

# LECTURE GLOBALE ET COMPRÉHENSION ÉCRITE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

**CARLOS BESA CAMPRUBÍ**

Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

On sait que toute pratique didactique dépend largement du type de compétence requis par le public visé et des objectifs d'apprentissage de celui-ci.<sup>1</sup> Quant au souci principal du public qui est le nôtre, il s'agit pour lui d'acquérir une compétence de lecture susceptible de combler des besoins fort divers mais assez déterminés. L'*horizon d'attente* de nos étudiants est donc précis: comprendre des textes dont la lecture leur est conseillée voire prescrite, provenant de quatre domaines de référence différents: la littérature, l'art, l'histoire et la philosophie. Face à un document —hormis les textes de création littéraire, auxquels nous reviendrons—, il s'agit pour nos apprenants d'en saisir d'abord l'essentiel, d'en dégager ensuite l'organisation d'ensemble, et d'accéder enfin à une compréhension plus détaillée, selon leurs intérêts personnels. On pourrait dire que leur stratégie d'apprentissage progresse du macroscopique au microscopique, ou de la forêt aux arbres, comme prône la locution.

C'est dire d'emblée le poids et la portée que dans ce contexte acquiert le phénomène de la lecture. Nous allons donc d'abord évoquer le cadre méthodologique jouissant aujourd'hui de plus de crédit parmi les didacticiens de la compréhension écrite (soit: l'approche dite globale de la lecture) et formuler ensuite certaines remarques à son égard.

D'après les dernières recherches menées sur le sujet, la lecture serait un processus mental dont les opérations ne diffèreraient guère d'une langue maternelle à une langue étrangère. Les préconiseurs de l'approche globale ajoutent à cette première observation une deuxième remarque: le «travail» de la lecture adulte n'est pas chronologique, mais syncrétique. Selon les tenants de ce modèle —qui en fait s'inspire de certains procédés de lecture rapide—, le lecteur produirait un certain nombre d'hypothèses sur la forme et les sens des énoncés, mais toujours à partir de différents points de repérage éparpillés tout au long du

---

<sup>1</sup> Dans la faculté de Sciences Humaines de l'Université Pompeu Fabra de Barcelone, les cours de français sont destinés à des étudiants en première année ne possédant, pour la plupart d'entre eux, aucune connaissance en français. Il s'agit donc d'apprenants débutants, ou dans le meilleur des cas de faux débutants. Les étudiants ayant suivi des cours de français dans leurs études secondaires sont priés de s'inscrire en allemand; l'anglais, quant à lui, est obligatoire indépendamment des connaissances préalables acquises. Les trois langues y sont enseignées à raison de 5 heures par semaine. Au total, le cours comprend donc 150 heures.

texte. De ces considérations générales se dégage une conclusion méthodologique dont la sois-disante évidence se veut opérationnelle: puisque la compréhension d'un texte ne découle pas d'une concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée, et qu'elle procède en revanche par anticipations et retours en arrière, l'objectif d'un cours de compréhension écrite consistera à amener l'apprenant à savoir découvrir le sens d'un texte à travers une lecture sensible à l'identification des différents indices d'organisation du discours.<sup>2</sup> Mais ces points de repérage, ces traces à partir desquelles les étudiants devront reconstituer le contenu et le sens d'un texte, comment les identifier? Un certain consensus parmi les didacticiens de cette méthode a permis de grouper ces indices ou marques pertinentes en trois grands réseaux: le réseau iconique, le réseau textuel et le réseau énonciatif.

En ce qui concerne les données iconiques, il semble bien que la première étape de la lecture globale d'un document doive passer par l'étude de son image, si économique soit-elle. Le rythme visuel de l'acte de la lecture n'est pas linéaire mais, pour ainsi dire, *cartographique*: l'oeil parcourt la page tel un arpenteur mesurant un terrain; il se déplace à une vitesse, selon un *tempo* non uniforme, se promène, bondit en amont et en aval, se fixe sur certains signes de l'aire du texte et en néglige d'autres. La physionomie d'un texte n'est certes pas qu'affaire d'esthétique, car elle programme chez le lecteur un certain nombre d'hypothèses qui rentrent dans la construction et l'appropriation du sens. Bref, l'entrée dans le texte repose sur le repérage de certains indices: l'auteur ainsi que sa fonction, le titre, le support, la longueur, la présence d'illustrations ou de schémas, les marques typographiques d'organisation, les effets de mise en valeur, les notes en bas de page ou en fin de document, etc. Il s'agit, en somme, de ne pas aborder le textuel d'un document avant d'avoir réfléchi à l'iconique. Pensons par exemple à l'importance de ce type d'indices dans les textes des sciences économiques et sociales.

Le repérage textuel est, quant à lui, consacré aux éléments linguistiques qui scandent l'organisation du discours dans son ensemble. On connaît le poids qu'acquière dans l'architecture de la plupart des documents les réseaux constitués par les outils d'articulation et les procédés de coréférence intra-textuelle. Il s'agit donc d'apprendre aux étudiants à déceler ces éléments, et à en discerner les différents types, à savoir: les articulateurs rhétoriques et logiques assurant la construction d'un raisonnement; les éléments diaphoriques (anaphores et cataphores) marquant en grande partie les liaisons inter-phrastiques ou inter-paragraphes; enfin, les indicateurs temporels établissant la chronologie des événements référés.

Passons enfin aux données énonciatives, qui permettent d'inférer les rapports qu'entretient l'auteur avec son énoncé à partir des indices rendant compte de ses conditions de production. Ces données sont *grosso modo* systématisables en quatre grands repérages. Le premier concerne les marques formelles de distance ou de prise en charge du discours. Le deuxième, les éléments se référant aux relations que l'auteur entretient avec son lecteur: il relève donc des modalités pragmatiques. Le troisième se rattache par contre aux modalités appréciatives, car il porte sur les opinions et les jugements de valeur. Le quatrième enfin est relatif aux indices de ce que fait l'auteur en écrivant: justifier une thèse, réfuter un point de vue, fournir des conclusions, etc.

---

2 Voir à ce sujet: Moirand, S. (1979) et Lehman *et al.* (1980).

Voilà donc pour ce qui est des trois types de repérage prônés par les *philosophes* de la lecture globale. On constate par ailleurs à quel point les principes sur lesquels repose ce modèle s'inspirent des méthodes de la linguistique du discours et de la grammaire textuelle. Sans nier les apports des procédures de type lexical-syntaxique appuyées sur l'analyse structurelle de l'énoncé, il faut convenir que leur monopole exclusif semble bel et bien dépassé. En effet, l'acquisition d'une véritable compétence de compréhension écrite inclurait non seulement la maîtrise classique de la construction de la phrase, mais encore (et surtout) l'appréciation des données référées. La tâche que ce procédé exige de l'enseignant est, on le voit, d'amener les apprenants à pratiquer différentes stratégies visant à *spatialiser* conceptuellement le texte, c'est-à-dire, à en saisir les diverses grilles de cohérence qui en construisent le sens.

Des remarques précédentes s'ensuit la nécessité d'opérer certains choix de méthode. Tout d'abord, l'idée de privilégier la compréhension (la réception) avant l'expression (la production), tant à l'écrit qu'à l'oral. Car aider les étudiants à repérer les modèles de fonctionnement du discours des sciences humaines —c'est bien notre objectif principal—, n'est pas chercher à les faire réemployer. On conviendra qu'il s'agit d'opérations complémentaires, mais nullement indissociables. Le deuxième choix concerne la langue dans laquelle se fait la classe. Certains didacticiens proposent, arguant des «raisons d'efficacité», de faire la classe en langue maternelle. Selon les tenants de cette recette, ceci permettrait de viser plus strictement les objectifs assignés à un programme de compréhension écrite. Tel n'est pas notre point de vue. Nous pensons que la manipulation de l'oral de la part de l'enseignant renforce l'acquisition de l'écrit chez ses apprenants.

Le globalisme insiste également sur l'importance des *consignes* que l'enseignant doit fournir à l'intention de son public, ainsi que sur le tact avec lequel il doit les présenter. Il faut bien l'avouer, ces consignes sont de nature à perturber certaines habitudes d'apprentissage. L'enseignant se devrait donc de veiller à éviter les coups de théâtre, les chocs embarrassants auxquels cette méthode pourrait donner lieu. Il est tout à fait raisonnable, par exemple, que l'enseignant ressente une sorte de *flottement* envahir la classe lorsqu'il *interdit* à ses étudiants de procéder à la lecture d'un texte avant de passer à son étude; ou lorsqu'il se refuse à expliquer dans un premier temps des termes isolés auxquels son public accorderait une valeur excessive et remet leur éclaircissement à un moment ultérieur de l'analyse du texte. N'éprouve-t-il pas la même impression lorsqu'il défend aux apprenants d'opérer du particulier au global et de lire linéairement le texte, ou lorsqu'il leur demande de relever, repérer voire encadrer des éléments qu'ils n'auraient peut-être pas retenus en travaillant seuls? Les didacticiens de la lecture globale reconnaissent volontiers que —du moins dans les premières étapes de l'application de cette approche— l'enseignant bute sur la résistance de certains apprenants à abandonner la tentation de la lecture mot à mot, à ne pas régresser à un déchiffrage syllabique du texte. Voilà une pratique jugée vicieuse, car elle entraînerait des blocages constants sur des unités isolés.

Ces quelques remarques nous amènent à penser que, si séduisante soit-elle, l'approche globale va pas sans certains problèmes didactiques, surtout si l'on conçoit son application en début d'apprentissage d'une langue étrangère. On se demande comment, à travers les multiples repérages qu'elle propose, l'apprenant débutant —ne possédant donc aucune base grammaticale— serait capable de reconstituer le sens d'un document authentique. Afin de

contourner cet écueil, les experts conseillent, en début d'apprentissage, soit des textes choisis en fonction de la spécialité professionnelle des apprenants, et dans lesquels ceux-ci peuvent réinvestir leurs savoirs antérieurs —c'est-à-dire des connaissances que l'on suppose fermement acquises dans le domaine de référence en question—,<sup>3</sup> soit des documents avec des références extralinguistiques ayant un contenu culturel peu marqué (des lettres, des cartes postales ou des faits divers notamment). C'est à Henri Besse et à Rémy Porquier (1984: 167) que l'on doit d'avoir noté avec perspicacité la dérive ici à l'oeuvre: «L'approche globale ne vise pas, dans ses premières étapes au moins, à percevoir ou à construire un sens non encore connu, mais à retrouver sous des formulations étrangères un sens qu'on connaît déjà. Elle développe, en conséquence, une compétence de lecture onomasiologique (du sens aux signes qui en rendent compte) plutôt que sémasiologique (des signes au sens qu'ils expriment), *contrairement à la lecture authentique.*»<sup>4</sup>

Besse et Porquier posent dans ces quelques lignes une problématique qui a peut-être mérité peu d'attention de la part du globalisme, et qu'on pourrait formuler de cette sorte: est-ce qu'en début d'apprentissage —et ceci même dans un domaine de référence hautement spécialisé—, il est légitime et *rentable* d'ignorer les étapes initiales de l'acquisition grammaticale? Nous pensons qu'il y a là, de la part des préconiseurs de l'approche globale, un parti pris méthodologique auquel il est difficile de souscrire. Il est vrai que la motivation des apprenants adultes est assurée, et leurs progrès rapides. Mais il n'est pas moins vrai qu'un texte —un texte de spécialité aussi— est quand même un texte, et nullement une chimérique monade réglée par des mécanismes autosuffisants. On voit mal par quelle science infuse les apprenants, sans des connaissances préliminaires assez fermes en grammaire, sauraient accéder à l'intelligence d'un texte, si simple soit-il. À notre avis, on ne peut pas se débarrasser si légèrement de cette problématique en appelant —on ne le fait que trop, dernièrement— au «capital» des apprenants et à leurs stratégies auto-formatives, dont le moins qu'on puisse dire est qu'elles ne sont pas faciles à gérer. À notre sens, un certain apprentissage grammatical est inévitable dès le départ, si l'on veut par la suite procéder avec succès à une approche globale. C'est bien l'option que nous avons prise dans la faculté de Sciences Humaines, et le bilan provisoire que l'on peut en tirer est très satisfaisant.

Encore faut-il préciser quel type d'enseignement grammatical a été adopté. Quitte à être accusés de conservateurs, nous avons suivi une démarche assez scolastique, mais qui s'est avérée très opérationnelle. Nous sommes partis de la description en classe des principaux paradigmes de la langue —tels les différents types d'articles, d'adjectifs ou de pronoms, ou le système de la conjugaison— et nous avons greffé sur cet enseignement/apprentissage l'application qui nous a paru la plus efficace. À cet effet, nous avons constitué deux

---

3 Mais, ajoutons-nous, il n'y a pas tout à parier que la formule soit facile à mettre en oeuvre. Les étudiants en sciences économiques ou en bibliothéconomie —pour citer deux exemples paradigmatiques— ne sont *pas encore* des économistes ou des bibliothécaires, ils ne sont donc pas à même de maîtriser leur propre domaine de référence. Voilà d'emblée posé un malheureux divorce entre la grammaire (au sens large) de la langue de spécialité étrangère et le notionnel (non affermi) du domaine de spécialité en langue maternelle. On peut certes concevoir un enseignement/aprentissage de la langue de spécialité hors l'établissement, une fois finies les études du public ciblé. Or cette recette —à laquelle on a recours trop fréquemment de nos jours—, «légalise» une non moins inquiétante rupture entre l'institutionnel et la pratique enseignante.

4 C'est nous qui soulignons.

dossiers: un premier dossier d'exercices à trous, visant au réemploi des unités expliquées en classe; et un deuxième dossier de textes littéraires, servant au repérage des unités dont il était question; nous disons bien repérage, car on a fourni les textes tels quels, sans aucun type de pédagogisation préalable.

Pour ce qui est des exercices à trous, on objectera peut-être qu'il s'en tiennent au modèle de la phrase et non du discours, et qu'en ce sens ils coupent la grammaire de la sémantique. Mais en début d'apprentissage au moins, outre le fait qu'il est difficile d'en faire l'économie, on peut destiner ce type d'exercices à un usage intéressant: il suffit de demander aux apprenants d'imaginer le contexte dans lequel il serait possible d'employer l'article défini à la place de l'article partitif, l'adjectif démonstratif à la place du possessif, ou l'imparfait au lieu du conditionnel, pour nous en tenir à trois exemples consacrés. C'est en somme une démarche assez créative, qui change l'esprit et la nature d'un exercice et d'une discipline réputés pour leur côté indigeste. Bref, nous avons suivi une optique déductive: de la description et la règle grammaticales aux exemples illustratifs, et non à l'envers comme le préconisent les tenants de la grammaire implicite. Nos apprenants ne sont certes pas des linguistes, mais nous avons cru qu'il n'était nullement nuisible de les familiariser avec le modèle métalinguistique qui construit la description grammaticale de la langue cible, et que dans le contexte qui est le nôtre (une faculté de lettres) l'enseignant n'avait pas à avoir de scrupules à en utiliser la terminologie. L'apprentissage explicite de la grammaire n'est certes pas nécessairement fastidieux, et il affermit en outre l'acquisition des principaux ressorts de la langue. Ce n'est peut-être pas un hasard si sa réhabilitation pédagogique —les avantages qu'on peut tirer de son côté *rassurant* ne sont plus à vanter— soit à l'ordre du jour.

Pour ce qui est du deuxième dossier évoqué —celui composé de textes littéraires—, il s'agissait pour nous de procéder à l'enseignement/apprentissage d'une sorte de grammaire stylistique.<sup>5</sup> On sait qu'en littérature il y a souvent loin de la règle à l'usage, et que certains écrivains éprouvent un malin plaisir à profiter de ce décalage. Il est d'ailleurs indispensable que les apprenants soient à la langue en mesure de saisir les nuances qui échappent à tout automatisme —on sait que la grammaire, avec son arsenal de règles, est très souvent génératrice de déterminismes fâcheux—. Nous n'avons du reste pas refusé de nous appuyer sur les langues de départ —le catalan et le castillan—,<sup>6</sup> ainsi que sur certaines procédures de traduction. Cette activité connaît aujourd'hui un heureux regain d'intérêt: sa renaissance est bien juste, surtout après les longues années d'ostracisme auquel l'avait condamnée la didactique des langues.<sup>7</sup>

---

5 Point d'ailleurs délicat, celui de l'enseignement/apprentissage de la littérature. Face à des textes formatifs plus qu'informatifs, dépourvus d'appareil iconique et sans architecture argumentative visible (parce que subjective) dans la plupart des occurrences, on ne peut nullement se passer de la lecture segmentale. Voir Doubrovsky, S. et Todorov, T. (1981).

6 Il n'est pas inutile de rappeler à ce sujet le profit que l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde peut tirer de l'analyse contrastive. Les concepts de transfert et d'interférence, d'interlangue et de dialingue sont de nos jours la pierre de touche de certaines enquêtes encourageantes mettant en relief le rôle des langues «apparentées» (Claire Blanche-Benveniste) dans le processus d'acquisition de compétences en compréhension écrite. Comme le veut J. Giacobbe (1990), «ce n'est pas l'apprentissage qui `guérit` l'apprenant de l'influence de sa langue première, c'est plutôt le recours à la langue première qui constitue une des conditions de l'apprentissage.» (p. 122).

7 Elle est dernièrement le sujet d'éloges provenant des quatre points cardinaux, comme l'a bien mis en relief le récent *Primer Congreso Internacional sobre Traducción* (1992).

Difficile sûrement de prendre parti *pour* ou *contre* l'approche globale de la lecture... Il ne s'agit sans doute pas d'un procédé à prendre ou à laisser. Notre propos a été simplement d'attirer l'attention sur le fait qu'un tel modèle ne peut probablement s'avérer efficace qu'après l'intériorisation chez l'apprenant d'un savoir grammatical assez systématique. À défaut de ce premier palier, l'approche globale peut conduire à des blocages bien plus dangereux que ceux qu'elle-même est présumée conjurer.

## References bibliographiques

- BEACCO, J.-C.; LEHMANN, D. coord. (1990): *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris: Hachette.
- BESSE, H.; PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier, coll. LAL.
- DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T., dir. (1981): *L'enseignement de la littérature*. Paris-Gembloux-Bruxelles: A. De Boeck-J. Duculot, coll. «Langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française» [Édition originale Paris: Plon, 1971].
- CABUT-TANGARIFE, H.; DUDA, R.; GALLIEN, C.; TROMPETTE, CH. *Lire... objectif comprendre*. Paris: Didier-CRAPEL.
- GALISSON, R.; COSTE, D. (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GIACOBBE, J. (1990): «Le recours à la langue première». *Le Français dans le Monde*, n° spécial (*Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*), 115-123.
- LEHMANN, D.; MOIRAND, S.; MARIET, F.; CATALAN, R. (1979): *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Paris: Didier-CREDIF.
- MOIRAND, S. (1979): *Situations d'écrit (compréhension, production en langue étrangère)*. Paris: C.L.E. International.
- PORTINE, H. (1983): *L'argumentation écrite. Expression et communication*. Paris: Hachette/Larousse.
- Primer Congreso Internacional sobre Traducción* (1992). Bellaterra: EUTI, Universidad Autónoma de Barcelona.
- RICHAUDEAU, R.; GAULEQUIN, M. et F. (1977): *La lecture rapide*. Paris: RETZ-CEPL.
- SMITH, F. (1979): *Comprehension and learning, a conceptual frame work for teachers*. Montréal: HRW Ed.