

LA COMPETENCE DE LECTURE DANS LES PROGRAMMES F.L.E., ETUDES SECONDAIRES, EN ROUMANIE: DE L'INQUIETUDE METHODIQUE A L'ESPOIR RAISONNABLE

Dan Ion NASTA *

La rénovation curriculaire dans le domaine des langues vivantes en Roumanie démarre en 1993 (régulations administratives et méthodologiques relatives à l'introduction des langues étrangères dans les classes primaires) et prend une allure systématique à partir de 1996-1997 avec les programmes pour le premier cycle des études secondaires. Dans cette constellation, le français jouit d'une position enviable: un enseignement extensif de dix ans (LV1) ou de huit ans (LV2) fait que les apprenants arrivent au lycée avec un bon bagage de connaissances en français, dont une compétence de lecture relativement structurée. Il est dès lors permis d'interroger les programmes F.L.E., niveau lycée, sur les développements qu'ils ménagent à cette compétence.

0.1 Dans leur structure superficielle, les programmes semblent plutôt stimulants. L'avant-propos des textes officiels fait apparaître une série de desseins louables: centrage sur l'apprenant, priorité à l'approche communicative, prise en compte des interactions, inscription des actes de parole dans le syllabus, spécifications d'objectifs hiérarchisés, exemples d'activités de classe, un intérêt grandissant pour les documents authentiques. Toutes ces intentions ne résistent pas cependant à une lecture exigeante; certains passages des programmes F.L.E. risquent même de décevoir...

0.2 C'est d'autant plus étonnant que les textes officiels manient, en gros, bon nombre des notions langagières et des instructions pédagogiques que l'on est en droit

d'attendre. Le programme pour la IX^{ème} (première année de lycée) est centré sur cinq objectifs-cadre parmi lesquels *un objectif général relatif au «développement de la capacité à recevoir les messages écrits»*. Cet énoncé coiffe trois objectifs spécifiques: deux d'entre eux se greffent sur des situations de lecture et se voient assortis d'instructions concernant les activités appropriées. Pour les classes de dixième, onzième et de douzième, le cadrage change. Les programmes sont organisés selon la logique du développement intégré des compétences et des attitudes. Nous y retrouvons le binôme général-spécifique, mais dans une configuration plus synthétique: quatre compétences générales, dont la maîtrise des interactions, et trois compétences spécifiques pour le processus de compréhension. La compétence de lecture y est visée de manière oblique par un travail d'extraction du sens: «l'identification rapide des idées dans des textes portant sur les problèmes contemporains» avec cette consigne complémentaire «résumer la position de l'auteur».

1.0 Face à cette approche réductrice, le lecteur patient des programmes F.L.E. cherchera à compenser la frustration qu'engendre la formulation sommaire des libellés «objectifs» et «compétences» par une exploration laborieuse du chapitre «les contenus de l'enseignement/apprentissage». Une partie des lacunes semble trouver là une réparation tant soit peu acceptable ... en termes d'ingrédients; toutefois le volet démarches de lecture demeure déficient parce que livré à des formules imprécises. La nouveauté

* *Institut des Sciences de l'Education, Bucarest*

qu'apporte, en classe de dixième, *l'émergence de la typologie textuelle dans les programmes F.L.E.* est aussi peu claire que sa dénomination est succincte: on se contente d'énumérer, de la manière la plus sèchement générique, les textes narratifs, incitatifs et argumentatifs, sans proposer des critères minimaux de reconnaissance de ces différentes variétés. Ici comme ailleurs, les dénominations catégorielles, dépourvues du moindre descriptif, sont trop concises pour être éclairantes et n'incitent guère à construire des démarches d'analyse, faute de repères opérationnels. La part du sacrifice est donc importante.

Sur la même lancée, les textes officiels pour la classe de onzième expédient l'affaire en ajoutant, de façon laconique, le texte descriptif et le texte poétique. Qui plus est, le sous-chapitre «types de textes» se transforme en fourre-tout puisqu'on y fait rentrer, vers la fin et sans aucune explication satisfaisante, des éléments hétérogènes comme les registres de langue, les articulateurs logiques et le paragraphe (*sic*). Peut-on mieux démontrer que la confusion est au nombre des dérives de la simplicité?

1.1 Le tour mi-ironique des considérations précédentes ne devrait pas nous dispenser d'une analyse rigoureuse des textes officiels. On verrait alors que les inconséquences sont dues à une *stratégie de l'esquive* (voir 1.3) et que les lacunes traduisent en creux une *tactique du sous-entendu*. De toute façon, et c'est l'implicite majeur, le texte des programmes s'adresse à des utilisateurs dont on peut supposer qu'ils maîtrisent les mécanismes sémiotiques et didactiques requis pour guider l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Deuxièmement, on pourrait s'appuyer utilement sur les notions que les apprenants auront assimilées en langue maternelle; ce serait là, du reste, le véritable chantier de la compétence de lecture. Un survol rapide des programmes de roumain langue maternelle est de nature à nous reconforter, car nous y retrouvons la plupart des notions techniques dont nous aurions besoin pour construire les représentations de la communication littéraire, des fonctions du langage, des mécanismes constructeurs des genres de discours. Mais le transfert des habiletés vers la langue étrangère est-il automatique?

1.2 Que l'implicite reste appauvrissant quand il s'agit de mettre en texte des instructions officielles, c'est toute la régie des «contenus linguistiques» recensés dans les programmes qui le montre. Au fond, la compétence de lecture devrait récupérer une partie de ce que lui enlèvent les libellés schématiques (objectifs-compétences) si elle pouvait compter sur un renfort de

connaissances discursives.

Les opportunités ne sont pas négligeables, certes, mais chacune dissimule un piège ou nous expose à une dérive. Les actes de parole s'installent dans le corpus sans référence explicite aux situations d'énonciation; «rédiger une narration simple» soulève des questions (critères? degré de complexité? procédures d'évaluation?); le passage du discours direct au discours indirect fait l'objet d'une «compétence spécifique de transfert», mais ne bénéficie d'aucun éclairage opérationnel. Du coup, la distinction discours/ récit se dissout dans un bel implicite...

1.3 Stratégie de l'esquive, enfin et surtout. Ce n'est pas céder au piquant de la petite histoire que de rappeler ceci: les versions 1999 et respectivement 2001 des programmes F.L.E. publiés par le Conseil National des Curricula (CNC) dans la série *Programa școlare pentru liceu* (București, Editura Cicero) portent les marques d'un travail de simplification. Le groupe disciplinaire, qui s'est attelé à la tâche, a eu pour mission d'évacuer des textes officiels les références théoriques et les arborescences imputables au métalangage, et ce dans le souci de ne pas perturber les habitudes des praticiens. L'inconvénient est qu'au terme d'une cure d'amaigrissement terminologique, dans certaines parties du moins, les articulations du sens se sont envolées avec la surcharge pondérale...

2.0 Pour corriger certaines insuffisances, dont souffre tacitement le texte des programmes F.L.E., le CNC a commandité en 2002 un document de référence intitulé *Ghid metodologic, Aria curriculară Limbă și Comunicare, Liceu*. On peut y lire de brillantes généralités sur le découpage du cursus scolaire en «cycles curriculaires», des considérations plutôt utiles sur la programmation et la planification des séquences didactiques, avec des exemples convaincants. Mais la dimension méthodologique profonde ne gagne pas beaucoup en clarté. C'est tout juste si quelques instructions concernant la lecture de l'image viennent peupler le champ encore broussailleux de la compétence de lecture. Comment défendre dès lors la spécificité de cette compétence? L'entreprise semble d'autant plus incertaine qu'une analyse quantitative des entrées dans les programmes F.L.E. a de fortes chances de prouver *l'ascendant massif des formes et des structures morpho-syntaxiques*, en accord avec l'objectif non-écrit de ces programmes qui est *d'encourager la pratique raisonnée de la langue* et de *renforcer la maîtrise linguistique* dans toutes les activités, y compris dans celles qui s'ancrent (devraient s'ancrent) sur les opérations discursives.

2.1 Si les textes officiels se révèlent lacunaires, voire en porte-à-faux, à l'endroit des problématiques affichées, qui n'ont ni le cadrage conceptuel ni les ancrages techniques suffisants, l'utilisateur des programmes F.L.E. est contraint d'adopter *une stratégie de compensation*. Il se tourne alors vers les manuels de français (LV1, classes de X^{ème}, XI^{ème} et XII^{ème}) où il trouve une mise en scène acceptable des savoirs non désignés ou traités de manière allusive dans les programmes.

À la réflexion, l'intérêt des manuels est double. Ceux-ci restituent les anneaux manquants dans la chaîne des objectifs et des savoir-faire à partir d'une analyse des implicites des programmes. Un examen approfondi des manuels en usage fait apparaître, de surcroît, des dispositifs méthodologiques valables pour telle ou telle situation de lecture. Depuis 1999, les professeurs roumains qui exercent leur fonction dans le second cycle des études secondaires (enseignement général) peuvent choisir entre trois ou quatre manuels F.L.E. (productions locales). Par-delà leurs qualités et défauts respectifs, ces manuels ont le mérite de regrouper les concepts opératoires en raison des nécessités de l'analyse des aires de discours.

La typologie textuelle servant de fil conducteur, la présentation des notions clés et des techniques d'analyse dans les manuels obéit à la *règle de la contextualisation* afin d'éviter la tendance théorisante (pas d'aperçu formel sur l'énonciation ou sur les types de textes, mais en revanche des dispositifs souples de présentation pour l'approche du texte incitatif, du texte argumentatif, du texte descriptif, du texte narratif et du dialogue de théâtre).

2.2 C'est donc à la faveur d'exploitations didactiques sur des supports textuels que sont mis en usage les référentiels de l'analyse de discours. On devine que les tâches des auteurs de manuels F.L.E. en Roumanie sont multiples et quelquefois lourdes. Leur engagement va bien au-delà du fait qu'ils proposent des parcours. Ils sont amenés en fait à s'investir dans *une interprétation productive des instructions officielles* pouvant aller jusqu'à la réécriture opérationnelle des programmes. Ils font des choix, restructurent mentalement les curricula pour esquisser des séquences didactiques transférables en classe (avec leur boîte à outils), redressent des formulations imprécises, lorsqu'ils ne sont pas obligés de reformuler les objectifs au plus près des situations réelles d'acquisition.

Auscultez, remédier, créer, ... aucune de ces démarches n'est à l'abri des dangers. En réalité, les concepteurs de manuels (nous pensons en particulier

aux séries RAO, Cavallioti et Corint) se trouvent ballottés entre les écueils symétriques du «trop» et du «pas assez». Avec le flou des programmes et leur allergie au métalangage, la porte est ouverte au *minimalisme* (les instruments d'analyse sont distillés à la dérochée, quand le saupoudrage n'en fait pas son affaire, comme, c'est le cas, dans les manuels publiés par Teora et Editura Didactică și Pedagogică), mais aussi à *la surenchère*, lorsqu'on aspire à des mises au point paradigmatiques distribués de préférence à la fin des manuels (mémo, récapitulatifs divers).

2.3 Le constat est massif: l'entrée de l'énonciation et des identifications formelles dans les manuels F.L.E. redresse la barre et donne une chance réelle à la réflexion sur les objectifs. Quant aux variations (d'ampleur, de progression, du style), elles ne sauraient masquer le gain réel de la mise en circulation des concepts opératoires qui s'effectue à travers la nouvelle génération de supports d'enseignement pour les lycées roumains. De toute évidence, nous avons là un vivier de ressources méthodologiques et aussi un réservoir de choix possibles pour racheter, autant que faire se peut, la carence originelle des programmes. Ne voit-on pas, à chaque début de semestre scolaire, des enseignants, peu éclairés par la fréquentation des curricula, creuser littéralement les manuels à la recherche des objectifs valables pour la programmation de leurs activités?

3.0 Sans doute vaut-il la peine d'essayer de revaloriser la compétence de lecture et les dispositifs afférents dans les documents programmatiques pour le second cycle des études secondaires. En attendant que les autorités éducatives roumaines veuillent mettre en route la révision des programmes langues vivantes étrangères (dixième, onzième et douzième classes), il n'est pas dénué d'intérêt de mesurer l'ampleur de la tâche. L'objectif de rénovation n'est pas simplement d'introduire une méthodologie d'étude des textes, mais *a priori* de faire *un choix épistémologique* qui précède le choix d'une ou de plusieurs techniques. Bref, il est question de *prendre parti sur le fond*, puisque le déficit à combler dans les programmes actuels n'est pas seulement d'ordre opérationnel; ce déficit concerne avant tout le soubassement théorique. Pour y remédier, les concepteurs ne devraient plus dissimuler les enjeux dont les faits d'énonciation sont porteurs, notamment en communication littéraire. Leur démarche gagnerait aussi à devenir plus libérale, car à force de méconnaître la relation que l'étude des textes entretient avec les disciplines autres que la linguistique appliquée, on se condamne à un appauvrissement des

représentations en lecture. Cette mise en garde va de pair avec la mise en cause d'un préjugé d'école: bon nombre d'enseignants craignent encore qu'en acceptant dans leur panoplie des instruments d'origines diverses ils seraient réduits à plaquer une grille abstraite sur la perception traditionnelle des textes et, de ce fait, ils seraient amenés à sacrifier les impressions de lecture au poids des concepts. Cette crainte est sans raison au regard d'une *didactique rénovée de la lecture littéraire* qui incorpore des référentiels nouveaux sans cacher leur source. Par contre, il serait imprudent de perdre de vue que l'entrée explicite dans les programmes de l'approche pragmatique des discours littéraires entraînera une nouvelle configuration des objectifs de référence pour l'activité de lecture.

3.1 Faisons néanmoins le pari que ce réaménagement, loin d'être un handicap, fournirait l'occasion d'une réécriture efficace des programmes, plus attentive aux savoir-faire et aux référentiels que ceux-ci convoquent (appareils formels de l'énonciation, mécanismes des images et des figures, progression thématique, cohérence textuelle, etc.). Tout compte fait, il serait plus profitable de placer la compétence de lecture *au carrefour d'une conception intégrant les acquis de la recherche et d'une théorie de l'apprentissage fondée sur la gestion de référentiels multiples*. Il suffit de rappeler qu'en Europe la pédagogie de la lecture en milieu scolaire (langue maternelle et langue étrangère, niveau avancé) entreprend avec bonheur, depuis un moment, de mettre en adéquation les caractéristiques inhérentes des objets de lecture et les composants de la compétence du lecteur. Dès lors, il est important de repenser l'apprentissage de la lecture en regard de deux paramètres: la situation de lecture et les paliers de compétence que le lecteur met en jeu pour construire le sens d'un texte. Quant à la situation de lecture, elle demeure tributaire des particularités du support, sachant, d'une part, que tout texte construit sa «scène énonciative» et, d'autre part, qu'il est solidaire d'autres textes relevant de la même catégorie.

3.2 De même que le texte littéraire ne se laisse pas réduire à un échange linguistique ordinaire, puisqu'il est justiciable d'une situation d'énonciation particulière, l'acte de la lecture en milieu éducatif demande à être saisi dans sa double complexité: celle des *capacités du lecteur* et celle des *traitements didactiques*. Les spécialistes admettent largement que la réussite de l'acte de lecture est conditionnée par la maîtrise de trois (sous) compétences: *linguistique*,

encyclopédique (en lien avec les représentations des différents objets du monde auxquels les textes renvoient) et *relationnelle* (qui est d'ordre logique: intégrer l'étude d'un texte dans le champ des expériences de lecture antérieures, mais aussi d'ordre pragmatique: mise en relation du texte et des contextes de production / transmission / réception). Le degré de généralité de ces compétences est, au demeurant, peu propice à la définition d'objectifs centrés sur l'action pédagogique. La condition *sine qua non*, pour y parvenir, est de déceler, en filigrane de ces compétences, des opérations mentales qui, pour être multiples, n'échappent pas au recensement patient. Certaines opérations sont de nature *stratégique* (construire un projet de lecture compte tenu des particularités de l'objet à lire), d'autres sont plutôt *tactiques* (sélectionner parmi les données du texte des indices afin de ménager des entrées dans le texte, formuler des hypothèses de lecture à l'issue des premiers repérages, expliciter des attentes après les premières identifications, etc.).

La prise en compte des opérations mentales dans l'apprentissage de la lecture littéraire est la pierre de touche des traitements didactiques, que ceux-ci s'inspirent ou non de la psychologie cognitive. De toute façon, il serait irréaliste de prétendre que ces opérations s'activent automatiquement au contact (magique?) du texte. De fait, ces opérations s'enclenchent si, et si seulement, elles sont alimentées par des savoirs construits. Avec la problématique des savoirs en situation de lecture, chaque enseignant le sait, on ouvre un dossier épineux, mais le sort des objectifs d'apprentissage en dépend en bonne partie.

Premier point délicat: admettre que ces savoirs ne sont pas diffus, mais construits, ce qui revient à dire qu'ils font appel à des notions clés qui gagneraient à être explicitées au cours de l'apprentissage. Deuxième point problématique: accepter la nature interdisciplinaire de certains savoirs (exploiter des documents, par exemple), ce qui revient à reconnaître que certaines mises en scène pédagogiques peuvent ou doivent tirer parti des capacités de transfert que les apprenants possèdent – travailler avec un référentiel historique peut s'avérer efficace pour éclairer une évocation tirée du roman *Les Misérables*. Troisième point qu'il faudrait creuser: la nature technique des notions clés. Dans la mesure où elles sont appelées à structurer des savoirs qui, à leur tour, font office d'interface entre les données du texte et les attentes du lecteur, on ne peut dénier la portée technique de ces notions, sous peine de sombrer dans l'impressionnisme ou de se confiner dans l'explication linéaire.

3.3 Or ce qui est en jeu, c'est justement l'émergence de modes opératoires adéquats à la multiplicité des objets de lecture. Il y aurait donc un préalable méthodologique à la définition des objectifs de lecture: *appréhender les notions clés en tant qu'outils d'analyse et en faire l'objet d'un apprentissage réfléchi*, en amont des activités de lecture littéraire ou conjointement à celles-ci (cette dernière approche est largement pratiquée en Roumanie sous la pression des nouveaux manuels F.L.E. qui choisissent d'instrumentaliser l'énonciation à l'occasion et au profit de l'étude de textes).

Tout cela plaide en faveur d'une approche ouverte. Le temps n'est plus où l'on demandait aux élèves des classes terminales, options «humanités», de maîtriser des savoirs génériques liés aux doctrines et à l'histoire littéraires. L'argument noble – courants esthétiques et grands auteurs – a cédé la place à des approches plus souples qui marient l'intérêt cognitif et la pertinence technique au risque, que certains jugent bénéfique, d'un «recentrage des savoirs». Ce déplacement vers les savoirs opérationnels met à l'honneur les techniques d'appropriation et de manipulation des textes et modifie notablement la configuration des objectifs de formation liés à l'acquisition du savoir-lire en classe de langues vivantes. Désormais la porte est ouverte à des savoir-faire qui puisent dans les linguistiques de l'énonciation et tendent à naturaliser des produits conceptuels importés des recherches en cours sur l'interprétation des discours. Rappelons pour mémoire, que les programmes de français langue maternelle élaborés dans l'Hexagone ont déjà incorporé des notions comme: la structure thématique, les champs lexicaux, la situation d'énonciation, le point de vue, la focalisation, le schéma narratif, l'orientation argumentative, la tonalité.

De surcroît, ces programmes se signalent par la volonté *d'associer une fonction discursive aux systèmes de formes, ainsi qu'aux processus linguistiques*. On voudrait espérer que les programmes F.L.E. élaborés dans les pays francophones, dont la Roumanie, iront dans ce sens, en surmontant des résistances théoriques par des investissements opérationnels cohérents et soutenus. Nous nous permettons d'insister sur l'adjectif *soutenu*, car le gain d'un renouvellement des programmes risque de rester faible si le dépassement de la référence à la linguistique structurale ne s'accompagne pas d'une prise en charge des modes opératoires empruntés aux courants pragmatique et énonciatif. Plus qu'un cadre théorique, ces courants sont susceptibles de fournir aux nouvelles générations d'enseignants de F.L.E. des boîtes à outils appropriées. Dorénavant il apparaît

improductif, en apprentissage de la lecture, de faire l'économie d'une grammaire du texte, quitte à restreindre le champ d'application des techniques aux procédures les plus „linguistiques” (repérage d'indices d'organisation, d'indices lexicaux, relevé des déictiques, collecte des marques d'énonciation, observation guidée de la structure du texte, analyse de la construction des phrases, recherche des modalités d'énoncé).

Nous pensons que l'intégration de ces notions et de ces procédures n'est pas de nature à faire basculer le cadre de référence dans l'abstraction des recherches innovantes (narratologie, poétique, sémiotique, linguistique textuelle). Au contraire, ce répertoire peut être transmis aux apprenants sans conceptualisation massive, l'approche par l'analyse des textes permettant justement d'éviter la voie abstraite. *Mutatis mutandis*, les stratégies de lecture, en langue maternelle et en langue étrangère 1, se doivent d'absorber de nouveaux concepts indispensables à la mise en chantier d'une *lecture didactisée*.

Prolongements possibles: activités de classement, activités de groupement de textes		Accès à l'interprétation
↑	↑	↑
A. Identifications formelles (identification générique: le type de texte, l'appartenance à une catégorie textuelle, reconnaissance de la matrice formelle si le texte revêt une forme canonique régie par des conventions rhétoriques/stylistiques) ↓	B1. Identification thématique (peut se construire en reconnaissance de plus en plus fine, des mots clés aux réseaux d'images) B2. Identification pragmatique (situation d'énonciation, instances du discours) ↓	C. Identification culturelle (connaissance des catégories esthétiques – le réalisme, le romantisme, le baroque – et des registres – lyrique, fantastique, comique, etc.) ↓
Capacités mises en jeu: - de nature cognitive (reconnaître les conventions qui régissent les différentes catégories textuelles et identifier les procédés qui organisent les discours)		Capacités mises en jeu: - de nature méthodologique (relever les empreintes culturelles et idéologiques d'un texte)

4.0 Une approche instrumentale faisant intervenir, en plus de la maîtrise du code écrit, des connaissances spécialisées, pourrait se construire schématiquement autour de trois pôles: IDENTIFIER, ÉTABLIR DES RELATIONS, INTERPRÉTER. Il nous paraît opportun de nous étendre plus longuement sur l'entrée IDENTIFIER vu l'importance que prennent les pratiques de repérage dans la conduite de la classe. La littérature de spécialité, qui s'est étoffée en France au cours des quinze dernières années, et notamment dans le sillage des textes officiels sur la lecture méthodique, nous autorise à cerner plusieurs savoir-faire relatifs au travail d'identification textuelle.

4.1 Le tableau reproduit montre à l'évidence que la construction du sens se fait à la faveur de nombreuses traversées du texte et au moyen de repérages réitérés qui confèrent à la lecture le statut d'une *relecture*. L'essentiel est de savoir orchestrer ces opérations de manière à éviter la pesanteur d'une *métalecture*, tout en maintenant le bénéfice pédagogique des investissements successifs qui donnent à la pratique de classe l'aspect d'un processus ouvert. Encore faut-il préciser que la portée formative de l'apprentissage en situation de lecture ne s'épuise pas dans une liste d'objectifs méthodologiques, pour importants qu'ils soient dans la gestion des pratiques de classe. Il est essentiel de comprendre que les objectifs qui étayent une activité de lecture sont à leur tour sous-tendus par *des macro-objectifs transversaux* difficiles à formuler en tant que tels, sinon en termes de conduite épistémologique. C'est dire qu'on ne serait jamais en possession du bon algorithme de lecture, si on n'avait déjà:

- programmé la démarche de lecture en fonction d'objectifs;
- fait du projet de lecture la première des conditions de réussite de l'acte de lire;
- admis que l'apprentissage de la lecture par des jeunes adolescents implique que leur démarche soit consciente, en ce sens qu'en s'appropriant un projet de lecture ils deviennent capables de le mettre en adéquation de plus en plus fine avec la nature des textes abordés.

Le recours aux objectifs est, en l'occurrence, doublement motivé: du fait de la pédagogie du projet et en raison des enjeux que lire implique, dès lors qu'on entend par cet infinitif non plus la réception passive d'un texte dont l'enseignant aura dévoilé le sens, comme un préalable rassurant à la compréhension, mais un travail collaboratif de production du sens. À cet égard, il apparaît utile de

relativiser le parti pris selon lequel, pour un certain nombre de didacticiens au moins, la lecture méthodique a le monopole de la construction du sens contre toutes les variétés de lecture ayant cours en classe de langues. Loin de nous l'intention de minimiser les mérites de la lecture méthodique dont on s'accorde à reconnaître, en France, l'impact sur les routines scolaires (tourner le dos à la paraphrase, prendre ses distances avec l'explication reproductive, s'éloigner des préjugés esthétiques).

4.2 Une littérature pédagogique passablement riche s'est accumulée sur ce sujet; il nous semble cependant que la lecture méthodique, quand bien même elle continue à nourrir nos réflexions sur le processus de lecture en langue maternelle, ne devrait pas confisquer à son seul usage le qualificatif de *réfléchie*. Aussi voudrions-nous déplacer l'adjectif «méthodique», en parlant plus volontiers d'un *apprentissage méthodique de la lecture* et en réservant à cette dernière l'adjectif *réfléchie*.

Convenons qu'un lecteur attentif et averti procède par objectifs, recherche des outils d'analyse et se révèle conscient de ces choix tout au long de l'activité lisante. La question qui nous préoccupe ici est de savoir si «procéder par objectifs» et «connaître les outils d'analyse» ressortissent à l'apprentissage ou sont destinés à rester des signes électifs de comportements hautement structurés auxquels seuls accèdent les lecteurs les plus cultivés. À répondre de manière non-élitiste à cette question, on s'engage à interroger plus à fond la pédagogie de la lecture sur son pouvoir de modeler des compétences en situation de compréhension écrite. Le premier geste consiste à cerner les particularités de *l'activité de lecture comme construction du sens* et à déterminer, de façon corrélative, *des objectifs de référence pour guider l'acquisition progressive de la compétence de lecture chez les apprenants*. Le résultat sera un répertoire de sous-compétences à faire acquérir à tel niveau de la scolarité, en liaison avec un ensemble d'exigences à l'entrée et à l'issue d'une période déterminée (année, cycle curriculaire). Considéré en soi, le répertoire risque de se figer en un inventaire inerte. Pour lui donner du sens et du nerf, il convient de le soumettre à un double questionnement:

- à quelles catégories correspondent les sous-compétences recensées?
- comment utiliser les objectifs de référence pour, d'une part, mettre en place un contrat d'apprentissage ayant trait à la lecture des textes littéraires et, d'autre part, proposer des démarches

en classe de langues?

Les deux lignes de réflexion se conjuguent pour donner une force programmatique à l'inventaire des objectifs de référence. On notera, en premier lieu, que les catégories mobilisées sont plus variées qu'il n'y paraît de prime abord. Le tableau ci-dessous tâche d'en rendre compte sans multiplier les paliers intermédiaires.

Catégorie(s) cognitive(s)	<i>Objectifs de référence:</i> reconnaître le type de texte; identifier la source et la nature du document; identifier la structure thématique et la configuration énonciative d'un texte ou d'un ensemble de textes.
Catégorie(s) méthodologique(s)	<i>Objectifs de référence:</i> maîtriser des outils et des techniques de lecture; mettre en oeuvre des concepts opératoires appropriés au type de texte.
Catégorie(s) socio-affective(s)	<i>Objectifs de référence:</i> faire preuve d'autonomie dans l'activité de lecture; faire preuve de motivation pour participer à un projet collectif de lecture; comparaison des textes.

En deuxième lieu, on va essayer de dépasser cette catégorisation pour atteindre les utilisateurs, dont il est permis de penser qu'ils attendent une spécification des notions clés et un découpage minimal des champs d'application. Comme les programmes scolaires ne contiennent pas, *de facto*, tous ces éléments et n'ont pas vocation à les contextualiser, il s'avère nécessaire d'élaborer un *référentiel à caractère pragmatique* suggérant des pistes pour l'utilisation des objectifs de référence en classe. Absent de la culture pédagogique des enseignants roumains, ce genre de référentiel a d'ores et déjà fait ses preuves en France où des groupes d'experts et de praticiens ont produit, de 1984 à 1988, un ensemble de documents d'accompagnement intitulés *Utiliser les objectifs de référence en classe de seconde*. Le français langue maternelle en a

bénéficié en toute équité, pour le plus grand bien de l'étude des textes littéraires, entre autres. Les ambitions de la lecture méthodique, notons-le au passage, ont été grandement confortées par la diffusion de ce document. Désormais on s'entend à reconnaître trois étapes dans le processus de lecture appliqué aux textes littéraires: **OBSERVER, EXPLORER, INTERPRÉTER.**

4.3 Il serait enrichissant de reconsidérer ces étapes à la lumière des objectifs de référence. Ainsi «observer le texte dans sa matérialité» reviendrait-il à mettre en oeuvre des outils d'analyse, «explorer le texte» à poser les questions pertinentes sur les indices prélevés et corroborés. Enfin, «interpréter» renvoie sur le plan méthodologique à la gestion des axes de lecture que l'apprenant fabrique à partir des réponses qu'il aura trouvées à la faveur du questionnement insistant du texte. De manière circulaire, dirait-on, les axes de lecture se laissent expliciter par des questions. Faisons remarquer toutefois que la relation entre notions techniques et pistes de lecture n'est pas parfaitement symétrique. Dans le cas du texte narratif, par exemple:

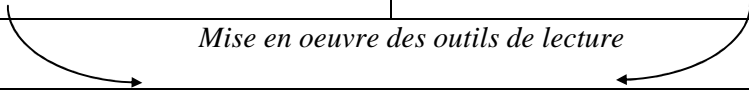
- *l'énonciation*
 - *le mode de narration*
 - *la focalisation*
- **Le narrateur intervient-il dans son récit?**
(3→1)

Ou encore dans le cas du texte argumentatif:

- *l'énonciation*
 - *les liens logiques*
 - *les champs lexicaux*
 - *la structuration*
- **Quelle est la progression du raisonnement?**
(4→1)
du texte en paragraphes

Par rapport à ces axes, dont dépend la réussite du travail interprétatif, la carte des objectifs de référence doit consigner les arborescences et les enchaînements qui se dessinent à l'intérieur comme à l'extérieur des savoir-faire. En guise de synthèse, voilà un tableau corrélatif qui pourrait guider les entreprises ultérieures de reconstruction des programmes, en espérant que celles-ci n'oublieront pas de rendre à la compétence de lecture littéraire la complexité qui est la sienne.

OBJECTIFS SPECIFIQUES ET TECHNIQUES D'ENSEIGNEMENT SUR MESURE
SPECIFIC OBJECTIVES AND CUSTOMIZED TEACHING TECHNIQUES

Observer	Explorer	Interpréter
<ul style="list-style-type: none"> - Savoir déterminer des entrées dans le texte (savoir identifier les formes; savoir sélectionner les indices; savoir classer les formes marquées). - Savoir établir des relations entre les indices prélevés (savoir émettre des hypothèses sur la signification du texte en recoupant les indices observés). 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir questionner les indices observés (savoir dégager l'organisation du texte – système de formes, enchaînement des séquences). - Savoir valider ses hypothèses au cours de la lecture. 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir faire des déductions (à partir des réponses aux questions posées). - Savoir dégager des axes de lecture. - Savoir évaluer le message (ce qui fait l'intérêt d'un texte par rapport à un groupe de destinataires). <p align="center">↓</p>
<p><i>Mise en oeuvre des outils de lecture</i></p> 		<p><i>Recherche raisonnée des effets de sens</i></p>