

PRESENTATION DES ARTICLES

Les articles doivent se constituer des parties suivantes et dans l'ordre ci-dessous. Les langues de rédaction sont : le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand.

-TITRE

-NOM ET PRENOM AUTEUR/AUTEURS. INSTITUTION D'APPARTENANCE

- ABSTRACT EN ANGLAIS

-INTRODUCTION

- DISCUSSION

-CONCLUSION

-REMERCIEMENTS (suivant les cas et/ou circonstances)

-REFERENCES

Les différentes parties ainsi que les normes de rédaction sont expliquées comme suit. *Le texte peut être soumis sans identifier les différentes parties qui ont comme objectif la structuration de l'écrit :*

Normes de présentation des textes soumis

*Format page A4

*Marges : 1,5 cm (haut, bas, droite, gauche)

* Style : Times New Roman

*Taille police : 12

*Interligne : 1.5

*Document Word

*Nombre de mots : Minimum : 1000 mots Maximum : 1500 mots

TITRE

- L'accent doit être mis sur l'écriture correcte de ceci, car le lecteur doit parfaitement comprendre ce qui est discuté dans l'article uniquement en le lisant.
- Il doit être très **clair, bref mais concis**.
- Il doit être attrayant et **attirer l'attention du lecteur**.

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

- **Les idées principales extraites** des différentes parties de l'article doivent être incluses dans le résumé. Il doit apparaître de manière synthétique, et être limité au nombre minimum-maximum de mots autorisés. Normalement, la longueur est de 150 mots.
- **Entre 4 et 6 mots clés** qui synthétisent le contenu de l'étude doivent être inclus. Il faut éviter les mots vides comme les prépositions ou les articles.
- Les deux éléments doivent être **traduits dans une deuxième langue**, généralement l'anglais.

INTRODUCTION

- Cette section **doit répondre à la question : *quel est le problème ?*** Du plus général au plus spécifique.
- L'article doit être en **rapport avec le contexte de la culture, pédagogie, diversité**

DISCUSSION

- Il comprend les phases qui ont été développées pour résoudre le problème, donc, il **répond à la question : *comment le problème est-il étudié ?***
- **Apporte et explique de nouvelles idées et soumet des suggestions pour ouvrir des questions et/ou idées supplémentaires**

CONCLUSIONS

- Cela suppose une **évaluation finale du sujet travaillé et/ou proposé**
- Il est intéressant d'inclure un **résumé de l'étude**, en l'attestant **en guise de conclusion**.

REMERCIEMENTS

- Mentionnez les **personnes qui ont collaboré à l'étude**.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES : Ordre alphabétique des auteurs (A indiquer en note bas de page. Il n'est pas nécessaire de consacrer une partie à cet effet)

Ouvrage imprimé :

NOM, Prénom. *Titre de l'ouvrage*. Lieu d'édition : Editeur, année de publication. Collection.

Exemple : QUENTEL, Jean-Claude. *Le parent : responsabilité et culpabilité en question*. Bruxelles : De Boeck Université, 2001.

Ouvrage électronique :

AUTEUR, Prénom. *Titre de l'ouvrage*. Tomaison [en ligne]. Edition. Lieu d'édition : éditeur commercial, année de publication, nombre de pages (Titre de la collection, n° de la collection).
Format. [Consulté jour mois année]. Disponible à l'adresse : URL

Exemple : BERNAUD, Jean Luc et Claude LEMOINE, dir. *Traité de psychologie du travail* [en ligne]. 3e éd. Paris : Dunod, 2012 [consulté le 29 octobre 2014]. Disponible sur le réseau UCO à l'adresse : http://srvext.uco.fr:2069/bibliotheque/uco/fiche_livre.asp?idprod=186277

Chapitre d'ouvrage :

Chapitre et ouvrage ayant le même auteur

NOM, Prénom de l'auteur. *Titre du document*. Édition. Lieu d'édition : Nom de l'éditeur, année de publication. Numéro et titre du chapitre, pagination du chapitre.

Exemple : LE COADIC, Yves -François. *La science de l'information*. 2^e éd. Paris : Presses universitaires de France, 1997. Chap. 5, L'épistémologie et l'histoire de la science de l'information, pp. 61-91.

Chapitre et ouvrage ayant un auteur différent

NOM, Prénom de l'auteur du chapitre. Titre du chapitre. In : NOM, Prénom de l'auteur de l'ouvrage. *Titre de l'ouvrage*. Édition. Lieu d'édition : Nom de l'éditeur, année de publication, pagination du chapitre.

Exemple : HUGUIER, Michel. L'hôpital public en crise ? In : Israel, Lucien (éd.). *Santé, médecine et société*. Paris : Presses Universitaires de France, 2010, pp. 231-227.

Article de périodique imprimé :

NOM, Prénom. Titre de l'article : sous-titre. Titre du périodique. Année, vol., n^o, pp.

Exemple : ORTUN, Françoise d'. L'imposture du siècle : le bonheur au travail. *Revue de carriérologie*. 1988, vol. 3, n^o 4, pp. 3-10.

Article de périodique électronique :

NOM, Prénom. Titre de l'article. *Titre du périodique* [en ligne]. Année/vol, n^o, pp. [consulté jour mois année]. Disponible à l'adresse : URL

EXEMPLE D'ARTICLE (1500 mots hors références bibliographiques)

***Les textes peuvent être envoyés sans identifier les différentes parties.**

<https://theconversation.com/fr>

Apprentissage des langues : une méthode innovante venue d'Argentine

Auteurs :

Grégory Miras: Professeur des Universités en didactique des langues, Université de Lorraine

Daniela Victoria Quadrana : Enseignante-chercheuse, Universidad de Buenos Aires

Mots clefs : histoire, universités, lycée, innovations pédagogique, bilinguisme, langues étrangères

Keywords: history, universities, high school, educational innovations, bilingualism, foreign languages

ABSTRACT

Set up in 2001, then amplified in 2018, the CEFR of the Council of Europe, highlighted five important skills in the mastery of a language: oral production, oral comprehension, written production, written comprehension, and interaction that we often tend to forget. For the same level of language, individuals do not have a balanced relationship between these skills: a learner of Spanish may have a very good written understanding of this language, due to its proximity to French, but be more difficult during oral interactions, for socio-pragmatic questions. This asymmetrical evolution can cause a feeling of frustration in learners who are able to understand complex texts, without however being able to demonstrate this understanding in the same foreign language. It is more difficult for learners who have just arrived in a country and are discovering one of its languages – or pupils starting a foreign language, when they are asked not to use their language(s) first within the framework of the class. However, the example of the reading-comprehension method, practiced in Argentina, shows that multilingualism in

the classroom could be an asset, under certain conditions. What exactly is this method? How could we draw inspiration from it in other countries and other contexts?

INTRODUCTION

Mis en place en 2001, puis amplifié en 2018, le CECRL du Conseil de l'Europe, a mis en évidence cinq compétences importantes dans la maîtrise d'une langue : production orale, compréhension orale, production écrite, compréhension écrite et l'interaction que l'on a souvent tendance à oublier.

En réalité, pour un même niveau de langue, les individus ne présentent pas un rapport équilibré entre ces compétences : un apprenant de l'espagnol peut avoir une très bonne compréhension écrite de cette langue, en raison de sa proximité avec le français, mais être plus à la peine lors d'interactions orales, pour des questions socio pragmatiques. Cette évolution asymétrique peut provoquer un sentiment de frustration chez les apprenants qui sont en mesure de comprendre des textes complexes, sans toutefois être capable de manifester cette compréhension dans la même langue étrangère. C'est d'autant plus difficile pour des apprenants qui viennent d'arriver dans un pays et découvrent l'une de ses langues – ou des élèves débutant une langue étrangère, lorsqu'on leur demande de ne pas mobiliser leur(s) langue(s) première(s) dans le cadre de la classe. Or, l'exemple de la méthode de lecture-compréhension, pratiquée en Argentine, montre que le plurilinguisme en classe pourrait être un atout, dans certaines conditions. En quoi consiste précisément cette méthode ? Comment pourrait-on s'en inspirer dans d'autres pays et d'autres contextes ?

DISCUSSION

La lecture-compréhension consiste à lire un texte dans la langue que l'on apprend et en faire une restitution dans sa langue première. La considérer comme une activité pédagogique revient à définir la lecture comme une pratique sociale complexe, qui ne se limite pas au seul décodage des formes écrites. Aussi, les cours de lecture-compréhension ont pour finalité d'aider les apprenants à devenir des lecteurs autonomes en langue étrangère comme le rappelle Estela Klett, spécialiste argentine du sujet.

En Argentine, ces cours sont à destination d'un public universitaire hispanophone, généralement débutant en langue étrangère ou sans compétence dans la langue cible, « mais qui possède des expériences de lecture significatives ».

La reconnaissance de ces pratiques de lecture est particulièrement pertinente lorsque la part de l'emploi du temps consacrée à la langue étrangère est très réduite et que le public débute dans la langue cible, puisque ce type d'approche permet d'arriver à des résultats solides et gratifiants en peu de temps. En 2001, la ville de Buenos Aires a tenté d'inclure ce type de pratique pour le lycée mais son impact a été restreint sur le terrain.

Les cours s'appuient sur des textes authentiques – ni transformés ni coupés – qui proviennent des disciplines de spécialité des apprenants (sciences humaines, sciences exactes, etc.). L'accent est mis sur les différents genres fréquents du domaine académique, que ce soit en lecture (chapitre de manuel, article) ou en rédaction (résumé, synthèse, dissertation). Des guides de lecture avec des consignes permettent d'orienter la construction du sens sans la contraindre.

Il convient de préciser que, généralement, la production écrite, qui fait suite à la compréhension, a lieu dans la langue première de l'apprenant, soit l'espagnol en Argentine. Il s'agit de tirer profit de la maîtrise de la langue première pour rendre compte de la compréhension des textes. Ce type d'approche reconnaît que le développement de la capacité de production écrite requis pour exprimer les subtilités, les argumentations et les concepts prend plus de temps que celui de la compréhension.

Dès lors, une activité qui se réalise en langue étrangère en réception et en langue première en production permet de poser l'idée d'une « littératie plurilingue » parce que, pour comprendre un énoncé, l'apprenant va mobiliser toutes ses ressources en matière de langues-cultures.

Dans le paysage contextuel argentin, donc exolingue – c'est-à-dire que le français n'y est pas la langue nationale – les cours de lecture-compréhension sont des espaces privilégiés de rencontres transculturelles. Ainsi les apprenants créent-ils leurs rapports à « la culture étrangère confrontant des univers de pensée, des catégories et des regards, bref, expérimentant l'altérité [...] accompagnée de la découverte de soi-même », selon Rosana Pasquale, chercheuse argentine. Les textes fonctionnent alors comme des médiateurs entre ses cultures et de nouvelles cultures.

Les cours de lecture-compréhension en milieu universitaire argentin voient le jour vers le milieu du XXe siècle, alors que la séparation des activités autour de la pratique des langues (lire, écrire, écouter, parler) était impensable, voire un tabou. Avec l'augmentation des exportations au tournant de la Seconde Guerre mondiale, la situation économique et sociale de l'Argentine s'améliore et le taux de scolarisation s'accroît, tandis que l'installation des maisons d'éditions espagnoles qui ont fui la dictature franquiste en Espagne accélère la diffusion du livre.

Mais l'une des principales raisons est d'ordre culturel. Entre 1880 et 1930, la relation entre l'Argentine et la France était très étroite. Vers les années 1950-60, l'attraction pour cette langue persiste ce qui nécessite de réviser les moyens de l'enseigner. Et c'est dans le cadre d'un débat tendu entre l'utilisation ou l'interdiction de la langue première dans l'apprentissage des langues étrangères que les cours universitaires de lecture en français langue étrangère font partie des plans d'études des différents cursus en sciences humaines. Les origines de ces formations remonteraient alors à 1953, avec les « cours libres » de français, à la Faculté de Philosophie et des Lettres de l'Université de Buenos Aires qui avaient pour but la lecture-explication-traduction de textes littéraires. Ces cours étaient novateurs car ils cherchaient à partir des besoins et du profil des apprenants. Ce n'est que vers 1985 que le premier changement se produit lorsque les textes littéraires sont remplacés par des textes émanant des disciplines dispensées. C'est également à ce moment que naît l'appellation lecture-compréhension, terme composé qui envisage l'acte de lire du point de vue de l'acte de comprendre. Dès le début des années 2000, la grande influence du CECRL en Argentine accompagne cette évolution en introduisant la perspective actionnelle grâce à laquelle les activités de classe deviennent des tâches, soit des problèmes à résoudre en contexte. Quelques inquiétudes se sont exprimées par rapport à cette pratique, en pointant que la lecture conduirait au développement d'une compétence partielle car elle ne requiert pas la capacité à comprendre pour produire ensuite dans la même langue étrangère. Cependant, on peut noter que la notion de compétence partielle peut aussi avoir un sens positif. Elle ne met pas l'accent sur les compétences qui manquent à l'apprenant, mais sur l'existence d'un répertoire complexe, asymétrique et adapté à ses besoins sociaux pour Coste, Moore et Zarate, chercheur et chercheuses sur le plurilinguisme.

CONCLUSION

Pour les spécialistes argentins du domaine, le français continue à se développer en milieu universitaire, y devenant l'orientation principale, alors qu'il tend à reculer dans le reste du système éducatif par la fermeture régulière de classes au Profesorado – l'école de formation des futurs enseignants. Dans un contexte exolingue et universitaire, cette focalisation sur la lecture-compréhension, ayant provoqué des inquiétudes à ses débuts, et parfois encore incomprise de nos jours puisqu'elle décompose les compétences en langues, devient un fait remarquable dans la région. Forte de cette reconnaissance, elle se développe par ailleurs dans d'autres langues comme en anglais ou en allemand. Alice Burrows, spécialiste de l'histoire des liens francophones entre la France et l'Argentine, souligne que la lecture-compréhension est « une didactique proprement argentine, fruit d'un questionnement local en lien avec les développements didactiques internationaux ». Selon la chercheuse, la didactique et la pédagogie en langues gagneraient à mieux reconnaître toutes les zones de production du savoir, notamment celles dans des espaces considérés comme « périphériques » où les besoins font émerger une créativité et une expertise qui pourraient bénéficier à l'ensemble de la communauté éducative mondiale. Le cas de la lecture-compréhension en est un bon exemple. C'est d'autant plus vrai pour le français dans un contexte où la centralisation hexagonale tend à masquer ces initiatives locales pertinentes. Considérer la glocalité de Roland Robertson – soit le dialogue permanent entre la constitution d'identités globales et la reconnaissance des légitimités locales – peut être un des moyens de répondre aux attentes pédagogiques du XXI^e siècle.

Références Bibliographiques :

QUADRANA Daniela Victoria. La représentation des individus-évaluateurs à la lumière de leurs discours : le cas des enseignants de lecture-compréhension en FLE à l'université. Mémoire de master (« Sciences du Langage, mention Sociolinguistique, Langues Discours »). 2019 Université de Rouen

GENOUX Flora, Argentine : La langue française tente de trouver sa place . TV5MONDE à Buenos Aires ; Mise à jour 24.12.2021 à 10:51

KLETT Estela. Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans. Dans Éla. Études de linguistique appliquée 2007/4 (n° 148), pages 437 à 445