etudiantes 1 et 2 : - un artículo de André Comté Esponville sobre/
- 104- Etudiante 1 : - de yeudi¹⁵⁶
- 105- Etudiante 2 : - eeeeeeee
- 106- Etudiante 1 : - de yeudi, de junio
- 107- Etudiante 2 : - eventos/sobre eventos/no , no es junio/jueves
- 108- Etudiante 1 : - ah!
- 109- Etudiante 2 : - porque es el dos de diciembre
- 110- Etudiante 1 : - el dos de diciembre, sí
- 111- Etudiante 2 : - bueno, bah, creo que es jueves, jueves dos de diciembre de 1993
- 112- Etudiante 1 : - (elle lit) para la filosofía la violencia de los infan/de los niños no es una aberración, una monstruosidad, una excepción. Ella es una regla de la naturaleza, de la vida, de la pulsión,
- 113- Etudiante 2 : - dónde/
- 114- Etudiante 1 : - dónde/parece Freud/(rires)
- 115- Etudiantes 1 et 2 : - dónde no es /no es
- 116- Etudiante 2 : - une otre regle¹⁵⁷ //no es /esperá //no se qué al respecto /
- 117- Etudiante 1 : -no, no es una regla de la vida y de la pulsión
- 118- Etudiante 2 : - sé /
- 119- Etudiante 1 : - dont on ne sort que par otra regla
- 120- Etudiante 1 : - es una negación porque dice dont
- 121- Etudiante 2 : claro, no es más que otra regla
- 122- Etudiante 1 : -sí/
- 123- Etudiantes 2 : - que es de ducer/
- 124- Etudiante 1 : que hay que/puede ser que XXXX y que respetar
- 125- Etudiante 2 : una regla de respeto mais ella no es jamás (bruits) //nacida
- 126- Etudiante 1 : neisans/nacimiento debe ser/puede ser /
- 127- Etudiante 2 : es cultura contra/natura
- 128- Etudiante 1 : - claro /
- 129- Etudiante 2 : - claro que no es de nacimiento, es cultura contra natura, civilización contra barbarie
- 130- Etudiante 1 : - Sarmiento (rires)
- 131- Etudiante 2 : - claro/XXXXXX la bet humana es la pire de toutes
- 131- Etudiantes 1 et 2 : la bet humana //que la cosa humana/que la //la naturaleza humana es la peor de todas.

¹⁵⁵ ="philosophiques"

¹⁵⁶ ="jeudi"

¹⁵⁷ ="une autre règle"

- 132- Etudiante 2 : la violencia //
- 133- Etudiante 2 : -Bueno, nosotros cuando trabajamos para hacer algún análisis, vamos subrayando estas partes que nos crean dudas, entonces después, vemos cómo lo vamos pudiendo resolver //esta es, digamos, la primera lectura general que hacemos, dónde vamos sacando lo que nos parece que es la cosa central en el texto
- 134- Etudiante 1 : - la idea central /
- 135- Etudiante 2 : - lo más destacado/por ejemplo en este caso, como ya tenemos conocimientos previos de algunas revistas y que sé yo, nos vamos fijando qué dicen, bueno//eso es lo que hacemos normalmente, vamos leyendo y lo que marcamos es lo que nos parece que no que no nos queda entendido, claro /
- 136- Etudiante 1 : - igual no tenemos una sola lectura, lo leemos primeramente en silencio varias veces y después lo leemos en voz alta /
- 137- Etudiante 2 : - claro.
- 138- Etudiante 1 : - y le vamos agregando y vamos sacando la idea central y después, llegando a una conclusión /
- 139- Etudiante 2 : - claro, cuando estamos seguras de que tenemos la idea que es, recién ahí, empezamos a hacer una cosa firme
- 140- Etudiante 1 : - Bueno, ya está, entonces

Annexe 2

Enquête Métacognitive Individuelle

Nombre :	
Grupo :	
Carrera :	Nº de materias aprobadas :

1. ¿Cómo evalúa usted la comprensión del grupo del texto leído?

Muy buena Buena Mediocre Nula

2. ¿Cómo evalúa usted su propia comprensión del texto leído?

Muy buena Buena Mediocre Nula

3. ¿Qué factores fueron determinantes en su comprensión del texto?.....

.....

.....

.....

4. Según usted, ¿cómo procedió el grupo para lograr comprender el texto?.....

.....

.....

.....

5. ¿Considera que usted hizo aportes al grupo para comprender el texto? Si sí, ¿Cuáles fueron sus aportes?.....

6. ¿Piensa que si hubiese leído solo/a el texto hubiese comprendido mejor o no? ¿Por qué?.....

7. Entre los procedimientos que se detallan a continuación indique con una cruz cuáles fueron utilizados por el grupo y cuáles por usted.

Procedimientos	Grupo	yo
Revisones,vuelta atrás en el texto, etc		
Realización de cuadros, resúmenes, etc		
Búsqueda de elementos lingüísticos significativos (conectores, etc)		
Subrayado de partes importantes		
Lectura global		
Construcción de hipótesis		
Lectura lineal		
Anticipaciones sobre el contenido del texto		
Observación del texto		
Supresión de partes (fragmentos no leídos,etc)		
Modificaciones en la forma de abordar el texto		

Explicitación de conocimientos s/autor, temática, etc		
Consultas con compañeros, intercambios de ideas, etc		

Si considera que hay procedimientos que su grupo o usted o ambos utilizaron y que no figuran en el cuadro que precede, agréguelos a continuación.....

.....

8. Frente a las dificultades de comprensión del texto ¿Cómo procedió el grupo?

.....

9. Habitualmente, ¿cómo procede usted cuando un texto le presenta dificultades de comprensión?.....

.....

10. Identifique los tres procedimientos que usted utiliza más a menudo para abordar un texto en francés (el nº 1 es el más frecuente)

- 1 :
- 2 :
- 3 :

11. Si lo desea, puede agregar cualquier comentario que crea valioso sobre sobre la temática de esta encuesta.

.....
.....
.....
.....

Annexe 3

1- Grille de recueil de données de nature interactionnelle

1.1- Références utilisées

- *Nombre d'interventions* :
Très fréquentes : +++
Fréquentes : ++
Peu fréquentes : +
Nulles : -
- *Visée(s) des interventions* :
Fluidité de la lecture
Processus de compréhension
Dynamique du groupe
Accomplissement de la tâche
- *Types d'interventions*
Négociées/Non-négociées
Indépendantes du Texte/Dépendantes du Texte
- *Impact des interventions* :
Très Fort //Fort ***
Faible/Nul -
- *Représentations (individuelles) des interventions* :
Positives ++
Plutôt positives ++-
Négatives --
Plutôt négatives --+

1.2- Tableaux à partir des verbalisations des informateurs et des questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive

- *Verbalisations* : cf. *Annexe 5* : Corpus textuel : " Le professeur et le sauvageon" et *Annexe 2* : Transcriptions des verbalisations des lecteurs-informateurs
- *Questions 5 et 6* : cf. *Annexe 3* : Enquête métacognitive individuelle

Groupe n °1 "Qué te importa"					
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Visée(s) des interventions</i>	<i>Types d'interventions</i>	<i>Impact des interventions</i>	<i>Représentation s Des interventions</i>
Etudiante 1 (Histoire)	97/212 +++ (45,75%)	Fluidité de la lecture Processus de compréhension	Non-négociées Dépendantes du Texte Indépendantes du textes	Fort ***	Positives ++
Etudiant 2 (Histoire)	38/212 + (17,92%)	Processus de compréhension	Non-négociées Indépendantes du texte	Fort ***	Plutôt positives ++-
Etudiant 3 (Arts)	79/212 ++ (37,26%)	Fluidité de la lecture	Négociées Dépendantes du Texte	Fort ***	Plutôt positives ++-

Groupe n °2 "Simone de Beauvoir"					
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Visée(s) des interventions</i>	<i>Type d'interventions</i>	<i>Impact des interventions</i>	<i>Représentation s Des interventions</i>
Etudiante 1 (Lettres)	10/91 + (10,98%)	Fluidité de la lecture	Non-négociées Dépendantes du Texte	Faible *	Plutôt négative --+
Etudiante 2 (Lettres)	41/91 ++ (45,05%)	Processus de compréhension	Négociées Indépendantes du texte	Fort ***	Positive +++
Etudiant 3 (Lettres)	39/91 ++ (42,85%)	Processus de compréhension Dynamique du groupe	Négociées Indépendantes du texte	Fort ***	Positive +++

Groupe n °3					
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Visée(s) des interventions</i>	<i>Type d'interventions</i>	<i>Impact des interventions</i>	<i>Représentation s Des interventions</i>
Etudiante 1 (Lettres)	23/45 +++ (51,11%)	Fluidité de la lecture	Non-négociées Dépendantes du Texte	Moyen **	Plutôt positive ++-
Etudiante 2 (Lettres)	14/45 + (31,11%)	Fluidité de la lecture	Non-négociées Dépendantes du Texte	Fort ***	Plutôt positive ++-
Etudiante 3 (Lettres)	10/45 + (22,22%)	Fluidité de la lecture	Non-négociées Dépendantes du Texte	Moyen **	Positive +++

Groupe n ° 4 "Los Girasoles "					
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Visée(s) des interventions</i>	<i>Type d'interventions</i>	<i>Impact des interventions</i>	<i>Représentation Des interventions</i>
Etudiante 1 (Travail Social)	67/161 ++ (41,61%)	Processus de compréhension Dynamique du groupe Accompliss. de la tâche	Négociées Dépendantes du Texte	Fort ***	Positives +++
Etudiante 2 (Travail Social)	53/161 + (32,91%)	Fluidité de la lecture	Non-négociées Dépendantes du Texte	Moyen **	Plutôt positives ++-
Etudiante 3 (Sc Education)	48/161 + (29,81%)	Fluidité de la lecture Processus de compréhension	Non-négociées Dépendantes du Texte	Fort ***	Plutôt négatives --+

Groupe n ° 5 "Las Trasnochadas "					
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Visée(s) des interventions</i>	<i>Type d'interventions</i>	<i>Impact des interventions</i>	<i>Représentation Des interventions</i>
Etudiante 1 (Sc Education)	78/140 ++ (55,71%)	Accompliss. de la tâche Fluidité de la lecture Processus de compréhension	Négociées Indépendantes du Texte	Fort ***	Plutôt négatives --*
Etudiante 2 (Sc Education)	82 /140 ++ (58,57%)	Accompliss. de la tâche Fluidité de la lecture Processus de compréhension	Négociées Indépendantes du Texte	Fort ***	Positives ***

2- Grille de recueil de données de nature stratégique

2.1- Références utilisées

- *Nombre d'interventions* :
Très fréquentes : +++
Fréquentes : ++

Peu fréquentes : +

Nulles : -

- *Sous -types*
Régressives/Progressives
Reformulatives avec équivalence sémantique/Reformulatives sans équivalence sémantique
D'évitement
- *Représentations (individuelles) de la compréhension individuelle/du groupe*
Positive- Très bonne/bonne
Plutôt Positive- Moyenne
Négative- Nulle
- *Confrontation Représentation(s)/Résumé*
Coïncidence C
Non-coïncidence NC

2. 2- Tableaux à partir des verbalisations des informateurs et des questions 5 et 6 de l'enquête métacognitive

- *Verbalisations* : cf. *Annexe 1* : Corpus textuel : " Le professeur et le sauvignon" et *Annexe 2* : Transcriptions des verbalisations des lecteurs-informateurs
- *Questions 1, 2, 3 et 4* : cf. *Annexe 3* : Enquête métacognitive individuelle
- *Résumés*

<i>Groupe n °1 "Qué te importa"</i>				
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Sous-type</i>	<i>Représentation de la compréhension du groupe/individuelle</i>	<i>Confrontation représentations/résumés</i>
Etudiante 1 (Histoire)	13/97 ++ (13, 40 %)		Plutôt positive (Moyenne) Plutôt positive (Moyenne)	Coïncidence Moyenne⇒Moyenne =
Etudiant 2 (Histoire)	4/38 + (10, 58%)		Plutôt positive (Moyenne) Plutôt positive (Moyenne)	Non-coïncidence Moyenne⇒Insuffisante ↓
Etudiant 3 (Arts)	2/79 + (2, 53 %)		Plutôt positive (Moyenne) Plutôt positive (Moyenne)	Non-coïncidence Moyenne⇒Bonne ↑

<i>Groupe n °2 "Simone de Beauvoir"</i>				
<i>Membres</i>	<i>Nombre d'interventions</i>	<i>Sous-type</i>	<i>Représentation de la compréhension du groupe/individuelle</i>	<i>Confrontation représentations/résumés</i>

Annexe 4

Tableau 1: Confluence des interactions sociales et des stratégies lectives dans le notion d'interventions lectives stratégiques

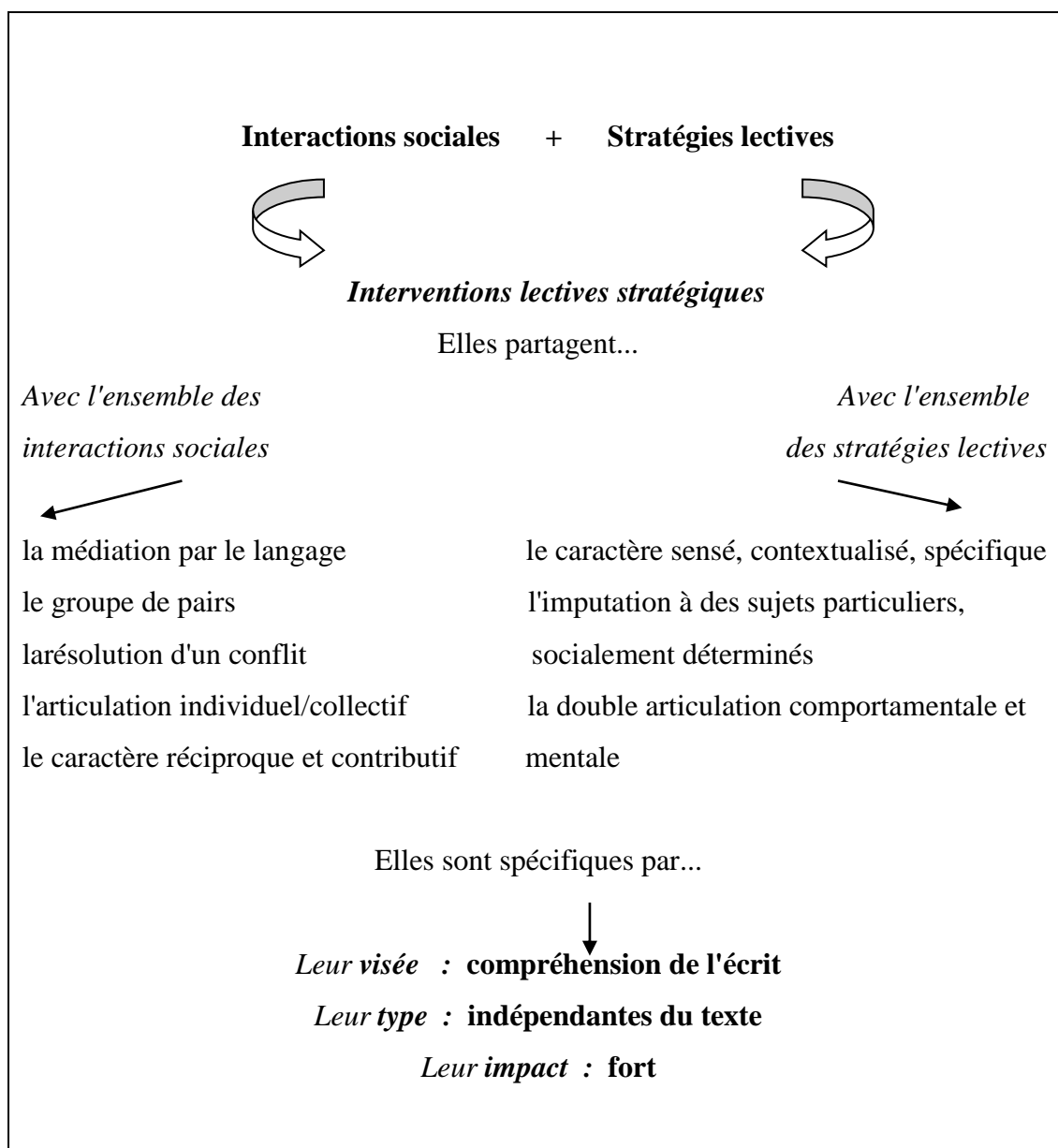


Tableau 2 : Les ILS : sous-types

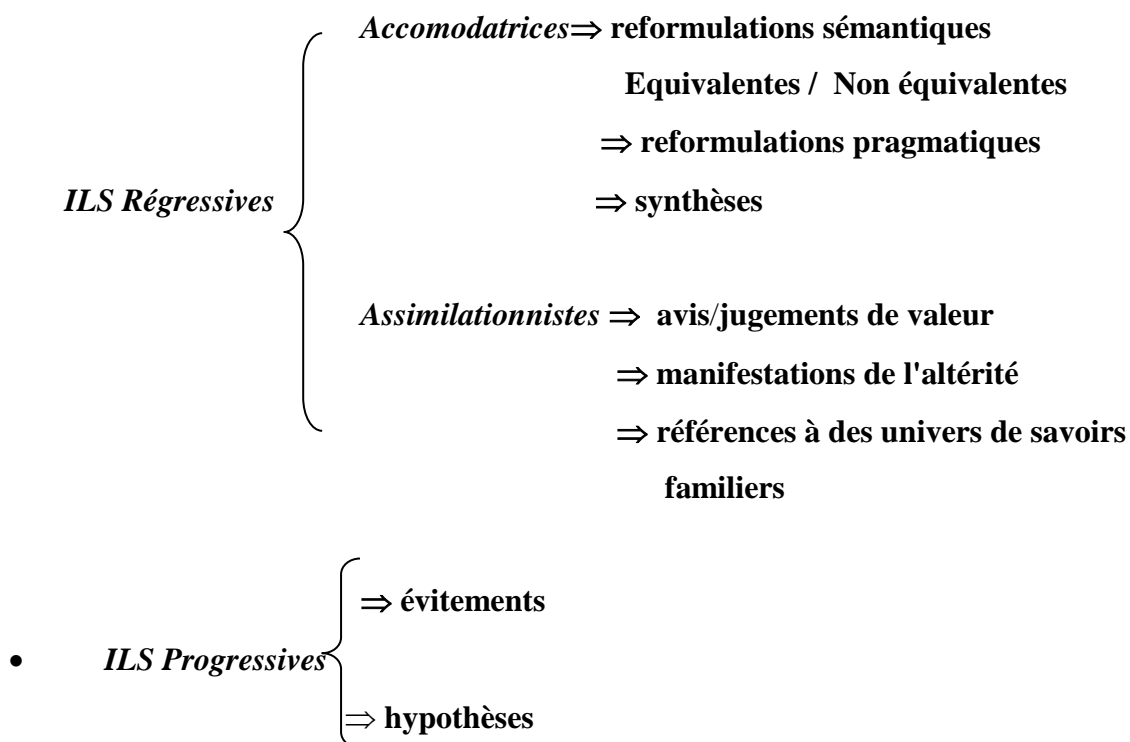


Tableau 3: Confrontation interventions stratégiques initiées/compréhension individuelle du texte

<i>Cas de figure</i>	<i>Nombre d'interventions lectives stratégiques initiées</i>	<i>Compréhension individuelle du texte</i>
Etudiante 1, Groupe 1 Etudiante 3, Groupe 2	Elevé	Bonne/Moyenne
Etudiante 1, Groupe 4	Elevé	Insuffisante
Etudiant 2, Groupe 1 Etudiante 2, Groupe 2	Moyen	Insuffisante

Etudiante 2, Groupe 4		
Etudiant 3, Groupe 1 Etudiante 1, Groupe 2 Etudiante 1, Groupe 3 Etudiante 2, Groupe 3	Restreint	Bonne/Moyenne
Etudiante 3, Groupe 3 Etudiante 3, Groupe 4	Restreint	Insuffisante

Annexe 5: Textes (Non disponibles das cette présentation)