

## LECTURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE – AVANCÉES COMMUNICATIVES: LES TERMES D'UN PARADOXE

Monica VLAD

**R**éalité très complexe et définie de points de vue extrêmement différents, l'approche communicative en didactique des langues représente, à notre sens, plutôt une «périodisation» qu'un corps méthodologique à proprement parler. Issue du mouvement de pensée du début des années 1970, mouvement de pensée qui regroupe aussi bien des linguistes que des psycho-pédagogues, des sociologues, des ethnologues, etc., cette nouvelle manière d'envisager l'enseignement de la langue vise à « apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante ». Objectif aussi simple qu'ambitieux, aussi banal que difficile à saisir dans sa... banalité. Trente ans après, la définition ainsi que le bilan de l'évolution de l'approche communicative dans l'enseignement des langues restent une entreprise difficile. Pour preuve, les nombreux titres d'articles et de colloques qui s'attaquent à cette problématique. Dépassée, l'approche communicative ? Dissoute dans un éclectisme dont elle fédérerait tout de même l'organisation ? Les avis se partagent, et nous ne nous proposons pas ici de trancher dans un débat aussi épineux.

Ce qu'on voudrait examiner, à travers un bref excursus historique, c'est **le statut de la lecture pendant trente ans d'évolution de la pensée communicative dans la didactique du français langue étrangère**. Compétence fondamentale de tout apprentissage d'une langue, cachée sous des étiquettes diverses telles que « approche des textes écrits, réception des messages écrits », la lecture a dû subir des modifications importantes avec la mise en place de nouveaux objectifs, subordonnés à l'enseignement/apprentissage de la compétence de communication. Nous voudrions montrer ici que la situation de la lecture à l'intérieur de l'approche communicative relève plutôt du paradoxe: **l'apparition de nouveaux supports de lecture (les "documents authentiques") incite à de nouvelles recherches sur les particularités discursives de**

**ceux-ci, alors que la lecture en tant que telle perd fortement du terrain au sein des méthodes, devenant une sorte d'approche des textes mise au service d'autres types d'apprentissages**. Nous allons prendre en considération, pour démontrer notre hypothèse, deux points de vue différents: d'une part le point de vue de la recherche sur la lecture, et d'autre part le point de vue de l'histoire des méthodologies d'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Ces deux secteurs distincts, examinés pendant la période 1970-2000, devraient pouvoir fournir une image relativement complexe de ce qui est le statut de la lecture des textes dans l'approche communicative, tout en restant à l'extérieur de l'enseignement / apprentissage en classe à proprement parler.

### *Les recherches sur la lecture en français langue étrangère*

En dépit de la présence ininterrompue de la compétence de lecture dans les objectifs de toutes les méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères, très peu de livres, au total, prennent la lecture en langue étrangère pour objet de recherche. Nous allons nous arrêter dans ce qui suit sur quelques-uns des ouvrages qui ont fait date en matière de lecture en français langue étrangère: *Lire. Du texte au sens*, de G. Vigner (1979), *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*, de S. Moirand (1979), *Analyses de discours. Lecture et expression*, de J.-C. Beacco et M. Darot (1984), *Lectures interactives en langue étrangère*, de F. Cicurel (1991).

### *Lire. Du texte au sens [16]*

Rédigé sur un terrain relativement vierge, au moins pour ce qui est de l'enseignement de la lecture en français langue étrangère, le livre de G. Vigner situe la lecture parmi des pratiques "historiques": "la

lecture antique, la lecture de la parole de Dieu", et souligne la nécessité de prise en compte réfléchie d'une telle pratique:

*"Ces images au caractère liturgique évident servaient à envelopper l'acte de lecture dans un mystère que l'on jugeait inutile de percer. Il est temps aujourd'hui de dissiper un tel brouillard, il faut tenter d'y voir plus clair, s'efforcer de dénombrer et de décomposer en termes premiers, susceptibles d'une description rationnelle, ce qui jusqu'à maintenant avait été globalement perçu comme une sorte de rituel magique » [16, p. 3].*

Alors qu'il ne situe pas la lecture scolaire parmi les types de pratiques lectorales énumérées en introduction, Vigner consacre tout de même un sous-chapitre à part au rapport de l'école à la lecture et il reproche à la première:

a) de ne pas avoir fait un choix très clair entre "lecture des textes" et "étude des textes":

*"Apprendre à lire revient à développer chez l'élève un nouveau type de comportement linguistique; or il semble bien que dans de nombreux cas l'objectif réel et inavoué ait été de faire de l'élève tout d'abord un connaisseur de textes, développer plus un savoir "sur" qu'une compétence, de la même manière que pendant longtemps la connaissance de la langue, de la grammaire, avait pris le pas sur la pratique de la langue» [16, p. 79].*

b) d'appliquer l'acte de lire exclusivement aux textes littéraires;

c) de s'intéresser beaucoup plus aux significations linguistiques qu'au sens, par la pratique de la lecture au mot à mot, selon un décodage linéaire du texte, par l'insistance mise sur la lecture à haute voix, exercice qui n'a que de lointains rapports avec la compréhension des textes;

d) de refuser aux élèves toute démarche réflexive à propos des textes, en privilégiant un questionnement faux et sans retombées sur une analyse véritable du sens;

e) de procéder à une démarche généralement empirique, sans appui sur des explications théoriques, se fiant au seul goût ou à l'intuition.

Tout ce "réquisitoire" à l'adresse de l'école sous-tend des présupposés à propos de l'acte de lire qui ont été en partie explicités par l'auteur au début du livre et qui ont trait aux propriétés de la communication écrite, à la lecture en tant que formulation d'hypothèses, aux aspects liés à la

compréhension du message, à l'intertextualité, à la lisibilité, à la cohérence et à la redondance des codes. L'époque est en effet celle d'une effervescence particulière des travaux dans le domaine de la grammaire textuelle [17], de l'analyse de discours [18]; la "lecture" s'avère, de par le flou de ses définitions, et surtout de ses applications (toute compréhension et toute interprétation pouvant être ramenées au terme de "lecture", notamment dans le domaine de l'école), un terrain tout à fait propice pour des transpositions.

La deuxième partie du livre, plus "pratique", est fondée sur une typologie des supports de lecture à base discursive (présence / absence du sujet énonciateur, discours événementiel, non-événementiel, prescriptif) suivie par trois itinéraires de lecture spécifiques appliqués à la lecture des événements, aux textes et discours scientifiques, à la lecture de l'argumentation et à la lecture des textes littéraires, chacun donnant lieu à des propositions de pratiques (exercices) à l'intention des enseignants: on est dans l'étape antérieure à la lecture scolaire, on suggère des activités à partir de textes sans tenir compte du système didactique à proprement parler. On verra dans ce qui suit que ceci caractérise la plupart des recherches en matière de lecture en français langue étrangère parues à cette époque.

### *Situations d'écrit [13]*

Le livre de Sophie Moirand *Situations d'écrit*, paru la même année dans la même maison d'édition (ce qui devrait être assez parlant pour l'intérêt accru en matière d'écrit en français langue étrangère), se nourrit des mêmes apports "des sciences connexes", mais les intègre de manière plus explicite, et pour des buts sensiblement différents: proposer une méthode de lecture en français langue étrangère qui prenne en compte les particularités de cette situation par rapport à la lecture en langue maternelle.

En définissant la situation d'écrit, l'auteur se situe d'emblée dans le mouvement communicatif naissant, avec tout ce qu'il implique comme retombées sur la didactique des langues:

*"La situation de communication écrite implique des scripteurs écrivant à (et pour) des lecteurs ou bien des lecteurs lisant des documents produits par des scripteurs, production et / ou réception ayant lieu par ailleurs dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée, et avec des objectifs spécifiques" [13, p. 9].*

On n'est pas loin de la conception de Vigner, qui commençait sa réflexion avec des propos sur

l'écrit en tant qu'outil de communication et, encore une fois, le contexte scientifique de l'époque y est pour quelque chose: la sédimentation de la pragmatique, des théories de l'énonciation, le rejet relatif des exercices structuraux et du paradigme chomskyen de traitement des faits de langue déterminent la référence explicite à Jakobson et à Benveniste, aux actes de parole d'Austin et Searle, aux modalités d'énoncé dans la théorisation de Maingueneau.

*"La recherche du type d'actes mis en jeu (actes à valeur illocutive, actes rendant compte d'opérations discursives) permet souvent au lecteur étranger de trouver la fonction du texte qu'il lit, alors que le nom de l'auteur, le type de support, le nom de la revue ou de la collection, sont beaucoup moins significatifs pour lui que pour un natif" [13, p. 16].*

L'approche globale des textes écrits que définit par la suite S. Moirand s'appuie sur les données de la situation spécifique d'apprentissage de la lecture en langue étrangère et elle part des prémisses suivantes:

- l'apprenant sait lire en langue maternelle: il est donc inutile de lui proposer des pratiques de déchiffrage comme s'il n'avait jamais appris à lire; il est par contre utile de lui faire prendre conscience de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère;
- l'apprenant a l'expérience de certaines formes de communication écrite, et on lui propose par conséquent des textes où son expérience antérieure joue un rôle non-négligeable;
- on se doit d'amener le lecteur-apprenant à percevoir les différentes phases de la démarche proposée, qui cherche peu à peu à réduire la marge d'opacité du texte due à la méconnaissance du code linguistique (ce que les approches ultérieures vont mettre sous l'étiquette d' "opérations méta-cognitives", ou de "lecture explicite" [10, p. 25-34]).

L'approche globale se définit donc comme une tentative

*"de briser la linéarité du discours pour amener, dans un premier temps, les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part de faire des prévisions sur l'architecture du texte et de formuler des hypothèses sur son sens, d'autre part de vérifier dans le texte lui-*

*même ces hypothèses et prévisions" [13, p. 53].*

On voit bien ce qu'une telle conception de la lecture suppose en termes de présupposés théoriques et en termes d'objectifs d'apprentissage: bien que la psychologie cognitive ne soit pas explicitement mentionnée (on est peut-être aux débuts de la collaboration cognition-didactique, surtout pour ce qui est des langues étrangères), on parle d'hypothèses à faire à partir d'indices, ce qui rappelle de près les modèles de l'approche globale en langue maternelle, et d'autre part les objectifs de la lecture sont ceux d'une compréhension minimale, suffisante pour l'approche des écrits divers dans la vie courante, mais moins utilisable au niveau de l'apprentissage scolaire, qui vise une approche plus détaillée et suivie des textes.

#### *Analyses de discours. Lecture et expression [2]*

Le livre de J.-C. Beacco et de M. Darot, *Analyses de discours. Lecture et expression*, paru en 1984, est plus près de ce qu'on appellerait aujourd'hui une transposition didactique ou une "manuélistation" de théorie linguistique que de la construction d'une méthode de lecture en tant que telle. Les auteurs expliquent d'ailleurs clairement leur point de vue quant à l'apprentissage de la lecture, à partir des présupposés de l'analyse de discours:

*"Déplorer certaines pesanteurs dans l'évolution des pratiques d'enseignement pourrait n'être le fait que de linguistes de profession qui s'accommodent mal de ce décalage entre des réflexions ouvertes, entre autres, par E. Benveniste dès 1966 et leur diffusion. Ce serait se leurrer: l'analyse de discours fait maintenant partie intégrante de la "nouvelle" didactique des langues étrangères" [2, p. 5].*

*"L'analyse de discours est, à ce titre, un instrument destiné à mettre en évidence le fonctionnement des matériaux sélectionnés en vue de la classe, à partir duquel, entre autres, il est possible de trouver des stratégies d'enseignement et de choisir des procédures pédagogiques" [2, p. 6].*

L'entrée que les auteurs proposent dans les textes ne se fait qu'au moyen de cette théorisation ("analyser du discours revient à déterminer la matrice d'une série de textes, délimitée par son appartenance à un même événement communicatif,

en mettant en évidence, par comparaison, des similitudes linguistiques de texte à texte"). Les "matrices discursives" qu'ils traitent sont: la critique cinématographique, le discours didactique, le discours de vulgarisation et le discours de recherche en histoire, les bulletins signalétiques et les résumés en sciences sociales, les tableaux / graphiques et les commentaires en sciences sociales. Moins centré sur les pratiques scolaires de la lecture, avec des retombées donc moins explicites sur la lecture scolaire, le livre reste tout de même comme une construction cohérente mise au service de l'apprentissage de la lecture en langue étrangère, notamment à des niveaux avancés ou fonctionnels où "lecture" peut être facilement assimilé à "analyse".

### *Lectures interactives en langue étrangère [7]*

L'une des recherches les plus récentes consacrée de manière explicite à l'enseignement / apprentissage de la lecture en français langue étrangère est celle de F. Cicurel, parue en 1991. Dix ans après le livre de S. Moirand, on est déjà dans un autre paradigme de réflexion; l'auteur introduit dans les savoirs-origine sur la lecture la psychologie cognitive, qu'elle met en relation avec l'étude des textes et des méthodologies:

*"L'approche interactive a pour but de vouloir favoriser la réceptivité du texte par le lecteur. Cette réceptivité se trouve optimisée si, avant et au cours de la lecture, on suscite chez l'apprenant la production d'hypothèses, d'idées anticipatrices, en partie grâce aux connaissances qu'il a en mémoire et qu'il faut "réactiver" (connaissances de type encyclopédique aussi bien que linguistique). Il se produit alors un phénomène d'interaction entre ce que le lecteur connaît et les données du texte. L'idée de départ de la méthodologie interactive est qu'un texte en langue étrangère contient trop d'éléments d'informations à capter à la fois et qu'il faut alléger la lecture en donnant ou en faisant découvrir des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.).*

*Pour répondre à certaines des questions que pose l'enseignement de la lecture, il faut avoir une information sur: les processus cognitifs et les façons*

*diversifiées dont le lecteur aborde un texte; les types de texte que l'on peut proposer en classe; les bases d'une démarche méthodologique interactive qui établit un lien entre le lecteur et les textes et induit des activités pédagogiques spécifiques"*[7, p. 7].

Les modifications qu'on peut saisir déjà de ce discours préliminaire tiennent non seulement à l'introduction, dans le champ de la lecture en langue étrangère, des avancées de la psychologie cognitive (en réalité, très peu de renvois y sont faits à l'intérieur du livre notamment dans la partie consacrée aux stratégies), mais surtout à la prise en compte globale de plusieurs variables qui construisent la lecture au niveau de l'école, et que l'auteur classe en processus cognitifs du côté du lecteur, typologies des écrits proposés au niveau des textes, et contraintes méthodologiques au niveau du contexte scolaire.

Pourtant, tous les ouvrages qu'on vient d'analyser restent dans une démarche qui se situe en amont de la classe, ils proposent des techniques qui semblent plus destinées à des fabricants de programmes et de manuels, qu'à des enseignants en tant que tels (qui sont censés, eux, travailler en fonction des contraintes imposées par les programmes et les manuels). C'est ce qu'explique clairement Francine Cicurel dans la préface de son livre:

*"Mais si cet ouvrage propose des démarches pédagogiques parfois assez concrètes, il importe que l'enseignant ne perde pas de vue la nécessité de les choisir et de les adapter selon le type de public (âge, habitudes de lecture, objectifs de formation...) et le type de textes"* [7, p. 7]

L'approche interactive proposée par l'auteur, bien que plus éloignée d'une "méthode" que la méthode globale des années 1979, ressemble en grande partie à celle-ci (notamment là où elle se définit en opposition avec l'étude détaillée des textes et où elle conseille l'utilisation du paratexte pour la formulation des premières hypothèses de lecture). Ses options de départ se classent comme suit: maintenir tout au long de l'activité de lecture la motivation pour lire; la lecture n'est pas décodage, mais construction active du sujet lisant; la lecture scolaire mobilise les connaissances du futur lecteur à propos de ce qu'il va lire (on favorise l'intégration des connaissances); la lecture doit être suivie par des activités de réaction / réflexion qui visent à intégrer

les nouvelles connaissances; l'interaction entre les lecteurs est elle aussi source de connaissances sur le texte lu.

Ce qui est à remarquer aussi par rapport aux recherches antérieures sur la lecture en français langue étrangère, c'est l'introduction, à côté des "textes authentiques" (classés d'ailleurs en fonction de "domaines de production écrite", correspondant de toute évidence aux genres de discours), des textes littéraires, avec un traitement spécifique et la prise en compte de leurs fonctionnalités et organisations respectives. Le mouvement est conforme au retour du littéraire en classe de français langue étrangère, après la période du communicatif de première génération, ayant fortement recommandé l'appui sur des textes authentiques de communication quotidienne. Le texte littéraire est donc traité parmi les autres textes authentiques, mais avec l'idée, en creux, qu'il détermine des pratiques lectorales spécifiques, qui seraient observables non seulement au niveau de la réception individuelle, mais aussi au niveau des consignes de lecture présentes dans les manuels:

*"On peut en effet se demander si dans la façon de lire le texte littéraire, si dans l'effet qu'il produit sur le lecteur, il existe des aspects qui révèlent que ce texte est lu autrement que les textes dits "ordinaires". [...] Devant une langue qu'on déchiffre mal, la tentation est grande et quasi inévitable de lire le texte littéraire comme un texte informatif. Le lecteur cherche plus à retrouver le sens qu'à donner le sens. Il y a donc presque inévitablement une banalisation de la réception qui tend à annihiler la spécificité du fait littéraire" [7, p. 125].*

La mise en question problématique des alternatives méthodologiques face au texte littéraire est très intéressante, et témoigne d'une véritable préoccupation pour la prise en compte globale des pratiques de lecture au niveau scolaire.

## Bilan

Pour reconstruire la cohérence du champ de recherches didactiques sur la lecture que nous venons d'énumérer, nous allons nous servir de quelques remarques de Blandine Rui qui essaie de dessiner les contours des discours scientifiques sur la lecture - compréhension des textes en FLE par le

biais de la notion de "stratégie de lecture".

Rui constate, en analysant un corpus de recherches en français langue étrangère qui est très semblable à celui que nous avons proposé *supra*, que dans ce champ d'analyse par rapport au champ du français langue maternelle, l'une des caractéristiques marquantes est la proximité avec les recherches en analyse du discours française:

*"En FLE, les discours scientifiques [...] s'inscrivent dans un des paradigmes théoriques qui, à notre sens, a marqué et marque la littérature scientifique française s'intéressant à la lecture - compréhension des textes en FLE, celui de la tradition énonciative de l'Ecole française d'analyse du discours"[15, p. 90].*

*"A l'intérieur du paradigme, la clé principale de compréhension de l'évolution de la notion de 'stratégie de lecture' durant ces vingt dernières années est, à notre sens, la place qu'a occupée et qu'occupe encore l'approche globale dans le domaine de la lecture - compréhension en FLE. Du fait d'un manque d'alternative, elle a été et reste la référence en matière de lecture - compréhension des textes"[15, p. 101].*

Ces conclusions s'avèrent à notre sens très pertinentes pour l'image que nous avons pu donner des préoccupations scientifiques didactiques pour la lecture dans le champ du français langue étrangère. La prédominance de l'approche globale issue de postulats discursifs, ponctuée, ça et là, par le retour au texte littéraire qui exigerait, lui, une lecture différente, détaillée, voilà les points de repère pour la construction didactique de la lecture en français langue étrangère.

Dans ce qui suit, nous allons examiner la même période par le biais des méthodologies dominantes en français langue étrangère, en délimitant la place assignée à chaque fois à la lecture des textes.

## *Le statut de la "lecture" à travers les méthodologies dominantes en FLE*

Que représente "la lecture des écrits" au vu de la / des méthodologie(s) d'enseignement des langues étrangères ? Si elle est certainement et sans aucun doute un objectif à atteindre (savoir lire en LE, comprendre, saisir le sens d'un message écrit en

LE), elle paraît avoir une place bien moins stable au niveau des contenus. Est-elle donc un contenu d'apprentissage ? Et sinon, quand a-t-elle cessé de l'être, étant donné que les méthodologies traditionnelles fondées sur l'écrit prônaient une progression orientée fondamentalement sur la progression des textes à lire et à traduire ? Et encore, s'il y a déplacement sur le plan des contenus, quelles modifications cela entraîne-t-il au niveau des pratiques didactiques à proprement parler ?

Dans un article rétrospectif portant sur les programmes de langue et leur organisation, R. Richterich analyse les contenus des **années 1960** dans les termes suivants: contenus définis d'une part essentiellement à partir de la morphologie et de la syntaxe (grammaire traditionnelle) et du lexique, priorité de la compréhension et de l'expression écrite par l'intermédiaire de la traduction. Deux types de textes y sont privilégiés: ceux construits pour enseigner les éléments morphologiques, syntaxiques ou lexicaux et les textes littéraires. Dans les écoles professionnelles, des textes de langue de spécialité s'ajoutent aux deux précédents. Il y a d'autre part des contenus

*"définis essentiellement à partir de la phonétique et des structures morpho-syntaxiques; priorité de la compréhension et de l'expression orales, qu'on exerce par l'audition, la répétition, l'imitation, la manipulation sans l'aide de la traduction; deux types de textes sont fondamentaux: le dialogue, ayant pour thèmes des situations de la vie courante, et les exercices structuraux; passage difficile et problématique à l'enseignement / apprentissage de la compréhension et de l'expression écrite; référence au Français Fondamental, au Basic English, etc"* [14, p. 178].

On voit bien dans ces propos englobants que, bien que la lecture ne soit pas prise en compte de manière très claire au niveau des références pour la construction des contenus, c'est elle qui organise plus ou moins ces contenus par la présence de types de textes clairement définissables et par la conception de la compréhension: les textes servent, dans les manuels, à l'apprentissage des ressorts grammaticaux et lexicaux. Rien n'est dit à propos des textes littéraires, qui devraient avoir, eux, d'autres fonctions, et répondre à un autre type de compréhension que celle exclusivement linguistique grammaticale et lexicale. Les textes sont par ailleurs compris grâce à la traduction mot à mot, qui

Dialogos ● 10/2004

continue, comme dans les méthodologies "classiques" de type lecture-traduction, à fonctionner en tant que garant de la bonne réception du sens textuel.

Pour ce qui est de la période suivante (1970), l'auteur analyse l'évolution des contenus à la lumière de la notion de compétence de communication qui vient fédérer l'enseignement des langues:

*"L'objectif prioritaire étant l'apprentissage de la compétence de communication, les contenus sont généralement définis en termes d'intentions, d'actes de parole, de fonctions, notions, situations, domaines d'utilisation..."* [14, p. 180].

A leur tour et pour la même période (de la méthodologie "communicative" au sens large), dans une réflexion sur les inventaires et progressions notionnels-fonctionnels, H. Besse et R. Galisson [3, p. 86 et suiv.] dressent un inventaire de la matière à enseigner en termes d'ensembles d'unités discrètes relevant de niveaux d'analyse différents: phonétique, morpho-syntaxique, lexical, pragmatique. Et ils ajoutent: "Cette programmation [des unités de l'inventaire] doit être insérée dans un cours ou une méthode par le truchement de dialogues, de textes, voire de certains documents". Les textes à lire (dont on ne discutera pas pour l'instant le classement en textes/dialogues/documents) ne représenteraient donc plus que le "truchement" par lequel on enseigne aux apprenants de la phonétique, de la grammaire, du lexique, des actes de parole. On ne peut qu'être surpris *a posteriori* par une telle conception dès lors qu'en même temps l'objectif déclaré des approches communicatives qui engendrent les inventaires notionnels-fonctionnels est l'acquisition de la compétence de communication en langue étrangère, compétence qui, en dépit des évolutions d'extension [19] comporte à chaque fois une composante textuelle ou discursive. Si par ailleurs les recherches sur la formation des enseignants comportent, à cette période, des vœux concernant l'instruction de ceux-ci en matière d'analyse de l'espace d'exposition discursive, les contenus des programmes d'enseignement sont de plus en plus pauvres en indications sur ce que c'est que la compréhension des textes en langue étrangère et sur la place de cette compétence dans l'organisation des parcours d'enseignement / apprentissage.

Si l'on regarde du côté de l'anglais langue étrangère, cadre méthodologique qui devrait être relativement proche de celui dans lequel nous

travaillons, la situation est encore différente, mais aussi peu claire. Dans sa *Didactique de l'Anglais*, D. Bailly traite le problème des supports de lecture essentiellement dans le cadre des "contenus culturels", et elle cite, pour ceci, un passage significatif des Instructions Officielles pour la classe de 3ème:

*"Culture: la plupart des textes sont authentiques, non didactiques, et choisis à la fois pour leur contenu linguistique et pour les éléments culturels qu'ils offrent à la discussion et à la réflexion, sur divers aspects des sociétés britannique et américaine en particulier. Des extraits littéraires choisis pour l'intérêt de leur contenu et leur relative simplicité de forme sont étudiés: poèmes, nouvelles, extraits de roman, etc. L'équipement des Collèges en magnétoscopes permet l'utilisation de documents filmiques de langue anglaise adaptés aux possibilités des élèves" [1, p. 224].*

La lecture est donc placée dans les contenus culturels, avec l'idée en creux que l'objectif de la lecture est la compréhension des informations factuelles d'ordre socioculturel, et que les divers types de textes servent cet objectif de manière presque indifférenciée, sans que leurs particularités de supports écrits soient prises en compte. Par ailleurs, documents écrits et documents filmiques (iconiques aussi) sont mis sur le même plan, ce qui invite à penser la compréhension écrite et la compréhension d'autres types de supports sur le même angle, celui de l'informationnel.

Un renversement paraît intervenir en matière de traitement des textes en langue étrangère avec le **Cadre européen commun de référence de 1998**. Ce document synthétise de la manière suivante le rapport entre les diverses compétences et stratégies mobilisées lors de l'apprentissage d'une langue étrangère:

*"L'usage et l'apprentissage d'une langue, actions parmi d'autres, sont le fait d'un acteur social qui possède et développe des **compétences générales individuelles**, et notamment une **compétence à communiquer langagièrement**, qu'il met en oeuvre à travers divers **types d'actions langagières** lui permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** à l'intérieur de **domaines particuliers**, en mobilisant les **stratégies** qui lui paraissent convenir à*

*l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Cette mise en oeuvre contextualisée des compétences individuelles et singulièrement de la compétence à communiquer contribue à les modifier en retour" [9, p. 9].*

On voit bien que les textes occupent ici la place centrale dans l'usage et l'apprentissage d'une langue. La mise en place de la compétence "à communiquer langagièrement" passe par la réception et la production des textes, sur lesquels les apprenants sont censés projeter des stratégies individuelles en fonction de certaines tâches. Ces textes eux-mêmes sont pris dans leur dimension discursive large, qui les relie aux actions langagières et sociales [20]. La réception / compréhension écrite est envisagée d'un point de vue psycho-cognitif (d'où la notion de stratégie mise en avant) et d'un point de vue psycho-social, qui place "la lecture ou compréhension écrite" parmi les autres "actions langagières communicatives": l'écoute ou la compréhension orale, la réception audio-visuelle, etc. Entre ces deux points de vue, la prise en compte des textes en tant que supports se fait par le biais des "genres et types de textes", clin d'oeil significatif aussi bien vers la grammaire textuelle que vers les typologisations issues de l'analyse de discours française.

Ouvrage méta-méthodologique, situé en amont des diverses méthodologies empruntées actuellement par l'enseignement / apprentissage des langues en Europe, ce Cadre commun de référence nous permet d'observer au moins deux différences par rapport aux constructions qui l'ont précédé: d'une part, la centralité des textes, qui ne sont plus véhicules d'autres apprentissages, mais porteurs d'actions langagières diverses, et d'autre part l'hétérogénéité des approches mobilisées pour traiter de la réception / production des textes. En effet, il nous semble que la lecture-compréhension écrite retrouve non seulement une place plus claire à l'intérieur du système, mais aussi une polysémie porteuse de sens par l'appel aux paradigmes explicatifs de la psychologie cognitive et de la psychologie sociale, à côté de ceux de l'analyse des discours ou de la grammaire textuelle.

### *Conclusions provisoires*

Nos remarques à propos de l'intégration hésitante de la lecture dans les contenus / objectifs communicatifs d'apprentissage en langue étrangère invitent à penser celle-ci en tant que construction

méthodologique hybride et problématique.

Les divers points de vue que nous avons adoptés afin de comprendre la consistance et la place de la lecture en français langue étrangère à l'intérieur de l'approche communicative nous ont permis de déceler deux plans qui évoluent de manière presque parallèle dans la période examinée (1970 - 2000).

Il y a d'une part les discours scientifiques à vocation didactique sur la lecture en français langue étrangère, qui inscrivent celle-ci dans le paradigme de l'analyse de discours française et qui désignent l'approche globale comme référence unique en la matière. Ici, les particularités typologiques des divers supports de lecture (notamment documents authentiques, et, à l'intérieur, discours journalistiques) paraissent occuper une place plus importante que la lecture elle-même, considérée comme acte individuel ou mise en relation entre un lecteur, un texte et un contexte.

Il y a d'autre part les discours méthodologiques

qui, avec l'avènement de la méthodologie communicative, ont de plus en plus de mal à prendre en compte la lecture des textes. On a vu que deux solutions s'avéraient pertinentes pour sortir de l'ambiguïté: soit prendre le parti de l'analyse de discours et discuter la lecture en termes de supports d'apprentissage, soit soumettre la lecture aux contenus thématiques et civilisationnels. Dans les deux cas, la spécificité de la compréhension des textes écrits se voyait sinon niée, tout au moins mise entre parenthèses. Le *Cadre commun de référence* accorde une place nouvelle aux textes et à la lecture-compréhension écrite en langue étrangère, mais il reste pour l'instant un document relativement peu exploité.

Loin de représenter un contenu clairement défini, comme cela a l'air d'être suggéré par les tableaux de systématisation des avancées communicatives, la lecture des textes en langue étrangère évolue de manière assez sinueuse, avec parfois plus d'hésitations que de certitudes.

## RÉFÉRENCES ET NOTES

- 1 BAILLY, D. (1997): *Didactique de l'Anglais*, Paris: Nathan
- 2 BEACCO, J.-C.; DAROT, M. (1984): *Analyses de discours. Lecture et expression*, Paris: Hachette
- 3 BESSE, H.; GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris: Clé International
- 4 BOUROUBA, F. (1994): "La compétence de communication en didactique: diversité terminologique ou différence conceptuelle ?" in *Travaux de didactique du FLE* n°. 32, Montpellier, pp. 47-73
- 5 BRONCKART, J.P. (1993): "L'organisation temporelle des discours. Une approche de psychologie du langage", in *Langue Française* nr. 74
- 6 CHAROLLES, M. (1976): "Introduction aux problèmes de cohérence des textes", in *Langue Française* n°. 38, pp. 7-41 Paris: Larousse
- 7 CICUREL, F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris: Hachette, coll. Formation.
- 8 COMBETTES, B. (1975): *Pour une linguistique textuelle*, Nancy
- 9 CONSEIL DE L'EUROPE (1998): *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence. Projet 2 d'une proposition de Cadre. Langues vivantes*, Strasbourg
- 10 GIASSON, J. (1990): *La compréhension en lecture*, Québec: Gaëtan Morin
- 11 KINTSCH, W.; VAN DIJK, T.A. (1975): "Comment on se rappelle et on résume des histoires", in *Langages*, n° 40, pp. 98-116
- 12 MAINGUENEAU, D. (1976): *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris: Hachette
- 13 MOIRAND, S. (1979): *Situations d'écrit*, Paris: Clé International
- 14 RICHTERICH, R. (1994): " A propos des programmes", in COSTE, D. (coord.): *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris: Hatier/Didier, coll. LAL, pp. 175-188
- 15 RUI, B. (2000): "Exploration de la notion de stratégie de lecture", in *AILE* n°. 13: *La lecture en langue étrangère*, nr. coordonné par SOUCHON, M. et GAONACH, D., pp. 89 - 109
- 16 VIGNER, G. (1979): *Lire. Du texte au sens*, Paris: Clé International
- 17 Voir par exemple COMBETTES, B. [8] ou CHAROLLES, M. [6] article particulièrement intéressant



- pour le passage de la grammaire de texte vers le terrain didactique
- 18 Voir par exemple MAINGUENEAU, D. [12] les travaux de KINTSCH et VAN DIJK, [11] à propos de la compréhension et de la redondance
- 19 Voir pour une discussion du concept de "compétence de communication" et ses évolutions dans les divers écrits théoriques BOUROUBA, F. [4, p. 47-73]
- 20 Cf. BRONCKART, J.P. [5, p. 3]: "Le langage [...] se réalise concrètement sous forme de discours, c'est-à-dire de structures plus ou moins spécifiques qui reconfigurent les actions sociales et au travers desquelles les humains apprennent à se comprendre" [souligné dans le texte]