

# Lecture-compréhension de textes : approche générique et enjeux didactiques

Raquel Pastor - raquelpastor@arnet.com.ar

Nélida Sibaldi - bibisibaldi@hotmail.com

Centre d'Études Interculturelles, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Argentine



Synergies Argentine n° 1 - 2012 pp. 85-91

Reçu le 20-11-2011/Accepté le 22-12-2011

**Résumé :** Comment contribuer au développement des capacités langagières impliquées dans la compréhension de l'écrit? Quelle place accorder aux savoirs et aux savoir-faire des sujets pour qu'ils puissent circuler de l'espace sociale à l'espace scolaire ? Comment envisager ce continuum dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère ? Comment cibler les savoirs et les savoir-faire impliqués au niveau des pratiques effectives des apprenants ? Quelles pratiques didactiques pourraient favoriser leur prise en compte ? Ces remises en question constituent l'arrière-fond de l'ensemble de réflexions mené dans cet article qui pose en fin de compte un mode possible d'approcher les pratiques effectives des apprenants et de cibler leur littéracie au cours de la compréhension des écrits en contexte universitaire.

**Mots-clés :** littéracie, pratiques didactiques, acculturation scripturale, contexte universitaire.

## Lecto-comprensión de textos: enfoque de género y desafíos didácticos

**Resumen:** ¿Cómo contribuir al desarrollo de las capacidades de lenguaje implicadas en la comprensión del escrito? ¿Qué lugar otorgar a los saberes y saber-hacer de los sujetos para facilitar la circulación de los mismos desde el espacio social al espacio escolar? ¿Cómo abordar la continuidad de estos saberes en el proceso de enseñanza /aprendizaje de una LE? ¿ En qué medida podrían ser integrados en las prácticas didácticas? Estos cuestionamientos constituyen el basamento del conjunto de reflexiones que se plantean en este artículo y que buscan mostrar un modo posible de abordar las prácticas efectivas de los aprendientes focalizando aspectos vinculados a la literacia durante la comprensión de los escritos en contexto universitario.

**Palabras clave:** literacia, prácticas didácticas, aculturación al escrito, contexto universitario.

## Text reading-comprehension: genre approach and teaching challenges

**Abstract:** How to contribute to the language capacities development involved in the comprehension of the written text? Which status should the different knowledges and the know-how of the subjects be given to facilitate their circulation from the social to the school areas? How to approach the continuity of these knowledges in the foreign language teaching-learning process? How far could they be integrated in the teaching practices? These questions make up the basement of the set of reflections dealt with in this article and try to show a possible way of approaching effective

practices of the learners focusing into aspects bounded to literacy during the comprehension of the written texts in university context.

**Keywords:** literacy, teaching practices, written-text acculturation, university context.

## Introduction

Cet article s'inscrit dans la continuité des travaux de recherches de notre équipe<sup>1</sup> à l'Université nationale de Tucumán dont l'intérêt principal est de contribuer au développement des compétences langagières impliquées dans la compréhension de l'écrit et d'aboutir à une modélisation susceptible d'intégrer - au niveau de la pratique elle-même - des voies didactiques à entreprendre.

Axés sur la problématique de la réception de l'écrit en contexte universitaire exolingue, les premiers travaux centrés sur la compréhension de l'écrit en FLE nous ont permis de construire un modèle de situation de lecture en contexte institutionnel et d'explicitier le rôle des représentations dégagées à travers des stratégies de lecture d'ordre divers mises en place par des lecteurs alloglottes (Babot et Pastor, 1996 : 365-366), notions capitales sur lesquelles nous reviendrons plus tard.

C'est dans le domaine de la didactique de langues et des cultures que nous avons trouvé les voies propices pour dérouler des études et recherches orientées vers la perspective de la recherche-action dans le but d'éclairer les démarches explicatives que nous nous formulons vis-à-vis des difficultés éprouvées par les étudiants en situation pédagogique. Or, ce versant permet de prioriser la finalité didactique et, par conséquent, de proposer d'abord des pratiques de lecture, et par la suite d'écriture<sup>2</sup>, de plus en plus autonomes et contextualisées.

## Cadre conceptuel

La considération de l'écrit en tant qu'activité sociale et, par conséquent, culturellement marquée, fournie par la sémio-linguistique textuelle d'orientation bakhtinienne, nous a pourvues d'outils nécessaires pour le développement de nos travaux. Ce courant conforte l'arrière plan de la réflexion fondé pour sa part, sur la notion de *littéracie*, empruntée à J. Goody (1979), qui réaffirme la dimension culturelle constitutive de l'écrit en tant que clé fondamentale pour examiner les modes d'accès à la culture écrite et pour analyser le statut des lecteurs et des textes. Cette notion reprise plus tard par F. Grossman (1999) permet de l'envisager au plan didactique comme une compétence à lire, à écrire, à comprendre et à utiliser les textes de l'entourage quotidien. L'écriture des textes devient ainsi une sorte de cadre de pensée qui permet de prendre en compte les pratiques et les représentations dominantes à propos de l'écrit dans la culture scolaire et intellectuelle.

Ainsi, l'accès à la culture écrite envisagée à travers la fréquentation de l'apprenant à des écrits variés circulant dans sa socio-culture d'origine, fournit un ensemble de savoirs et de savoir-faire conformant un socle pour l'apprentissage en termes d'acculturation scripturale. L'entrée à l'écrit en LE suppose donc, tout un processus d'acculturation

chargé de modeler le type de rapport que l'apprenant a construit au cours de sa vie scolaire.

Lorsque l'apprenant sera confronté à l'écrit en LE, ce rapport aux textes construit dans sa LM, qui relève d'ailleurs d'une communication établie entre Emetteur-Texte-Récepteur, va être (re)nouvelé à des plans différents (sémiotique, discursif, énonciatif, linguistique, affectif, culturel...). Autrement dit, ces savoirs et savoir-faire acquis en LM vont circuler<sup>3</sup> de la sphère sociale à l'espace scolaire.

La prise en compte de l'ordre scriptural du langage devient indispensable pour développer une compétence langagière qui, centrée sur les spécificités de la scripturalité, rend compte des savoirs divers : linguistiques, sémiotiques, pragmatiques, sociologiques et des savoir-faire spécifiques : savoir-faire textuel et savoir lire/écrire.

### **L'activité de lecture en contexte exolingue**

Au niveau des pratiques de compréhension des textes, la communication en LE, loin de devenir un enjeu en termes de savoirs linguistiques devient plutôt un défi d'ordre scripturale qui réclame à l'apprenant de s'investir en tant qu'émetteur/destinataire *légitime* pour pouvoir entrer dans un circuit communicatif auquel il n'est pas initialement convié. Dans la situation de communication exolingue qui nous occupe, le défi à entreprendre pour les étudiants se présente davantage dans l'ordre du communicationnel-situationnel que dans l'ordre du linguistique-textuel (Babot et alii, 1999).

Le texte, objet sémiotique à travers lequel cette communication aura lieu, occupe ainsi une place centrale; il serait le résultat d'un processus de co-construction entre un scripteur et un récepteur, au terme duquel l'apprenant lecteur va occuper la place que lui a été réservée d'avance en tant que destinataire, individu, membre - ou non- du lectorat visé, être social appartenant à une société donnée à un moment donné de son histoire (Souchon, 1996). Dans cette perspective, loin d'être un objet homogène et linéaire, le texte déploie ses potentialités et ouvre la voie à des lectures plurielles. Etant donné que le rapport construit par le lecteur en situation de lecture en classe devient plus distant, plus abstrait, plus réfléchi et lui demande d'exercer un surplus de focalisation au niveau de la (re)construction du sens, l'activité de lecture installe un certain nombre des remises en questions qu'il faudrait revisiter en fonction des préoccupations caractérisant chaque contexte, à savoir : qu'est- que communiquer en lecture en LE ? Comment la communication se met en place ? Qui sont les participants ? Pourquoi lit-on et pour quoi faire? Qu'est-ce qu'on lit ? Il nous semble que des questionnements de ce type devraient orienter la réflexion didactique dans le but de mieux cibler l'activité elle-même, d'attribuer un intérêt particulier à la manière dont elle se réalise, de prendre en compte les objectifs que les lecteurs se proposent à titre individuel et également institutionnel, de donner une attention particulière aux textes soumis à la lecture.

Une telle réflexion repose sur la prise en compte de deux aspects qui dans notre contexte institutionnel ont été préalablement interrogés et largement développés dans nos travaux (Babot et Pastor, 1996 ; Babot et alii, 1999 ; Babot, Helman et Pastor, 2008 ; Pastor, 2011) ; nous référons en particulier :

- au cadre contextuel dans lequel l'activité se met en place, marqué par la présence de trois variables successives : le contexte socio-culturel, le contexte institutionnel et le contexte didactique. Au centre de ce dernier se trouve le sujet comme début et fin du processus. La description des contextes, formulée à travers des cercles concentriques, superposés l'un sur l'autre, signale justement le degré d'imbrication, de simultanéité et d'incidence que chacun joue par rapport à l'autre. Cette formulation a permis de constater que les objectifs, les activités ainsi que les échanges et les positions des interactants relèvent en général de la forte incidence du contrat didactique dont l'impact vient par la suite masquer la dimension communicative et donc, sociale des écrits.

- aux représentations que les lecteurs se font, en fonction de l'intervention de ces différents types de contextes, par rapport :

- au projet et la finalité de lecture qui pour la plupart d'entre eux consiste à prélever des informations repérables à propos d'un contenu référentiel et ce, à partir prioritairement d'un déchiffrement des marques linguistiques ;

- à la perception de la LE, notamment de la distance linguistique minimale qui sépare celle-ci de la LM ;

- au rôle et à la place du lecteur, conditionnés par le contexte didactique révélateur de la double condition que le sujet difficilement peut gérer : celle de lecteur légitime et celle d'apprenant.

## De l'écrit aux pratiques de lecture en LE

Pour aborder une didactique de l'écrit du point de vue de la réception des textes, il nous semble important de ne pas perdre de vue deux aspects fondamentaux dans le cadre des pratiques de classe : la notion de genre et le statut du sujet.

Parler de réception de l'écrit renvoie certainement à la notion bakhtinienne de genre (Bakhtine, 1984) dans la mesure où elle permet de considérer la diversité de pratiques en termes d'activité langagière, c'est-à-dire, sociale, construite dans une langue ayant un passé et une subjectivité. Incrire le texte dans un genre et accéder à participer à la situation d'interaction qu'il a déclenchée, suppose que le lecteur est capable d'entrer dans le dispositif de communication ouvert par le texte.

Lorsque l'apprenant arrive à l'université il est déjà un utilisateur des genres. Les textes soumis à sa lecture ont un sens pour lui ; ceux-ci sont le produit d'un sujet agissant avec les formes sociales de ses expériences langagières qui réclament d'être interprétées comme le résultat d'un projet de nature subjective et sociale. Malgré la primauté accordée par plusieurs courants didactiques aux types textuels, nous privilégions la notion de genre qui renvoie aux textes tels qu'ils sont caractérisés socialement, c'est-à-dire, établissant un lien avec l'activité concrète du sujet (Bronckart, 1996).

Suite aux travaux issus du courant de la réception, nous admettons que les participants de la communication écrite (E et R) sont des *instances*<sup>4</sup> non monolithiques qui au cours de l'activité de lecture agissent à deux niveaux différents d'intervention accordant au sujet lisant un caractère dédoublé (Eco, 1985) : au plan situationnel et au plan textuel. Cette distinction entre un sujet doué d'une identité individuelle et collective et un sujet construit et représenté dans le texte actualisé lors de la réception, devient rentable

en termes pédagogiques car il permet d'examiner le statut du sujet dans sa double condition d'apprenant et d'alloglotte. Dans sa condition d'alloglotte, notre apprenant argentin est effectivement une instance initialement non prévue par son émetteur. La communication à laquelle il est convié n'est pas comparable à celle d'un lecteur français car, au plan situationnel et textuel, son rôle, sa place et la finalité de sa lecture sont tout autres. Par ailleurs ces facteurs auront sans doute une incidence dans le rapport qu'il va construire pour interagir avec l'émetteur du texte à lire. En effet, adhérer aux conditions du contrat didactique suppose que l'apprenant alloglotte est en condition d'admettre qu'il est effectivement un étudiant qui désire acquérir des connaissances véhiculées à travers les textes qu'il a à lire à l'université.

### **Pour une approche didactique de l'écrit**

Puisque l'approche didactique que nous proposons repose principalement sur l'incidence du genre en tant qu'élément facilitateur de l'interprétation des textes, nous postulons que les éventuels degrés de complexité susceptibles de se manifester auprès de nos apprenants alloglottes, relèveraient des opacités liées à leur expérience de la textualité. Or, cette identification du genre opérerait à partir d'une démarche d'ordre interactionnel et non pas séquentiel.

Sur le plan des voies programmatiques à entreprendre pour approcher la textualité, notre proposition repose sur un travail à conduire par paliers successifs dans l'espoir d'emmener le lecteur à se situer progressivement aux niveaux suivants<sup>5</sup> :

-**extra-textuel** : ce premier niveau de travail cherche à faire mieux connaître les spécificités structurales du texte, à définir avec précision le genre discursif d'appartenance, à mieux déterminer l'intention de communication principale de l'émetteur. Autrement dit, il s'agit d'aider l'apprenant à définir l'ancrage du texte et à savoir s'arranger pour inscrire la communication écrite dans une situation la plus explicite possible.

-**textuel** : ce second palier essaye de favoriser l'acquisition de la capacité à gérer les procédés chargés d'exhiber les opérations de mise en texte, à savoir, les procédés de hiérarchisation/planification, ceux qui assurent la prise en charge énonciative, ceux enfin responsables d'articuler le discours autour de la cohésion, la progression, la connexion et la segmentation.

-**phrastique** : ce niveau, le dernier à aborder avec les apprenants, vise à approcher les unités situées à l'intérieur de la phrase (aspect lexical, orthographique, correspondance phonème/graphème, etc.).

L'ensemble de cette démarche devient, à notre avis, un programme d'intervention didactique possible au terme duquel le lecteur serait en condition de comprendre que :

- la réception des textes, comme n'importe quel autre type d'action langagière, est un acte qui crée des rapports avec le monde, avec soi-même et avec l'autre ;

- les textes soumis à la lecture ne sont pas exclusivement le résultat d'une structure hiérarchique qu'il faut à tout prix reconnaître et/ou reproduire. Ils sont plutôt le produit d'une manifestation culturelle, sociale et discursive qui régit leur propre structure hiérarchique, séquentielle, schématique etc., et ce, en fonction du genre dans lequel ils s'inscrivent ;

- dans l'activité de réception d'un texte, il s'agit avant tout de (re)construire un message ayant un sens pour le lecteur et pour l'autre dans une situation donnée.

## Conclusion

Au terme de ce travail conduit sur des activités destinées à améliorer les capacités des apprenants rattachées à l'ordre écrit du langage, il nous semble important d'insister sur la nécessité d'instaurer une réflexion et d'approfondir la discussion didactique au niveau des objectifs et des programmes conçus par l'enseignant et ou imposés ou sollicités par l'institution éducative.

S'agissant d'objectifs, il serait ainsi convenable : de centrer l'attention de l'apprenant sur les modes de manifestation de la parole à l'écrit afin de l'aider à mieux saisir ses spécificités structurales ; de contribuer au développement de la compétence textuelle en LE à travers la fréquentation des écrits sociaux de nature diverse; de faire réfléchir sur les possibilités de création qui offre le langage.

Sur le plan des contenus, il serait souhaitable: de focaliser le travail pédagogique vers l'écriture du texte afin de remettre en valeur la variable textuelle et d'observer en détail la façon dont le texte est configuré en tant que dispositif sémiotique et social. Ce genre de démarche, demande d'encourager la manipulation des différents types d'écrits au sein de la classe (des écrits publics, privés, imprimés, numérisés...) mais réclame surtout, à ce stade-ci, de donner une attention particulière aux multiples types de lecture (tabulaire, linéaire, chronologique, numérique...) que la surface scripturale d'un texte autorise.

Nous rappelons finalement que si nous parlons en termes de rentabilité pédagogique vis-à-vis de ce programme d'action, c'est bien parce qu'il repose sur la prise en compte préalable du poids des représentations sous jacentes aux pratiques langagières en LE et du cadre contextuel où elles s'étalent.

## Bibliographie

Babot, M. et Pastor, R. 1996. Les représentations de la lecture-compréhension en FLE. Remarques sur quelques stratégies de lecture en contexte institutionnel argentin. In : *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*. Actes du X<sup>e</sup> Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Besançon : Université de Franche-Comté, pp. 365-372.

Babot, M.V., Helman, S., Pastor, R., Sibaldi, N. 1999. *La lectura en lengua extranjera. Nuevas perspectivas de análisis*. Tucumán: Departamento Publicaciones, Facultad Filosofía y Letras (UNT).

Babot, M. et Pastor, R. 2006. Lectura y construcción del conocimiento en contexto institucional universitario. In : Pastor, R., Sibaldi, N. et Klett, E. (comp.) *Lectura en lengua extranjera: una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad Filosofía y Letras, pp. 139-161.

Babot M.V., Pastor, R., Sibaldi, N. 2007. La formación continua como espacio de reflexión sobre el escrito. In: *Actas Primer Congreso Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción*. Bs. As.: CD-ROM. pp. 22-27.

Babot, M., Helman, S., Pastor, R. 2008. « Didactique de l'écrit : recherches et perspectives ». *ELA*, n° 148, pp. 395-404.

Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bronckart, J-P. 1996. *Activité langagière, textes et discours*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Eco, U., 1985. *Lector in fabula*. Paris : Grasset.

Goody, J. 1979. *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Minuit.

Grossman, F. 1999. Littératie, compréhension et interprétation des textes. In : *Repères*. n° 19, pp. 139-166.

Pastor, R. 2011. Pratiques d'écrit en FLE en contexte universitaire argentin : éléments d'analyse et de réflexion autour des programmes. In : *Recherches et Applications*, n° 49, pp. 155-165.

Peytard, J. et Moirand, S. 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.

Souchon, M. 1995. Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère. *Semen*, n° 10, pp. 103-165.

Souchon, M. 2006. Los cursos de "lectocomprensión" como espacio de mediación sociocultural. In : *Lectura en lengua Extranjera. Una mirada desde el receptor*. Tucumán: Facultad Filosofía y Letras, pp. 25-56.

## Notes

<sup>1</sup> Ces recherches conduites depuis 1995 et soutenues par le Conseil de Recherches de l'Université Nationale de Tucumán (CIUNT) portent sur les thématiques suivantes : le processus de compréhension de textes FLE à l'université, les représentations de la textualité, la réception du texte écrit et l'activité de lecture dans la construction de connaissances.

<sup>2</sup> Nous référons au dernier projet de recherche en cours "Compréhension et production d'écrits en LE" (code CIUNT 26/H431- 2008-2012) dont nous avons pris la décision d'intégrer d'autres capacités dans le but d'approfondir la réflexion autour des pratiques de langage.

<sup>3</sup> Nous préférons parler de circulation et non pas de transfert pour indiquer que ces savoirs appropriés deviennent un étayage important pour encourager leur inscription dans le continuum.

<sup>4</sup> Pour cette notion se reporter à Peytard, J. et Moirand, S. (1992).

<sup>5</sup> Cette proposition est le fruit des résultats des travaux réalisés dans le cadre des différents séminaires assurés à Besançon et à Tucumán destinés à des formateurs des formateurs (pour une présentation plus détaillée, voir Babot, Pastor et Sibaldi et, 2007 et Pastor, 2011).