

**LA LECTURE-COMPRÉHENSION EN CONTEXTE  
UNIVERSITAIRE ARGENTIN: NOUVELLES PERSPECTIVES  
D'APPROCHE**

**Babot de Bacigaluppi, María Virginia**

*Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad Nacional de Tucumán, Argentina*

**Résumé :** Le grand enjeu de la didactique de la lecture-compréhension de textes en langue étrangère se trouve dans l'ordre du symbolique et consiste à conduire le lecteur apprenant à maîtriser une double absence : celle de la définition de sa propre place et de son rôle de lecteur, et celle de l'émetteur voilé par la situation institutionnelle.

À partir des expériences menées avec des étudiants du Professorat de Français de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale de Tucumán, dans le cadre d'un projet de recherche subventionné par son Conseil d'Investigation, j'essaierai de centrer les réflexions sur un modèle de situation de lecture qui répond à l' "ici-maintenant" des lecteurs apprenants ; cette situation de lecture s'avère signifiante seule dans une perspective sémiotique d'ensemble : dans la prise en considération du contexte institutionnel, et partant culturel voire interculturel, dans lequel elle se place.

**Mots-clés :** Situation de communication, lecture-compréhension, contrat didactique, (re) construction du sens.

Le grand enjeu de la didactique de la lecture-compréhension de textes en langue étrangère se trouve dans l'ordre du symbolique et consiste à aider le lecteur apprenant à maîtriser une double difficulté: celle de la définition de sa propre place et de son rôle de lecteur, et celle de la perception de l'émetteur gommée par la situation de lecture instaurée en contexte institutionnel.

La problématique ainsi exposée se situe dans le cadre d'un projet de recherche, en cours de réalisation à la Faculté des Lettres de l'Université Nationale de Tucumán (Argentine)<sup>1</sup> qui essaie de centrer les réflexions sur un modèle de situation de lecture répondant à l' "ici-maintenant" des lecteurs apprenants à partir de la prise en considération d'une perspective

---

<sup>1</sup> Le projet se réalise au sein du CEI (Centre d'Etudes Interculturelles) par une équipe formée par les professeurs chercheurs Mesdames, Silvia de Urtubey (Directrice), María. V. B. de Bacigaluppi (Co-Directrice), Raquel P. de de la Silva, Nélica S. de Posleman, Lucila C. de Bulacia et Mónica P. de Agüero

sémiotique d'ensemble dans le but de déterminer leurs stratégies dans le processus de sémiotisation qui s'opère au cours de l'activité lective.

De toute évidence, la visée didactique se constitue en pivot de la recherche, ce qui nous pousse à aller plus loin dans les questionnements et les analyses car ce que nous visons est de trouver les voies possibles (conceptions théoriques, démarches, pratiques, exercices...) qui rendraient à l'activité lective au sein de l'institution sa "vraie" portée communicative.

Or, une perspective de ce type suppose, d'une part:

- l'analyse des paramètres de "cet ailleurs situationnel" qui, selon P. Charaudeau (1992:321) "est constitutif de l'acte de langage, et le sens de discours ne peut être construit sans lui" et d'autre part :

- le recentrage des réflexions sur les activités menées par les étudiants dans le processus de négociation du sens compte tenu "de l'ensemble signifiant qu'est le contexte culturel et institutionnel" dans lequel elles se développent (Gourmelin-Berchoud, 1996) et qui détermine dans une large mesure des "modes de relation" tout à fait particuliers "que le lecteur entretient avec la lecture" (Souchon, 1997)

Quels sont les signes qui font sens dans la classe de LE lorsqu'on propose aux étudiants une activité de lecture ? Comment s'arrangent-ils pour répondre à la tâche proposée avec les "moyens de bord"<sup>2</sup> très hétérogènes au début de l'apprentissage d'une LE? Voilà les deux questions que nous considérons centrales dans cet exposé et dont la réponse (un projet de réponse, quoique incomplet) prétend contribuer à la formulation de nouvelles perspectives d'approche de l'activité de lecture.

Deux points seront donc abordés dans cette communication :

- \* l'incidence des éléments d'ordre communicationnel/situationnel, ce qui nous amènera à considérer le type de communication suscité par la lecture.
- \* les hypothèses didactiques

Le point de départ de la recherche, que nous posons à manière d'hypothèse est le constat suivant : les difficultés dans la compréhension manifestées par les étudiants tout au long des épreuves auxquelles ils ont été soumis se situent beaucoup plus dans l'ordre du communicationnel-situationnel que dans l'ordre du linguistique/textuel et cela dit sans l'intention de sous-estimer, de toute évidence, ce dernier type de compétences ou savoirs qui s'avèrent eux-aussi indispensables pour le succès de la tâche. En effet, même les étudiants les plus avancés dans la maîtrise des compétences linguistiques s'avouent peu performants à s'investir en tant que destinataires D du texte T et à construire la représentation de l'émetteur E faute de quoi le parcours communicatif / interactif ne s'accomplit pas.

## 1- LA SITUATION DE COMMUNICATION:

Nous essayerons de formuler, provisoirement étant donné le caractère inachevé de la recherche, un modèle contextuel nous permettant d'analyser les paramètres de différents

<sup>2</sup> Faute de mieux, j'emploie cette expression pour désigner l'ensemble hétéroclite de compétences ou savoirs (compétences méta/épi cognitives, linguistiques, textuelles, communicatives, etc.) dans lesquelles l'étudiant puise dans le processus de resémiotisation du texte écrit

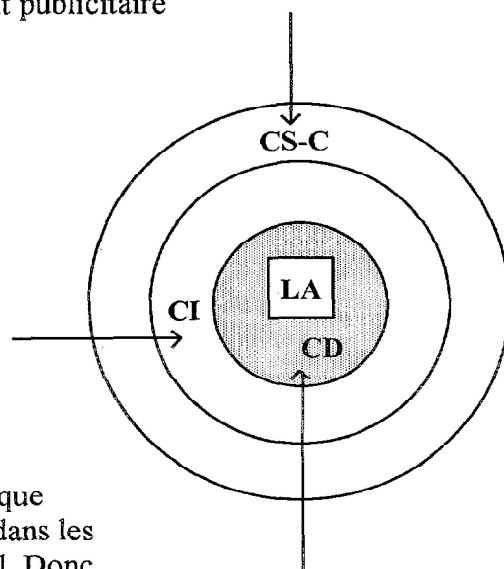
ordres qui configurent la situation de lecture en LE dans le cadre des investigations que nous menons, compte tenu des conditions de réalisation "externes" de l'activité lective.

La prise en considération du lecteur-apprenant comme début et comme fin du processus nous amène à proposer un modèle emboîté structuré en cercles concentriques dont chacun vise à décrire un espace particulier de contraintes et de réalisations discursives.

**Contexte Socio-culturel (CS-C):** presque ou totalement dépourvu des situations spontanées de lecture en FLE; celles-ci se limitant à quelques contacts occasionnels et stéréotypés venant surtout du code écrit publicitaire (et encore !). Donc, dimension sociale "vide"<sup>3</sup>

**Contexte Institutionnel (CI):** la lecture en LE est imposée par l'institution universitaire visant deux objectifs principaux : un objectif "instrumental" et un objectif "médiateur". Donc, prise en considération très restreinte de la dimension communicative de l'activité lecturale.

**Contexte Didactique (CD):** soumis au contrat didactique qui régit les échanges et les positions des interactants dans les interactions de l'ordre de l'oral et du scriptural-lectural. Donc, dédoublement de l'instance énonciative du lecteur, poussé à lire et à produire du discours.



Pour mieux cerner ces caractéristiques d'un point de vue sociolinguistique et en tirer des conclusions didactiques, il convient de caractériser la situation de lecture ainsi exposée comme une situation de communication exolingue étant donné les "différences significatives entre la maîtrise par les interlocuteurs de la langue utilisée dans l'échange" (B. Py, 1996)

Cependant ces paramètres de description qui sont plus ou moins facilement repérables dans des situations d'interaction orale en face à face ne le sont pas tellement dans des situations de communication qui relèvent de l'ordre du scriptural (Dabène, 1991:10). Cette constatation s'avère d'autant plus évidente que l'on s'éloigne des circonstances naturelles des échanges communicatifs, que l'on se situe dans le domaine de l'apprentissage (c'est-à-dire en milieu institutionnel) d'une langue étrangère hors du contexte socio-culturel d'origine et que, en plus, les contacts que l'apprenant entretient avec cette langue étrangère ne s'appuient nullement sur des acquisitions en milieu social.

Or, il n'est pas toujours évident que ce soit la maîtrise de la langue qui constitue le premier obstacle à la compréhension du texte écrit.

<sup>3</sup> "vide" parce que de toute évidence le LA n'est pas confronté aux "écrits sociaux" en LE, dans le sens que Goffard (1995) donne à ce type de texte par oppositions aux écrits littéraires.

En effet, les résultats des enquêtes montrent que, même les étudiants les plus faibles dans la maîtrise de leurs savoirs linguistiques<sup>4</sup>, peuvent mener à bien, avec des degrés variables de difficulté, la (re)construction "de ce dont on parle dans le texte" s'appuyant sur des stratégies diverses: - recours au cotexte; recours aux connaissances référentielles; recours au signifiant graphique (image, typographie, couleurs, etc.); recours à des inférences, parmi les plus fréquentes.

Par contre, les dimensions de la lecture en tant qu'activité communicative ne sont que très rarement prises en compte. Autrement dit, dans notre contexte d'apprentissage, le caractère exolingual de la communication s'explique plutôt par les difficultés (voire l'impossibilité) que le lecteur apprenant éprouve à se placer comme interlocuteur dans un échange où il n'arrive pas à percevoir les enjeux communicatifs car il "ne se sent pas interlocuteur légitime" mais "autorisé" (et c'est un étudiant qui a trouvé l'expression) dans un circuit de communication où il entre par imposition institutionnelle (Souchon, 1989). On pourrait se demander si les choses se passent autrement dans des situations de lecture en LM et on entrerait alors dans le domaine du transfert des représentations sociales de la lecture fortement ancrées dans la socio-culture d'origine.

C'est donc dans la problématique du **type d'échange** suscité par la lecture et des **interlocuteurs** qui y interviennent que nous allons centrer les réflexions qui s'en suivent. Nous aborderons un point essentiel, à notre avis, : celui des influences du contrat didactique sur l'activité de lecture.

### *1.1- Le contrat didactique: son incidence dans la (re)signification du texte écrit*

Dans cette partie de notre exposé nous suivons de très près les propositions de Francine Cicurel (1992, 1994) à propos des interactions orales en situation d'enseignement/apprentissage du FLE que nous essayerons d'appliquer dans notre situation de lecture avec toutes les limitations que cela suppose étant donné les différences essentielles qui caractérisent les deux ordres de manifestations langagières de l'oral et du scriptural tels qu'ils ont été définis par Michel Dabène (1991). Nous nous inspirons également, des travaux de Marc Souchon (1989, 1994, 1995) sur la lecture-compréhension en LE. Ce sont ces derniers apports qui nous poussent à parler plutôt de "contrat didactique" que de "scénario didactique"<sup>5</sup> compte tenu des implications plus nettement socio-sémiotiques de la première désignation (c'est notre interprétation) et de la portée plus cognitiviste de la deuxième.

Les composantes du contrat didactique seront décrites en fonction de leur caractère symbolique, c'est-à-dire, dans la mesure où elles contribuent à élaborer de la part du lecteur apprenant un espace de réalisation socio-discursive, dans lequel il s'inscrit au cours de l'activité de lecture, de façon plus au moins consciente<sup>6</sup> et qui déterminent "les modes de relation qu'il entretient avec la lecture" (Souchon, 1997)

<sup>4</sup> Dabène M. (1991) classe les savoirs (linguistiques, sémiotiques et socio-pragmatiques) en tant que l'une des composantes de la compétence scripturale, définie elle-même à partir de ses spécificités par rapport à l'ordre langagier de l'oral

<sup>5</sup> Quoique M. Souchon n'emploie ni un terme ni l'autre

<sup>6</sup> Le caractère conscient/inconscient des processus ne sont pas toujours vérifiables empiriquement et, à notre avis, cela ne présente pas de problème pour le moment



Quelques remarques préalables s'imposent : -pour nous, et à la suite de Souchon (1997), "la lecture est conçue comme la construction d'une relation entre un pôle émetteur et un pôle récepteur à travers un texte" (défini comme un objet sémiotique particulier" à partir de 1989)" et non plus seulement comme le traitement de l'information apportée par le texte".

- Les LA en tant que sujets adultes surscolarisés possèdent déjà une expérience de la textualité en LM qu'on ne peut pas négliger mais qui a été, elle-même, soumise à des conditions de réalisation institutionnelles, donc fortement contrainte par le contrat didactique. Cela n'est pas sans incidence sur les représentations de la lecture en LE.

-Les notions ici définies seront traitées en termes de "représentations sociales" telles qu'elles sont analysées par Jodelet (1986)<sup>7</sup> étant donné l'importance décisive que nous accordons à l'"ici-maintenant" du LA fortement tributaire des rapports que ce dernier entretient avec :

- l'objet texte: spécificités de l'ordre du scriptural, textualité, genres discursifs

- l'activité de lecture: prestige plus ou moins grand de la LE: utilité et motivations individuelles et sociales, savoirs mis en oeuvre, contrat didactique

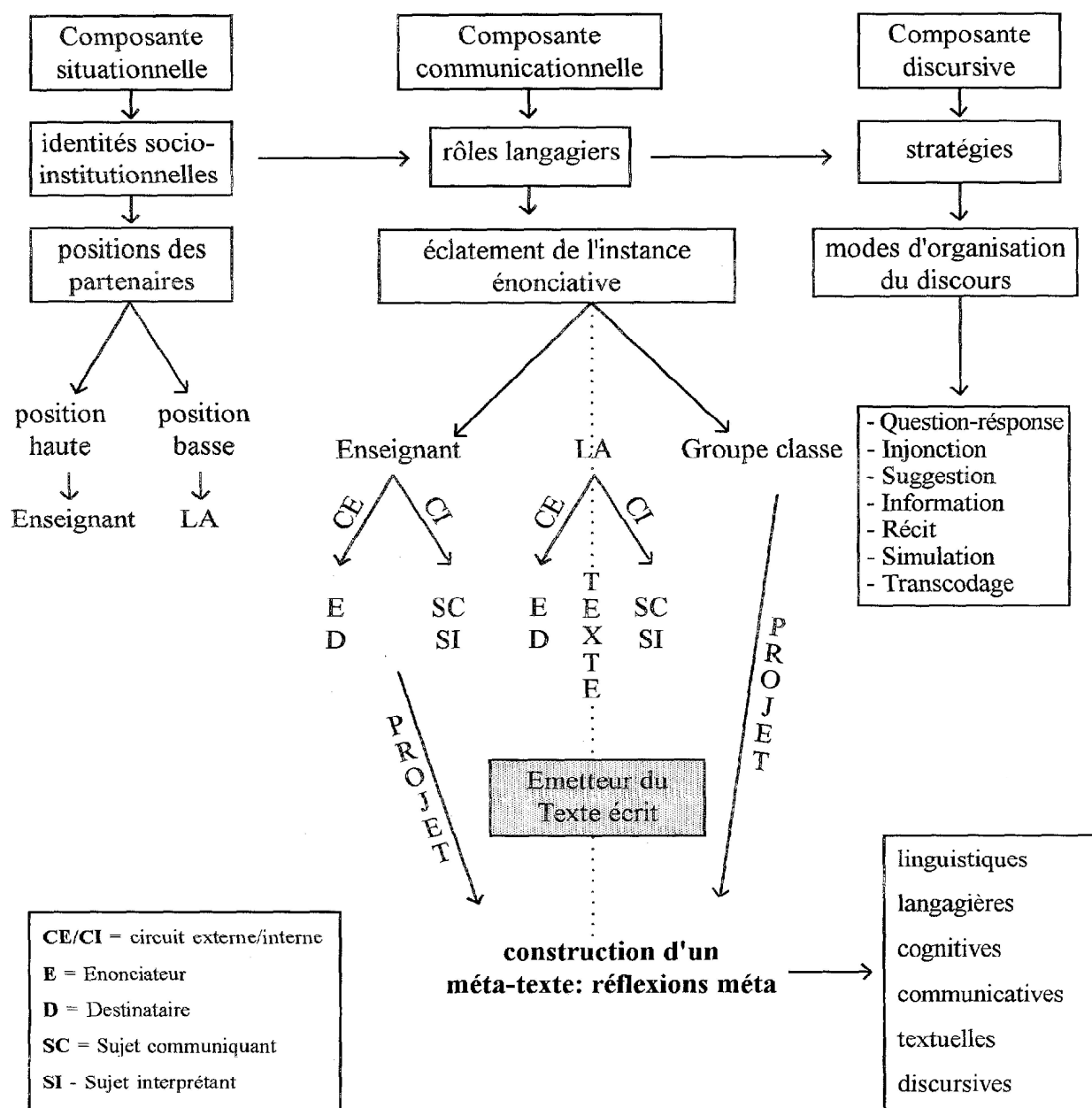
- les enjeux symboliques: types de communication, rôle et place des interlocuteurs, contrastes et ou rapports de l'activité de lecture en milieu naturel et en milieu institutionnel.

## *1.2 Les composantes du contrat didactique dans la situation de lecture en LE*

Le Schéma ci-dessous que nous présentons sans souci d'exhaustivité et dans une visée plutôt descriptive, prétend rendre compte des particularités d'un domaine peu étudié pour le moment en didactique des LE: celui des interactions entre l'ensemble signifiant du contexte d'enseignement et la (re)construction du sens du texte écrit par un LA qui se trouve au centre des échanges et qui n'arrive pas à cerner nettement les instances énonciatives dont il fait partie. Telle est, au moins, notre hypothèse de départ.

<sup>7</sup> Dans le domaine de la sémiolinguistique et à la suite de Charaudeau (1993:49), on parle des RSP (représentations supposées partagées) comme des significations consensuelles que les membres d'une communauté sociale finissent par construire à force d'échanges des pratiques discursives et des représentations sur ces pratiques

## LES COMPOSANTES DU CONTRAT DIDACTIQUE DANS LA SITUATION DE LECTURE EN LE



Au modèle sémiolinguistique des conditions de la "mise en scène" du langage proposé par Charaudeau (1993)<sup>8</sup>, nous essaierons d'intégrer les données issues de notre recherche dans le but de présenter les incidences du "contrat didactique" sur le processus de sémiotisation du texte écrit. Afin de pouvoir mieux cerner notre sujet nous ferons quelques remarques préliminaires à propos des tentatives de définition du contrat didactique:

-Dans une perspective interactionniste il s'agit *de montrer de quelle manière les interlocuteurs interagissent par leur comportement verbal dans un cadre donné* (Cicurel, 1994)

-L'interaction didactique est pré-reglée:

\* il y a marquage des places interactionnelles, lesquelles sont, par définition asymétriques:

"Une personne compétente dirige l'interaction de façon à donner aux apprenants la possibilité d'apprendre" (Cicurel, 1992)

\* le but de l'interaction est la transmission d'une langue, ce qui autorise et légitime tout une suite de comportements verbaux qui seront interdits dans des interactions ordinaires (commentaires métacommunicatifs et métalinguistiques, non respect des règles conversationnelles, etc.)

Comment fonctionnent ces principes en situation de lecture en LE ? De toute évidence, les choses se passent autrement, ne fût-ce que par l'introduction d'un "autre élément", le texte, qui provoque un changement dans les rapports entre les interlocuteurs en présence (enseignant/LA/groupe classe) déterminé par la présence d'un émetteur absent physiquement (celui du texte écrit). Nous constatons "un éclatement de l'instance énonciative" des interlocuteurs en présence. Dans cette situation le LA n'arrive pas à se retrouver en tant que LECTEUR, poussé par les pratiques de classe à construire un méta-texte collectif, et par surcroît, généralement oral, comme "exercice de compréhension écrite". Tout cela amène le LA à une compréhension réductrice du texte qui tient compte tout particulièrement de ses composantes linguistiques au détriment des aspects communicatifs proprement dits.

L'analyse des stratégies mises en oeuvre par nos LA révèle un fort encrage des représentations sociales de la lecture, de la langue étrangère et de leur propre rôle et place de LECTEUR qui les pousse à concevoir le TEXTE comme un objet fini où ils puisent pour "tirer des informations"

Or, les pratiques de lecture, en général, ne tiennent pas compte du fait que "lire un texte, y compris pour un lecteur alloglotte, c'est une certaine manière d'entrer en relation avec un émetteur" (Souchon, 1997)

En effet, on se place beaucoup plus dans la problématique de la reconnaissance que dans celle de la (re)construction du sens (Souchon, 1997).

<sup>8</sup> Nous reprenons ici les postulats sur le fondement du langage comme acte de communication engendrant un modèle de mise en scène à partir des composantes à trois niveaux: situationnel, communicationnel et discursif.

## 2- LES HYPOTHÈSES DIDACTIQUES :

Deux constats s'imposent en guise de conclusion: - l'un ayant trait aux caractéristiques de la socio-culture d'origine: nos étudiants ne seront que très rarement, ou jamais, confrontés à des situations réelles d'échanges; - et l'autre, ayant rapport au contrat didactique et aux représentations de la lecture en langue étrangère: on lit pour apprendre la langue et pour tirer des informations. C'est donc à partir de la définition de la classe comme une communauté socio-langagière à part entière que nous pouvons récupérer les "vrais" enjeux communicatifs en restituant au lecteur son rôle et sa place dans ses rapports au texte, au travers des réflexions méta.

C'est un LECTEUR apprenant à lire dans une LE pour des besoins professionnels ou institutionnels. Les enjeux communicatifs qu'il doit satisfaire sont ceux qui se présentent d'abord dans la classe.

Paradoxalement, le grand défi pour l'enseignant est celui de restituer à la lecture son essence symbolique en essayant de la soustraire du caractère fortement utilitaire que l'institution lui impose; et cela est possible, à notre avis, à partir de l'actualisation des réflexions métaculturelles qui pourraient amener le LECTEUR à consolider sa place de lecteur autonome en considérant l'AUTRE dans sa complexité culturelle. De la sorte, le LA pourra rendre à la lecture son rôle social et être capable de percevoir l'émetteur du texte écrit et construire son propre circuit de communication.

## BIBLIOGRAPHIE

- CICUREL, F. (1992) : A la recherche de l'équilibre interactionnel en classe de langue, *FIPF*, Lausanne.
- CICUREL, F. (1994): Le canevas didactique de production discursive, *Papiers du CEDISCOR N° 8*, Université de Paris III, Paris.
- CHARAUDEAU, P. (1992): Catégories de langue, catégories de discours et contrat de communication, *Parcours linguistiques de discours spécialisés*, Peter Lang
- CHARAUDEAU, P. (1993): Des conditions de la "mise en scène" du langage, *L'esprit de société*, Mardaga, Liège
- DABENE, M. (1991): Un modèle didactique de la compétence scripturale, *Repères N° 4*, ELLUG, Grenoble
- GOFFARD, S. (1995): Lecture : négocier une interaction sociale, *Sémiotique(s) de la lecture, SEMEN N° 10*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon N° 564, Besançon.
- GOURMELIN-BERCHOUD, M. (1996): Notes pour une sémioididactique, *FDLM N° 596*, Hachette, Paris
- JODELET, D. (1986): La representación social: fenómenos, concepto y teoría. *Psicología social II*, dir. S. Moscovici, Paidós, Barcelona
- Py, B. (1996): Apprendre une langue étrangère en interaction verbale, *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée N° 63*
- SOUCHON, M. (1989): Le point de vue du lecteur: comment mettre en évidence le rôle et la place du lecteur-récepteur dans une activité de lecture?, *Bulletin de Français Instrumental N° 5*, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brésil
- SOUCHON, M. (1994): Le rôle des connecteurs dans les premières lectures en L2, *BULAG N° 20*, Université de Franche-Comté
- SOUCHON, M. (1995): Pour une approche sémiotique de la lecture-compréhension en langue étrangère, *Sémiotique(s) de la lecture, SEMEN N° 10*, Annales Littéraires de l'Université de Besançon N° 564, Besançon.
- SOUCHON, M. (1997): L'importance de certains concepts bakhtiniens pour les recherches en Lecture-compréhension en LE, *Langues et Cultures N° 3*, CEI, Facultad de Filosofía y Letras, U.N.T., Tucumán, Argentina.