

L'avenir du FLE au niveau supérieur : le cas des cours de lecture-compréhension

Noelia Luzar

Universidad de Buenos Aires, Argentina
nluzar@hotmail.com

Recibido : 02/10/2023. Aceptado : 24/11/2023.

Résumé : L'espace d'enseignement de français de la Faculté de Psychologie, de l'*Universidad de Buenos Aires – Requisito Idioma Francés* – a subi de grands changements au cours des dernières années. C'est surtout au moment de la pandémie où la modalité de la proposition pédagogique s'est vue notamment modifiée, non seulement, les cours virtuels ont remplacé les cours en présentiel ; mais aussi, le matériel de travail, basé essentiellement sur des photocopies, a été substitué par des plateformes comme le campus virtuel de la faculté. D'où, la possibilité d'accès des étudiants à des textes écrits à partir des liens internet. Cet accès presque illimité leur a permis aussi de découvrir des textes multimodaux de manière autonome et de chercher des textes selon leurs besoins et leurs intérêts personnels. De plus, les progrès technologiques, l'intelligence artificielle et le nouveau profil d'étudiants nous présentent un vrai défi et nous poussent à réfléchir sur la pertinence de la méthodologie des cours de lecture-compréhension et des activités à leur fournir. Une réflexion s'impose surtout pour les années à venir.

Mots clés: Lecture-compréhension, TICE, Intelligence artificielle, Génération Z

The future of French at higher level: the case of reading-comprehension courses

Abstract: The French teaching department at the Faculty of Psychology, Universidad de Buenos Aires - Requisito Idioma Francés - has undergone major changes in recent years. In particular, it was at the time of the pandemic that the way in which teaching was offered changed: not only did virtual classes replace face-to-face classes, but the work material, which was essentially based on photocopies, was replaced by platforms such as the faculty's virtual campus. As a result, students can now access written texts via Internet links. This almost unlimited access has also enabled them to discover multimodal texts independently and to search for texts according to their personal needs and interests. In addition, technological advances, artificial intelligence and the new student profile present us with a real challenge and are prompting us to reflect on the relevance of the methodology of reading-comprehension courses and the activities to be provided for them. We need to think about this in the years to come.

Keywords: Reading comprehension, ICT, artificial intelligence, Generation Z.

1. Introduction

L'intégration de cours de langues étrangères à l'Université de Buenos Aires et dans les instituts de formation des futurs enseignants – en particulier les cours de lecture-compréhension – visait à l'origine à permettre aux étudiants, futurs professionnels, d'accéder à la compréhension de textes en langue étrangère dans leur version originale. L'objectif, à l'époque, était d'élargir l'accès des étudiants aux textes écrits dans leur langue d'origine et d'enrichir ainsi leur formation de premier cycle dans le but de développer un outil pertinent pour la formation continue dans leur futur travail professionnel. À ce moment-là, moment de l'incorporation des cours de lecture-compréhension, l'accès autonome des étudiants aux textes était rare et difficile, et les textes qu'ils fréquentaient n'étaient majoritairement que ceux proposés par chaque chaire.

Cette possibilité d'accéder à des documents en langue étrangère était importante essentiellement puisque non seulement tous les textes dans le domaine de spécialisation des étudiants n'étaient pas traduits, mais les quelques traductions disponibles étaient soit difficilement accessibles, soit de très mauvaise qualité, jusqu'au point de devenir incompréhensibles (par exemple, plusieurs textes du domaine de la psychanalyse¹).

Les progrès technologiques du XXI^e siècle et surtout la massification d'Internet ont transformé cet objectif puisque l'accès aux textes est devenu quotidien – tantôt pour les professeurs, tantôt pour les étudiants – de même que l'accès immédiat à l'information et aux différents types de traductions ou de possibilités de traduction pour n'importe quel texte, que ce soit de spécialité ou non. Dans les cours, les étudiants ont commencé à chercher et à choisir des textes selon leur intérêt, même si la chaire continuait à leur fournir la plupart des documents.

Dans le cas particulier de la Faculté de Psychologie de l'*Universidad de Buenos Aires* – objet et base d'analyse des réflexions du présent article – l'approche de la Chaire de Français répond aux stratégies disciplinaires de l'Analyse du discours (Moirand, 1979, Van Dijk, 1972, Kerbrat-Orecchioni,

1 Jusqu'au point d'avoir créé un jargon propre, compris presque exclusivement parmi les psychanalystes, surtout ceux de l'école lacanienne.

2009) et de l'Interactionnisme socio-discursif (Vygotsky, 1988 ; Souchon, 1997 ; Bronckart, 1994, 1996) et nous prenons le texte dans toute sa richesse et sa complexité, y compris les éléments sémiotiques qui le composent et en prenant le texte comme une image à partir de laquelle se construisent les premières hypothèses sur le sens de celui-ci. Dans cette perspective, nous concevons les pratiques de lecture comme une interaction sociale entre l'auteur et le lecteur, dans laquelle le lecteur met en jeu tout son bagage socioculturel afin d'interpréter le texte et créer ainsi son propre texte. Nous considérons que la lecture « implique un processus de conceptualisation et que lire c'est comprendre, saisir, et nous pourrions dire interpréter (...) la compréhension de la lecture implique une appropriation du texte qui n'est pas donnée par la simple connaissance du code ». (Luzar, Miñones et Valcarce, 2011 : 194). Et la construction du sens commence à partir de l'inférence du paratexte et de tous les éléments saillants du texte contribuant fortement à l'inférence et à la construction de sens, instance essentielle à l'élaboration d'hypothèses au moment de la prélecture du texte, hypothèses qui permettront de mieux comprendre un texte en facilitant sa lecture.

Loin de la représentation académique généralisée – au moins dans la Faculté de Psychologie – qui suppose que dans les cours de langues étrangères de la Faculté « on traduit » les textes, il s'agit plutôt de la reconstruction globale d'un « nouveau » texte, indépendant du texte de l'auteur, quoique toujours connecté et inspiré de celui-ci. Il est clair qu'il ne s'agit en aucun cas d'une traduction littérale, mot à mot, mais d'une interprétation visant à la co-construction du texte de la part de chaque lecteur.

Comme nous l'avons déjà anticipé, bien que l'objectif ait été spécifiquement établi dans le but d'accomplir une exigence curriculaire d'une langue étrangère à la Faculté de Psychologie, les étudiants sont toujours encouragés à continuer à utiliser cet outil de compréhension de textes en langue étrangère au cours de leurs études – et même pour le mémoire final obligatoire de leurs études [*tesis de grado*] – de même que dans leur future carrière professionnelle. En d'autres termes, la lecture intégrale en langue étrangère n'était et n'est pas limitée à la formation du premier cycle, mais aussi – et surtout – elle pourrait se prolonger tout au long de la formation continue potentielle des étudiants et dans leur futur travail professionnel,

que ce soit dans leur pratique professionnelle, dans différentes activités de recherche ou dans la diffusion de leurs pratiques au sein de la communauté scientifique.

Depuis déjà au moins deux décennies et surtout cette dernière décennie, les institutions de niveau supérieur promeuvent de plus en plus l'ouverture au monde en offrant aux étudiants la possibilité de créer des ponts avec des institutions étrangères afin de continuer leurs études à l'étranger (cf. les bourses UBAIN'T pour la mobilité – n'étant pas les seules de l'UBA – et plein d'autres bourses offertes par les universités tantôt aux professeurs, tantôt aux étudiants). Estela Klett a déjà souligné la possibilité d'articuler les cours de lecture de langues étrangères de l'Université avec les nouveaux besoins surgissant de l'internationalisation des études universitaires et de la priorité donnée par les institutions de niveau supérieur à ces échanges avec d'autres institutions de l'étranger (Klett, 2021 : 118). N'oublions pas que ces échanges permettent aux Universités d'être mieux qualifiées dans les classements internationaux, d'où leur intérêt croissant et l'existence de plus en plus d'échanges interinstitutionnels parmi des pays du monde entier. Phénomène qui s'est développé et qui se développe encore fortement ces dernières années ; pour preuve, cf. le rapport rédigé par Pasquale (2015)².

2. De nouveaux accès aux textes, de nouvelles opportunités : de nouveaux défis

Au-delà de l'augmentation d'échanges internationaux – surtout au Niveau Supérieur –, le grand changement survenu avec ce XXI^e siècle est l'apparition d'Internet et tous les effets que ce phénomène a eu non seulement dans les processus d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi dans le profil même des étudiants et de leurs besoins. Le projet d'internationalisation a beaucoup modifié les intérêts et les besoins de nos étudiants. Bien qu'à la Faculté de Psychologie on n'ait pas encore observé une croissance

2 Cf. Rapport rédigé par Pasquale, R., 2015 dans lequel Marina LARREA, Coordinatrice du Programme d'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la coopération internationale du Secrétariat des politiques universitaires du *Ministerio de Educación de la Nación*, énonce : « Le budget national pour l'internationalisation a été multiplié par 10 au cours des sept dernières années et les lignes d'action dans ce domaine ont été multipliées par 4. » (La traduction est à nous).

énorme d'étudiants qui partent étudier à l'étranger – tout en sachant qu'il s'agit d'un phénomène qui avance à grands pas et qui deviendra de plus en plus fréquent dans les années à venir –, il y a des plus en plus d'étudiants qui partent travailler à l'étranger et ce fait dépasse complètement l'objectif de la chaire, soit la compréhension d'un texte écrit de spécialité.

Or, sans nous focaliser sur le groupe minoritaire – pour l'instant – d'étudiants qui partent étudier ou travailler à l'étranger et qui auraient des besoins beaucoup plus spécifiques ; actuellement, les intérêts et les besoins des étudiants se sont pluralisés et spécifiés, notamment en raison de l'accès facile de l'ensemble de la communauté à des textes, des articles, ou des annonces publiés n'importe où dans le monde et de n'importe quelle époque. De plus, ils arrivent même à trouver des annonces ou des affiches les invitant à participer à des rendez-vous scientifiques de leur spécialité partout dans le monde et à n'importe quel moment ; ou encore, la possibilité de trouver de nouveaux débouchés de travail dans des pays qu'ils n'imaginent même pas tout en restant en Argentine. Il est certain qu'Internet est devenu un facteur clé permettant cette ubiquité et de nouvelles perspectives que ce soit pour les études, ou pour le travail et cette possibilité a produit beaucoup de changements du côté des intérêts des étudiants.

Il est indéniable que, de nos jours, la grande majorité des étudiants de l'enseignement supérieur ont accès à Internet et donc à toute une diversité et profusion de documents. La plupart d'entre eux sont nés dans un contexte socioculturel où les TICE font partie de leur vie quotidienne ; en effet, « leur façon d'accéder à l'information et de la traiter est très différente de celle des générations précédentes » (Pasquale et Quadrona, 2020 : 94).

Dans cette même ligne de pensée, Estela Klett ajoute que l'évolution technologique a donné lieu à l'augmentation d'occasions informelles d'utilisation de la langue étrangère, comme l'accès à des textes écrits sur différents supports ou même l'interaction avec des francophones – pas forcément natifs – sous un éventail très varié de formes d'interaction (Klett, 2021 : 104) ; citons par exemple, des interactions sur des réseaux sociaux ou sur des jeux en ligne.

De plus, nous ne pouvons pas ignorer qu'il existe une grande quantité d'étudiants – surtout les plus jeunes – qui n'ont que le portable comme dispositif de lecture et on en trouve même qui font des examens ou des travaux pratiques à partir de leur téléphone, ce qui ne semble pas du tout évident, surtout puisqu'ils doivent lire des textes de plusieurs pages et résoudre des activités de compréhension écrite depuis leur portable. Ce dernier dispositif peut représenter un vrai obstacle pour la compréhension de textes, au-delà de leur habitude à lire presque tout depuis leur portable.

Ce changement d'habitudes de lecture et cet accès majeur à une pluralité presque illimitée de documents en langue étrangère s'accompagne d'une autre transformation survenue particulièrement à partir de la pandémie. En effet, bien que les TICE existent depuis des décennies – au point qu'il est devenu presque paradoxal de les qualifier de « nouvelles technologies » – et que les établissements d'enseignement supérieur possèdent des campus virtuels depuis longtemps, leur utilisation avant la pandémie était presque inexistante. Dans la plupart des chaires, la communication pré-pandémique virtuelle se limitait à des contacts par courrier électronique avec les étudiants et à la transmission d'un très petit nombre de documents sous forme numérique ; et il s'agissait d'une communication qui se faisait exclusivement à travers le professeur de chaque cours (*Ayudante de trabajos prácticos*).

La pandémie a apporté une véritable révolution dans notre espace de travail : d'une part, les cours sont devenus complètement virtuels à travers de rencontres synchroniques toutes les deux semaines et un travail hebdomadaire sur le campus – et ce fait continue jusqu'à maintenant pour le cas des langues étrangères et d'autres matières d'ordre pratique, comme les stages cliniques ou de recherche. La communication avec les étudiants s'est amplifiée car ce ne sont que les professeurs de chaque cours qui communiquent avec eux par mail, il y a aussi l'espace du campus géré par d'autres membres de la chaire. Et d'autre part, le matériel de lecture a eu aussi des transformations substantielles.

En ce qui concerne ce dernier point, le recueil des documents de lecture du département de français – comme dans beaucoup d'autres matières

– était principalement composé de photocopies, tradition suivie depuis les années 1980, avec toutes les vicissitudes que ce fait pouvait entraîner du côté de la compréhension textuelle selon la qualité et la lisibilité de la photocopie (Valcarce, Venticinque et Luzar, 2009). Juste avant la pandémie, la nouveauté dans la présentation du matériel de lecture pour les étudiants reposait sur l'assemblage de livrets de photocopies réunissant un recueil de textes de différents types et genres et d'un éventail de sujets concernant principalement la psychologie, mais aussi l'ergothérapie et la musicothérapie (toutes trois disciplines de la Faculté de Psychologie). Au début du nouveau millénaire, presque la totalité de textes travaillés dans la chaire étaient déjà disponibles sur Internet et le long lien d'accès était toujours placé sur les photocopies, pourtant, on constatait que presque aucun étudiant n'allait directement à la source, malgré la disponibilité des documents et l'intérêt que les étudiants pourraient en avoir s'ils les lisaient.

On voit bien par tout ce qui précède que le matériel présenté par la chaire avant la pandémie, était décontextualisé, fragmenté et en dehors du contexte dans lequel ces textes avaient été publiés. La richesse du texte-image numérique et en couleurs et la possibilité de cliquer sur d'autres hyperliens accompagnant chaque texte étaient perdus. Malgré les possibilités techniques existantes, le campus virtuel était une ressource qui n'avait pas été utilisée par la plupart des départements de la faculté, dont le nôtre. Christian Ollivier analyse ce phénomène en affirmant que le surgisement d'Internet et « son potentiel d'ouverture sur le monde », permettant des interactions authentiques entre les étudiants et d'autres sujets francophones du monde entier – projet très attendu par la Didactique de langues étrangères – ne se reflétait pas généralement dans les cours. En effet, l'analyse des pratiques concrètes reflète une image très différente : une forte résistance aux changements et même des « reculs pédagogiques » de la part des professeurs (Ollivier, 2014 : 4).

En ce qui concerne les institutions éducatives, elles promouvaient fortement l'utilisation des plateformes virtuelles surtout pendant les dernières années juste avant la pandémie, mais très peu de cours, du moins dans notre faculté, y ont eu recours. Il est vrai que la pandémie nous a obligé à changer radicalement notre méthodologie de travail et, essentiellement, le support du

matériel didactique. Cette nouvelle offre du matériel a généré de nouvelles façons de construire la connaissance et la possibilité de travailler avec des matériaux authentiques dans le contexte dans lequel ils ont été publiés.

3. L'impact de la pandémie et ses conséquences sur les cours et les textes

Les effets de la pandémie dans nos cours de français de la Faculté de Psychologie, et dans la plupart des cours de lecture-compréhension des autres établissements d'enseignement supérieur, ont bouleversé nos stratégies d'enseignement et on a pu innover dans des domaines qui, même s'ils existaient déjà, n'avaient pas encore été utilisés. Pendant la pandémie, on n'avait plus la possibilité de donner des cours présentiels, ni même virtuels au début, ni la possibilité de travailler sur nos supports à partir de photocopies, le campus était donc le seul moyen de présenter notre matériel pédagogique pour travailler tout au long du semestre.

C'est ainsi que nous avons commencé à présenter non seulement les textes de base pour travailler la compréhension de la lecture (surtout des textes académiques tirés de revues scientifiques de Psychologie ou des articles de sites de divulgation), mais aussi les guides de travail et les différents types d'activités de compréhension sur le campus. Bien que nous ayons pu présenter les textes en format PDF – ce qui ne génère pas de changements substantiels par rapport aux photocopies – le véritable changement s'est produit avec la présentation de liens vers différentes publications et la possibilité pour les étudiants d'accéder aux publications dans le contexte dans lequel elles avaient été publiées.

Cette possibilité d'accéder aux textes à partir des liens a généré un nouveau type de lecture. Non seulement on passe de la lecture en papier à la lecture numérique, ce qui donnerait lieu à une autre réflexion qui dépasse l'objet de notre article ; mais aussi, le fait que les textes n'apparaissent plus isolés, cloisonnés, mais en connexion permanente avec d'autres textes et d'autres types de discours – même oraux – fournit aux étudiants une possibilité d'ouverture et de recherche personnelle guidée par leurs propres intérêts et non pas seulement par ceux imposés par le professeur du cours. De nos jours, le passage d'un texte écrit à un document oral qui

l'accompagne est un phénomène très fréquent et les textes sont présentés dans toute leur richesse multimodale. On clique sur un lien internet et on peut en cliquer sur plusieurs qui accompagnent le premier et qui apparaissent tout près, sur la même page.

Le fait d'avoir changé le format de présentation du matériel de cours a ouvert un nouveau panorama et les étudiants ne se retrouvent plus seulement avec le texte choisi pour travailler dans le cours à partir d'une photocopie décontextualisée, mais avec tout un ensemble de textes interconnectés qui apparaissent, à leur tour, sur un lien les invitant à ouvrir et à découvrir de nouveaux textes en fonction de l'intérêt singulier de chacun des étudiants. D'ailleurs, ces nouveaux textes peuvent être aussi bien oraux qu'écrits, outre tous les éléments iconiques qui peuvent apparaître pour attirer davantage l'attention des lecteurs, dont les étudiants.

La lecture numérique commence à substituer à grands pas la lecture en papier et les textes se présentent de plus en plus sous un format multimodal. De toute évidence, l'intérêt actuel pour la multimodalité répond aux « changements dans les conditions de production, de diffusion et de réception de ces textes » (Cárcamo Morales, 2018 : 147). Selon cet auteur, l'une des causes principales de ces changements est la mondialisation et la préférence croissante des gens pour la lecture à l'écran à partir de différents types de dispositifs, tels que les ordinateurs, les tablettes, les lecteurs électroniques et les téléphones portables. « Cela a des effets sémiotiques qui offrent de multiples possibilités dans différents domaines liés à l'étude de la langue » (Cárcamo Morales, op. cit. : 147). Ces changements ne sont pas sans conséquences. Il est évident qu'ils ont des effets à tous les niveaux, jusqu'au point de changer l'activité de lecture elle-même. Elle n'est plus ce qu'elle était dans le siècle dernier quand on ne lisait qu'en papier. Une réflexion sur le travail de lecture dans les cours de lecture-compréhension dans l'avenir immédiat – ou même à l'heure actuelle – s'impose.

4. L'introduction des discours multimodaux dans les cours de lecture-compréhension et ses effets

Au cours des dernières décennies, différents phénomènes ont favorisé l'émergence de discours multimodaux, tels que l'expansion des médias

de masse, l'apparition de divers dispositifs technologiques et l'essor de la publicité. En outre, plusieurs disciplines ont étudié la relation entre le système verbal et d'autres systèmes sémiotiques, notamment la psychologie, la sociologie, la linguistique et la sémiotique. C'est ainsi qu'est apparu le concept de « multimodalité », qui « traite de la relation entre différents systèmes sémiotiques et des implications que cette relation produit chez les individus lorsqu'ils sont confrontés à des textes³ ». (Gladic Miralles et Cautín-Epifani, 2016 : 350). La multimodalité constitue un axe de recherche qui a émergé dans les dernières décennies du XXe siècle, moment de grande transformation sociale et culturelle. Le développement des technologies et des mass-média au cours du siècle dernier a entraîné un véritable progrès dans leur façon de communiquer et un grand renouveau dans la diffusion des connaissances. L'oralité et l'écriture semblent insuffisantes pour transmettre l'information et la connaissance, il est donc nécessaire de se tourner vers le visuel (Gladic Miralles et Cautín-Epifani, op. cit. : 360). Et c'est là précisément où les documents multimodaux entrent en jeu.

Pour ce qui est de la multimodalité dans le cas spécifique des cours de lecture-compréhension donnés à l'université, Claudia Gaiotti – à partir de la définition générale de Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012) et de Dagenais (2012) – a défini et distingué les *littératies universitaires* des *littératies multimodales* :

« Nous définirons les *littératies universitaires* comme un phénomène centré sur l'hétérogénéité des discours et des pratiques en lien avec l'écrit à l'université soit en situation de production-écriture, soit en situation de production-lecture.

Pour ce qui est des *littératies multimodales*, elles conjuguent différents processus sémiotiques qui relèvent d'une 'pluralité de moyens d'expression' (Dagenais, 2012). En d'autres termes, la communication multimodale ne répond pas à un seul moyen d'expression : elle réunit donc des éléments de différents ordres, verbaux et non verbaux. En ce sens, les littératies multimodales s'ouvrent à de nouvelles compétences surgies de l'utilisation des ressources et des outils numériques qui, sous différents formats, circulent sur le Web. Il s'agit ainsi de matérialités discursives

3 La traduction est à nous.

et sémiotiques qui nous invitent à interagir : images et présentations interactives, infographies, podcasts, vidéos, cartes mentales, collages, narrations multimédiales, jeux-vidéos, jeux d'immersion, entre autres (Gaiotti, 2022 : 51).

Ce changement de matériel didactique doit nécessairement s'accompagner de nouvelles propositions méthodologiques tout en prenant en compte non seulement l'aspect multimodal des textes, mais aussi l'autonomie des étudiants dans la lecture des documents qu'ils choisissent de lire et toutes les possibilités techniques qu'ils ont actuellement.

Cette nouvelle conjoncture invite à un changement dans l'approche didactique de la matière, répondant davantage à l'intérêt et aux besoins réels des étudiants pour la lecture et la découverte de textes qui les intéressent vraiment, et à la possibilité de leur offrir de nouveaux outils pour faire face à cette richesse multimodale des textes.

5. Intelligence artificielle : Les traducteurs et le chat GPT

Pendant les dernières décennies, on a été témoins d'un progrès évident de la performance des outils technologiques. S'il y a dix ans, les traducteurs donnaient des résultats incohérents et même amusants – l'une des activités habituelles dans notre chaire était celle de comparer le sens produit par un traducteur et le sens construit par les étudiants à partir d'un texte – à l'heure actuelle, ce n'est plus le cas. La performance des traducteurs s'est vraiment perfectionnée et nous pouvons obtenir des traductions lisibles, globalement cohérentes, parfois avec quelques divergences, mais, d'une manière générale assez correctes.

De plus, tout au long de cette dernière année on s'est vu interpellés par l'apparition du chat GPT et tout ce que l'intelligence artificielle peut nous apporter ou nous présenter comme défi. Un vrai changement dans nos pratiques pédagogiques s'impose et nous devons être à la hauteur d'une réflexion solide sans nier le risque que ces évolutions entraînent pour nos cours de langues étrangères (et pour l'éducation en général). Jacques Lacan préconisait déjà dans les années '60 : « Qu'y renonce donc plutôt celui qui ne peut rejoindre à son horizon, la subjectivité de son époque ». (Lacan, 1966 : 319).

Tel qu'on anticipait dans les pages précédentes, un grand changement s'impose, mais non pas sans une réflexion préalable : d'une part, le rôle du professeur et des cours de langues étrangères doivent être repensés et adaptés au monde actuel et à toutes les possibilités existantes que la technologie nous offre. La méthodologie de travail et les activités dans les cours de lecture-compréhension doivent forcément évoluer : on ne peut pas continuer à faire ce qu'on faisait avant le surgissement d'Internet, ou même, à l'heure actuelle, avant l'intelligence artificielle, matérialisée, par exemple, avec le chat GPT. Et, d'autre part, il faut considérer aussi que nous sommes face à une nouvelle génération d'étudiants : que ce soit des centennials, des millennials ou la génération Z, peu importe l'étiquette, mais ce qui compte pour ajuster nos pratiques à notre époque, c'est qu'il faudrait, avant tout, mieux les connaître en identifiant leurs caractéristiques, leurs tendances, leurs idées, leur ensemble de valeurs, parmi d'autres aspects (Marrodan, 2022 : 346)⁴. Avant de penser à un changement possible, nous devons bien connaître le type d'étudiant de notre époque et voir comment travailler avec ce profil dans l'enseignement de langues étrangères. Cette auteure ajoute :

La génération Z préfère les contenus visuels ou audiovisuels, interactifs ou multimodaux, avec peu de texte écrit : la génération Z demande surtout des vidéos courtes. C'est une génération qui sait comment chercher et trouver exactement ce qu'elle veut, donc quand ses attentes ne sont pas satisfaites, elle n'attend pas et abandonne rapidement à la recherche de ce dont elle avait besoin (...) Sa capacité d'attention réduite signifie que les médias doivent faire un effort supplémentaire pour trouver des moyens d'offrir des informations pertinentes qui lui procurent des expériences et des avantages immédiats. (Cerezo, 2017, 103, cité par Marrodan, 2022 : 348-349)⁵.

C'est à partir d'une véritable connaissance des outils pédagogiques – technologiques ou non ; suivi du profil de l'apprenant actuel, avec toutes ses particularités et d'une réflexion solide sur les activités les plus convenables que nous pourrions être à la hauteur de défendre l'espace des cours de langues étrangères et de fournir à nos étudiants ce dont ils ont vraiment besoin. Sinon, on court le risque d'être remplacé par les différentes

4 La traduction est à nous.

5 La traduction est à nous.

ressources fournies par l'intelligence artificielle. Certes, le travail sur les textes fait dans les cours de lecture-compréhension jusqu'à la fin du XX^e siècle et même juste avant la pandémie peut être facilement remplacé par l'intelligence artificielle, mais ce qui ne peut pas être remplacé par celle-ci, c'est tout le travail cognitif élaboré par l'étudiant pour la compréhension d'un texte qui lui permettra d'avoir de nouveaux outils pour faire face à de nouveaux défis dans son avenir, ni l'enthousiasme de lire et de découvrir par lui-même de nouveaux sens à partir de la lecture d'un texte en langue étrangère, ni le plaisir de lire en langue originale et d'en être fier. Ces aspects, parmi d'autres, ne peuvent pas être si facilement remplacés.

6. Conclusions

En guise de conclusion, on pourrait se demander quel pourrait être l'avenir pour les cours de lecture-compréhension dans les institutions de niveau supérieur. En effet, on a vu comment la pandémie nous a poussés à l'utilisation des technologies qui existaient déjà mais que nous n'utilisions pas dans nos cours, et ce fait a produit de grands changements dans nos cours et dans la présentation du matériel de travail.

Du côté des étudiants, nous sommes face à une génération de jeunes qui sont nés entourés des TICE, et possédant des habitudes de lecture bien différentes des étudiants d'autrefois. Du coup, leurs intérêts ont aussi changé, que ce soit par la possibilité d'étudier ou de travailler à l'étranger ou par leur accès presque illimité à des textes en langue étrangère donnant lieu à la pluralisation des besoins et des intérêts de nos étudiants. En effet, ils accèdent facilement à une pluralité de documents qu'ils peuvent chercher selon leurs motivations et ces documents, à leur tour, leur offrent de nouveaux choix multimodaux.

Effectivement, la richesse multimodale des documents numériques dont ils profitent leur permet, d'ailleurs, de se confronter à des documents oraux, ou même à des interactions authentiques avec des francophones. Dans ce contexte, il n'est peut-être plus aussi pertinent que pendant les années 1980 de penser exclusivement à la compréhension écrite et il faudrait penser à la possibilité d'élargir cet objectif et d'inclure dans nos cours, quelques documents – ne serait-ce qu'une petite présentation – afin de

commencer à développer la compréhension orale. Dans le cas de la faculté de Psychologie, l'un des obstacles majeurs serait le peu de temps que nous avons dans nos cours, soit deux heures de cours synchroniques tous les quinze jours et un travail autonome sur le campus toutes les semaines pendant seulement deux semestres avec un public qui n'est pas particulièrement chevronné dans la réflexion sur les langues étrangères.

C'est un projet déjà entamé par plusieurs institutions de l'Argentine. À ce propos, Estela Klett signale que l'incorporation de la compréhension orale s'est faite progressivement au cours des dernières années dans quelques universités nationales (cf. Reynoso, 2004 ; Acuña, 2013 ; Pasquale et Quadrana, 2020 dans Klett, 2021). Cette auteure souligne également qu'il s'agit d'une « modeste proposition » à partir d'une sensibilisation à la compréhension orale au moyen de la multimodalité. Elle considère que « le projet est faisable, avec les moyens existants et le nombre d'heures allouées aux langues étrangères » (Klett, 2021 : 122). Comme on a déjà énoncé, ce dernier point ne serait pas un point fort dans notre faculté, par le peu de temps dont nous disposons pour les cours.

D'ailleurs, on pourrait penser aussi à la possibilité d'un changement d'approche qui permettrait d'aller au-delà de l'analyse discursive des textes et de proposer une approche basée davantage sur l'interactionnisme social et sur la perspective actionnelle de la didactique des langues étrangères. Cette nouvelle approche permettrait de concevoir des propositions plus authentiques où l'apprenant est conçu comme un véritable acteur social, un sujet qui réalise des actions qui répondent à ses besoins, qu'ils soient actuels ou projetés dans l'avenir, en tant que futur professionnel, et qui l'engagent véritablement.

Le défi pour l'avenir immédiat sera donc d'analyser les besoins de nos étudiants et de réfléchir à des propositions possibles qui leur permettraient de réaliser des actions concrètes afin de résoudre un besoin réel pour leur avenir professionnel. Au lieu de leur proposer des textes, nous pourrions essayer de les inviter à découvrir leurs besoins et, à partir de là, les guider dans la découverte du matériel existant et dans la recherche autonome de textes utiles à leur formation professionnelle et à leur champ d'intérêt. Il faudra beaucoup y réfléchir et évaluer quelles sont nos vraies possibilités

et ce que nous pouvons offrir dans nos cours. Ce qui est sûr c'est qu'un changement dans le futur immédiat s'impose dans nos propositions didactiques des cours de lecture-compréhension.

Références bibliographiques

- > Carcamo Morales, B. 2018. "El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas". In : *Forma y Función*, pp. 145-174. In : <http://www.scielo.org.co/pdf/fyf/v31n2/0120-338X-fyf-31-02-145.pdf> Consulté le 12.9.23
- > Gladic Miralles, J. et Cautín-Epifani, V. 2016. "Una mirada a los modelos multimodales de comprensión y aprendizaje a partir del texto." In : *Literatura y lingüística*, pp. 357-380. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000200017> Consulté le 20.9.23
- > Gaiotti, C. 2022. « Multimodalité et enseignement des langues étrangères : représentations, propositions pédagogiques et perspectives », In : *Revue de la SAPFESU: Núm. 45 (2022)*, pp. 45-61 <https://plarci.org/index.php/revue/article/view/1162/1219> Consulté le 12.9.23
- > Klett, E. 2021. "Lectocomprensión en lengua extranjera: amalgamar lo incidental y lo no intencional". In : *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*, pp. 103-116.
- > Klett, E. 2021. "Lectura en lengua extranjera e internacionalización de los estudios universitarios". In : *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*, pp. 117-139.
- > Lacan, J. 1966 [1999]. « Fonction et champ de la parole et du langage ». In : *Écrits I*, Paris, Éditions du Seuil, Nouvelle Édition Essais, Points, p. 319.
- > Luzar, N., Miñones, L. et Valcarce, L. 2011. "Iletrismo académico en alumnos universitarios: Una primera caracterización". In : *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras n°14*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.
- > Marrodán, P. 2022. "Lecto-comprensión en la era digitalizada en alumnos universitarios centennial". In : *Revista de Educación* 354 Año XIII N°25.1.2022, pp. 341-358. Consulté le 16.9.23
- > Ollivier, C. 2014. « Vers une approche interactionnelle en didactique des langues et une extension du domaine de la tâche – Les atouts du

- web 2.0 ». In : *Alsic* [En ligne], Vol. 17 | 2014, mis en ligne le 01 octobre 2014. In : <http://journals.openedition.org/alsic/2743> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2743> Consulté le 12.9.23
- > Pasquale, R. et Quadrana, D. 2020. “Literacidad oral-audiovisual en los cursos de lecto comprensión del PUEF-UNLu: nuevas perspectivas”. In : *Revue de la SAPFESU · Año XXXVIII, Número 43, 2020*, pp. 92-114.
 - > Pasquale, R. 2015. Rapport de la Journée de discussion : “La Internacionalización de los estudios superiores: ¿Qué lugar para las lenguas extranjeras?”, le 30/10/15, UNLu Universidad de Luján, Cidele. In : <http://www.cidele.unlu.edu.ar/sites/www.cidele.unlu.edu.ar/files/site/INFORME%20JORNADA%202015%20CIDELE%20%281%29.pdf> Consulté le 11.11.23.
 - > Valcarce, L., Venticinque, N. et Luzar, N. 2009. “Los materiales de estudio como un factor de incidencia en el desarrollo de la competencia lectora.” In : *Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*, p. 588-591. Consulté le 11.11.23