

MELANGES PEDAGOGIQUES 1970

POUR UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ENTRAINEMENT A
LA COMPREHENSION DE L'ANGLAIS ECRIT

M. KUHN

C.R.A.P.E.L.

Apprendre une langue étrangère, c'est essentiellement développer un nombre limité d'aptitudes qui correspondent à autant de modes d'utilisation : comprendre la langue sous sa forme orale ou écrite, s'exprimer dans cette langue par oral ou par écrit.

A chacune de ces aptitudes doivent correspondre une approche, une progression et des techniques spécifiques : on ne saurait les développer toutes selon une méthode unique, chacune d'entre elles exigeant la mise en place de mécanismes particuliers.

Notons également que le degré de "performance" exigible pour qu'il y ait communication varie sensiblement selon qu'il s'agit de comprendre ou de s'exprimer : alors que le sujet parlant ou écrivant bénéficie d'une marge d'initiative, d'un certain libre-arbitre linguistique, le sujet écoutant ou lisant est soumis à la contrainte permanente des multiples réalisations phoniques ou graphiques. Outre qu'il implique une stratégie spécifique, l'entraînement à la compréhension exige donc un travail plus intensif que l'entraînement à l'expression et la question rituelle "Parlez-vous l'anglais ?" serait plus pertinente sous la forme "Comprenez-vous l'anglais ?".

Ces brèves considérations sur la notion d'aptitude n'ont d'autre objet que de rappeler un certain nombre d'évidences que l'on souhaiterait voir illustrées dans toute pédagogie des langues et plus particulièrement dans celle de la compréhension écrite en langue étrangère.

Quel est en effet l'objectif d'un entraînement à la compréhension de l'anglais écrit sinon l'acquisition d'un outil qui permette de lire rapidement les "textes" anglais les plus variés. Il s'agit de mettre en

place des techniques de lecture applicables à l'anglais écrit, techniques qui doivent déboucher sur une méthode de perfectionnement autonome.

Il est ici essentiel de distinguer **compréhension écrite et traduction**. Certes, traduire c'est d'abord comprendre, mais la traduction impose tout un faisceau d'opérations spécifiques et il serait dangereux de voir en elle une fin en soi ou une méthode privilégiée d'enseignement et de contrôle de la compréhension écrite. Il est absurde d'exclure a priori la traduction de tout entraînement à la compréhension écrite ; il est tout aussi absurde de subordonner le développement de cette aptitude aux seules tâches de traduction.

Les autres techniques d'apprentissage traditionnellement associées à la compréhension écrite sont le **résumé** et le **questionnaire** sur le fond. La combinaison de ces trois techniques - traduction, résumé, questionnaire - est certes plus efficace que l'utilisation exclusive de l'une d'entre elles : celles-ci ont cependant en commun un certain nombre d'inconvénients -

- a. La part faite à l'expression est trop large, et ce quelle que soit la langue utilisée.
- b. La distinction apprentissage - contrôle est difficile à établir.
- c. L'attention est presque exclusivement centrée sur le contenu de tel ou tel texte ce qui rend difficile la mise en place d'une méthode d'analyse systématique.

En fait l'erreur est de croire que telle ou telle technique peut résoudre les problèmes qui se posent à un lecteur français face à un "texte" anglais, problèmes dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils sont loin d'être parfaitement connus. C'est pourquoi le rôle de l'enseigné est au moins aussi important que celui de l'enseignant : celui-ci offre sa connaissance de la langue, celui-là les difficultés qu'il éprouve en situation de lecture d'un "texte" écrit en langue étrangère. La relation d'enseignement ne saurait être exclusivement un mouvement descendant entre deux pôles : l'émetteur (celui qui sait et qui est actif) et le récepteur (celui qui ne sait pas et qui est passif). Toute méthode qui exclurait l'information ascendante, le va-et-vient permanent entre les deux termes de la relation ne pourrait être vraiment efficace. Il est essentiel que l'enseigné fasse part de ses problèmes plutôt que de ses solutions, de ses erreurs plutôt que de ses réussites. L'ensemble des problèmes constitue alors la matière même de l'enseignement. L'enseignant n'est pas un ouvrage de référence vivant que consulte l'enseigné chaque fois qu'il y a problème : il mène l'enquête,

centralise et classe les difficultés, recherche le pourquoi de l'erreur avant de redresser et de proposer une solution qui, dans tous les cas, dépassera le schéma simpliste "problème particulier - solution immédiate".

Une langue n'est pas un "sac de mots" et comprendre un texte écrit en langue étrangère, ce n'est pas remplacer chaque "mot" par le "mot correspondant" de la langue maternelle. Une langue est un système dont les éléments constitutifs n'existent que dans la mesure où ils sont intégrés et structurés. La perception des relations morpho-syntaxiques à l'intérieur du système est essentielle : une attitude fréquente en situation de compréhension écrite est de chercher à comprendre les "mots difficiles" en les sortant de leur contexte, c'est-à-dire du faisceau de structures qui détermine leur sens. Cette attitude est d'autant plus dangereuse qu'elle donne l'illusion de comprendre un texte parce que l'on croit en comprendre les "mots". En fait, comprendre un texte implique une démarche complexe au cours de laquelle il faut

- percevoir l'agencement des structures (problème du découpage);
- reconnaître la fonction des différents éléments et les relations dans lesquelles ils entrent
- dégager le sens des structures significatives.

Tronquer cette démarche, c'est renoncer à atteindre une compréhension véritable.

Pour simplifier, et toutes proportions gardées, disons qu'en situation de compréhension écrite une bonne connaissance des relations morpho-syntaxique associée à un vocabulaire réduit est plus utile qu'un vocabulaire étendu associé à de vagues notions de morpho-syntaxe.

Quatre options fondamentales semblent se dégager de ce qui précède :

- a) Priorité de l'entraînement spécifique à la compréhension écrite sur la traduction.
- b) Priorité de l'analyse grammaticale sur l'étude du lexique.
- c) Priorité de la mise en place d'une méthode d'analyse sur la transmission d'un contenu.
- d) Priorité de l'information ascendante (problèmes des enseignants) sur l'information descendante (distribution d'un savoir).

Ces principes posés, il serait vain d'envisager l'alaboration de matériaux d'apprentissage si l'on ne s'est pas demandé au préalable à quel public on destine ceux-ci. Si rigoureuse soit-elle, une analyse linguistique qui serait appliquée à l'enseignement sans réflexion psycho-pédagogique préalable ne peut être féconde. Il en va de la Compréhension Ecrite comme des autres aptitudes : la connaissance de l'auditoire est indispensable. Notons qu'il s'agit d'ailleurs moins de connaître le niveau que la manière dont l'enseigné se représente l'aptitude en question. Un étudiant de 1ère année à qui l'on propose un entraînement à la compréhension de l'anglais écrit n'aborde pas cette aptitude avec un regard neuf : sa scolarité antérieure, primaire et secondaire, l'a "conditionné" en lui imposant une certaine conception de la compréhension écrite. Il importe donc d'examiner les diverses activités scolaires qui, en langue maternelle comme en langue étrangère, impliquent la mise en oeuvre de cette aptitude même si le développement de celle-ci ne constitue pas l'objectif visé.

COMPREHENSION ECRITE ET LECTURE EN LANGUE MATERNELLE.

Un rapide examen des méthodes utilisées dans le Premier et le Second Degrés pour enseigner la compréhension écrite en langue maternelle révèle une carence étonnante au triple plan théorique, pratique et méthodologique.

1. Absence de réflexion sur l'"activité langagière" en général et les structures fondamentales de la langue maternelle en particulier.

L'enseignement de la langue maternelle à l'école primaire et secondaire est essentiellement normatif et répressif : la seule norme envisagée est le "bon usage", le seul code présenté un ensemble de règles à observer. On prétend enseigner le français sans faire référence aux structures fondamentales de la langue : dès lors cette étude ne peut qu'être superficielle, stérile et routinière, ennuyeuse pour l'enseignant comme pour l'enseigné.

Seule l'approche descriptive peut déboucher sur une efficacité réelle en même temps que répondre aux motivations profondes de l'enseigné : on sait que très tôt l'enfant est fasciné par l'étymologie - Pourquoi cet

intérêt spontané pour les phénomènes diachroniques n'est-il pas exploité et transféré à l'étude synchronique de la langue, à l'analyse de ces "mécanismes syntaxiques de base, en petit nombre, qui permettent la réalisation de l'infinitude des réalisations du discours" (1).

Cette carence généralisée au niveau de la connaissance réfléchie de la langue maternelle a des conséquences désastreuses sur l'apprentissage des langues étrangères : l'acquisition d'une autre langue ne peut être fondée sur la comparaison de deux systèmes (convergences et divergences) puisque le système de la langue de départ n'est pas tenu.

2. Absence de réflexion sur le processus de lecture et la nécessité d'un perfectionnement continu.

L'aptitude à la lecture se résume dans bien des cas à la capacité de décryptage du code graphique. Le "savoir lire" est considéré comme allant de soi dès lors qu'est acquis le "savoir décrypter" : la compréhension écrite en reste souvent au stade du décodage. On juge parfaite, immuable et universelle une aptitude perfectible, évolutive et individuelle.

C'est un lieu commun que d'affirmer qu'on ne lit pas seulement avec les yeux. Tout texte écrit a en puissance autant de "lectures" que de "lecteurs". Une lecture véritablement adulte ne peut résulter de la simple possession d'un outil primitif et impersonnel. La disproportion entre la performance souhaitable en compréhension écrite et la qualité de l'instrument dont dispose le lecteur est évidemment accentuée lorsqu'il s'agit de lire des textes en langue étrangère.

3. Absence de réflexion sur les structures fondamentales de la langue littéraire.

Une large part des activités d'enseignement est fondée sur la lecture d'oeuvres littéraires imposées et l'aptitude de l'enseigné à lire ces oeuvres est dans l'esprit de l'enseignant un préalable évident. Les derniers exercices de lecture à haute voix pratiqués à l'école primaire

(1) B. Pottier. "Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales" Série A - Linguistique Appliquée et Traduction automatique I Publications Linguistiques de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de l'Université de Nancy, 1962.

ont consacré définitivement l'acquisition du "savoir lire" (il est symptomatique de constater que l'oralisation est à ce stade le seul critère d'appréciation). Les problèmes de la lecture silencieuse restent entiers et l'initiation à la lecture littéraire est délibérément ignorée. On a dit récemment que dès l'entrée dans le Second Cycle "l'art d'écrire est .. considéré comme acquis dans ses mécanismes fondamentaux, et il cesse d'être l'objet principal de l'enseignement littéraire" (1) A l'"art de lire" est réservé un traitement plus sommaire puisqu'il cesse d'être enseigné dès qu'a disparu le dernier "livre de lecture" utilisé à l'école primaire. La diversité des "lectures" est ignorée : on fait comme si tous les lecteurs abordaient une oeuvre donnée avec le même "regard".

La notion même de "programme de lectures" telle qu'elle est comprise au cours des différents cycles s'oppose à la mise en place d'une initiation véritable :

- La liste des oeuvres au programme constitue un menu unique, acceptable pour certains, indigeste pour d'autres.
- La progression retenue est généralement chronologique et exclut toute gradation fondée sur les difficultés de lecture.
- L'étude linéaire d'oeuvres groupées par périodes fausse l'appréciation dans la mesure où le contexte historique prend une importance exagérée. Le despotisme de l'histoire littéraire interdit toute exploration systématique des différents genres (2). L'initiation au folklore bio-bibliographique remplace purement et simplement la transmission de l'outil méthodologique (3). En littérature comme en langue, on oublie trop souvent le vieux précepte : "Teach the language, not about the language."
- La finalité de la lecture est déterminée par des techniques d'exploitation et des cadres de travail particulièrement contraignants (explications de textes, commentaires, dissertations). Il n'y a pas lecture pour la lecture mais mise en condition du lecteur qui sait qu'il lit pour expliquer, commenter ou disserter. Ceci conduit d'ailleurs souvent à l'in-

(1) G. Genette. *Rhétorique et Enseignement*. in *Figures II*, Editions du Seuil, Paris, 1969.

(2) cf. Jean Cohen, *Structure du langage poétique*, Flammarion, 1966.

(3) Pierre Aigrain reproche à l'enseignement secondaire de "consacrer plus de temps à la vie de quelque obscur poète du XIIIe siècle qu'à la structure de la langue".

Des bacheliers qui ne savent ni lire ni écrire - in L'Education Permanente n° 2 - 1969 - INFA - Nancy.

version des objectifs : loin d'être des stimulants qui aiguïsent l'appétit du lecteur, ces exercices devenus une fin en soi compromettent la lecture - ou la relecture - des oeuvres étudiées.

- Le programme de lectures - criticable en soi - est en fait prétexte à un programme d'exercices pratiques. Les termes de lecture "suivie", "commentée" ou "dirigée" ne sauraient faire illusion. On lit une oeuvre imposée, à un moment imposé, en vue d'un exercice imposé : dans le meilleur des cas, on saura commenter alors même qu'on n'aura pas appris à lire.

Telle est, vis-à-vis de sa langue maternelle, la situation de l'étudiant qui se propose d'aborder la lecture de textes écrits en langue étrangère :

- Il ignore totalement les mécanismes fondamentaux de sa propre langue.

- Il ne dispose que d'une méthode de lecture rudimentaire qui ne peut faire de lui un lecteur "adulte".

- L'étude de textes littéraires ne lui a apporté aucune méthodologie ouverte à l'auto-perfectionnement et transposable à la lecture de textes, littéraires ou non, écrits dans une autre langue.

COMPREHENSION ECRITE ET LECTURE EN LANGUE ETRANGERE .

L'essentiel du travail en langues vivantes dans le Second Cycle de l'Enseignement secondaire est fondé sur l'étude de textes, ce qui, en bonne logique, semble indiquer un entraînement systématique et progressif à la compréhension écrite. Or si l'on constate effectivement l'existence d'exercices variés sur les textes retenus, on cherchera en vain les éléments d'une méthode de lecture en langue étrangère. Il suffit pour s'en persuader d'examiner les textes proposés par les divers manuels ainsi que l'exploitation qui en est faite en classe.

1. Les textes proposés sont pour la plupart littéraires.

La seule langue écrite offerte à la lecture est généralement celle de la narration et de la description. Même si l'on enregistre des progrès dans la compréhension de ce type de langue privilégié, il est faux de prétendre qu'il y a transposition aisée de la performance face à des textes

factuels ou logiques. Le transfert - si transfert il y a - s'opère de façon anarchique, et le problème est d'autant plus grave que la plupart des lecteurs ont l'illusion de comprendre. Tel chercheur scientifique reconnaît avoir des problèmes en compréhension orale mais lire couramment dans sa spécialité : un test quelque peu sérieux révèle souvent un optimisme exagéré. Le caractère médiocre de la performance tient d'ailleurs moins à des lacunes au niveau du lexique spécialisé - c'est en général le point fort de l'intéressé - qu'à l'ignorance de la morpho-syntaxe la plus élémentaire. Or si l'on avait constamment expliqué, hiérarchisé, comparé et pratiqué les fonctionnements des structures fondamentales - même à partir de textes littéraires - on ne constaterait pas une telle incompétence, d'autant plus grave, répétons-le, qu'elle est partiellement ignorée de l'intéressé lui-même.

Non seulement l'entraînement à la compréhension d'un type privilégié de langue écrite ne débouche pas sur la lecture autonome en langue étrangère, mais, on cherchera en vain une méthodologie spécifique qui résulterait de la pratique exclusive des textes littéraires. Il n'est pour s'en convaincre que de penser à la fameuse "liste des textes étudiés en cours d'année" présentée au jury par tout candidat au baccalauréat : au lieu de juger de l'aptitude du candidat à comprendre la langue écrite à partir d'un texte qu'il ne connaît pas, on l'interroge sur un passage qu'il a eu tout loisir de "potasser" selon les meilleures règles du bachotage. Toute proposition visant à remplacer partiellement cette épreuve par un test objectif de compréhension écrite provoque un tollé général de la part des enseignés .. et des enseignants. Ceux-ci prétendent que leurs élèves ne sont pas préparés à ce genre d'épreuve : sont-ils mieux armés pour faire face à toute situation réelle de compréhension écrite ou est-ce dire que la réalité imite une certaine fiction pédagogique ?

2. Les textes proposés sont pour la plupart des extraits d'oeuvres littéraires.

Les manuels en usage dans le Second Cycle sont essentiellement des anthologies qui présentent des fragments de prose et de poésie de la langue étudiée.

- La sélection des textes est déterminée par deux facteurs :
- la tradition littéraire qui veut que tel passage figure obligatoirement dans tout recueil digne de ce nom.
 - les inclinaisons personnelles de l'auteur de manuel qui appa-

rait comme médiateur entre des oeuvres tronquées et des lecteurs contraints et forcés.

La sélection ne tient généralement pas compte de l'âge, du degré de maturité, des motivations profondes de ceux-ci.

On cherchera en vain une progression déterminée par le degré de lisibilité et les difficultés de tout ordre présentées par les textes choisis. Le seul critère retenu pour le groupement et le classement est dans la plupart des cas la notion de "centre d'intérêt" qui est à l'origine de tant d'admirables progressions pédagogiques où les "thèmes" sélectionnés imposent une coexistence que l'on espère féconde entre le poète métaphysique et le romancier victorien.

Enfin l'utilisation exclusive d'extraits littéraires est le plus sûr moyen de couper court à toute velléité de lecture intensive et gratuite. Le culte du texte authentique conduit l'auteur de manuel à préférer 25 lignes de "Robinson Crusoe" aux 25 pages du "simplified reader" correspondant. Après avoir souffert sur ce passage à raison d'une dizaine de lignes par heure de cours, qui se précipitera sur l'oeuvre intégrale pour la dévorer ? On rétorquera que le recours au "reader" risque tout autant de compromettre la lecture ultérieure de l'oeuvre originale : mais comme son nom l'indique le "reader" n'a d'autre ambition que d'offrir des pages de lecture alors que le passage authentique se veut avant tout prétexte à étude. D'ailleurs les deux approches ne sont pas incompatibles : l'erreur est d'opter exclusivement pour la première et de sacrifier délibérément la lecture d'information et de distraction au profit de la seule lecture d'étude.

On trouve confirmation de l'influence néfaste qu'a le recueil de textes sur la motivation à la lecture lorsque sont posées à l'étudiant de 1ère Année, "spécialiste" d'anglais, des questions du type : "Combien avez-vous lu de livres en langue anglaise ?" "Quels journaux ou revues lisez-vous régulièrement ?". Les pages étudiées en classe constituent souvent l'essentiel du maigre bilan de lectures (en est-il autrement en français ?). L'intéressé ne voit d'ailleurs pas vraiment là des "pages de lecture" mais autant de "leçons d'anglais" : l'extrait littéraire est considéré comme un tout, un objet d'étude en soi, au même titre qu'un chapitre d'algèbre ou une leçon de sciences naturelles. Plus révélateurs que les bilans quantitatifs sont les résultats aux "achievement tests" sur la lecture en langue étrangère : le nombre de pages qu'est capable de lire avec profit

l'étudiant moyen en un temps donné est ridiculement faible.

Une sélection de textes complets et variés (anecdotes, "news items", placards publicitaires, articles de presse, "short stories" etc...) est certes préférable à des extraits exclusivement littéraires. Toutefois, le choix du corpus de lecture, si important soit-il, est moins déterminant que l'exploitation des textes retenus et il n'est pas de véritable entraînement à la lecture qui ne soit fondé sur une progression et des exercices adaptés aux problèmes spécifiques de la compréhension écrite.

3. Les recueils d'extraits littéraires ne sont pas de véritables manuels de lecture.

Les textes proposés constituent moins une anthologie de passages à lire qu'une source de problèmes à résoudre : l'extrait littéraire est essentiellement prétexte à toute une série de remarques et d'exercices portant sur le lexique et la syntaxe de la langue étudiée. Le Second Cycle prolonge ainsi l'approche qui prévaut dans le Premier Cycle avec cependant une différence fondamentale. La justification des textes artificiels utilisés dans le Premier Cycle est purement pédagogique : ils n'existent qu'en tant que moyens souvent privilégiés d'enseignement de la langue. Il en va tout autrement lorsque l'on substitue à ces textes fabriqués des extraits d'œuvres littéraires : le texte est alors délibérément détourné de son objet qui est d'être lu. Il est tout simplement dénaturé et devient plus artificiel que n'importe quel texte fabriqué puisqu'il n'est plus extrait d'une œuvre ayant une existence autonome mais simulation de situations linguistiques aussi variées qu'imaginaires et source de commentaires syntaxiques et lexicaux. Son exploitation en classe est constamment ambiguë : on mêle confusément langue et littérature, ce qui exclut tout travail fécond en langue comme en littérature.

On ne saurait trop dénoncer à ce propos les méfaits de la méthode dite "active" appliquée dans le Second Cycle aux textes littéraires. Le terme de méthode est d'ailleurs impropre puisque loin de renforcer et de structurer l'acquis du Premier Cycle, cette approche se traduit souvent par une déperdition et une détérioration des connaissances en langue. On peut noter parmi les caractéristiques les plus néfastes de ce type d'exploitation des textes littéraires :

- l'oralisation et l'activation artificielle d'un lexique et d'une syntaxe dont la connaissance doit être essentiellement passive (niveau de l'identification et de la compréhension)

- la **transformation du descriptif en normatif**, du cas particulier en cas général : ainsi les "citations littéraires" qui deviennent "exemples de grammaire".

- la **non-hiérarchisation** des phénomènes de langue commentés et enseignés : on néglige trop souvent des facteurs tels que la date de composition du texte, le genre littéraire auquel il appartient, les registres et les niveaux de langue, la fréquence d'occurrence et d'utilisation des points observés, etc... ; on confond norme et usage ; on met sur le même plan maniérismes, effets stylistiques et servitudes, etc..

Ces caractéristiques de la "méthode active" conditionnent l'enseignement de la langue dans son ensemble, mais elles ont en particulier des conséquences désastreuses sur le développement de l'aptitude à la compréhension écrite :

- La langue écrite en tant que telle est réduite dans l'esprit du lecteur à un nombre n de textes qu'il ne s'agit pas de lire mais de soumettre à une syllabation laborieuse, à une étude pointilliste et anarchique. La lecture devient le prélude au pensum (combien voient dans leur manuel un "livre à lire" ?). On ne lit pas par plaisir ou par ennui : **on lit pour l'ennui.**

- La traduction du passage étudié étant l'apothéose de cette subtile exploration dont la "lecture du texte" était le point de départ, faut-il s'étonner si dans l'esprit de l'enseigné compréhension et expression ne sont pas des activités distinctes ? On ne lit pas pour comprendre : **on lit pour traduire.**

Alors que seule peut être féconde une démarche descriptive, structurée et rationnelle, informée des problèmes spécifiques de l'aptitude considérée et ouverte à l'utilisation et au perfectionnement ultérieure, on ne peut que constater le caractère nocif et sclérosant d'une approche essentiellement normative, cumulative et empirique, non différenciée, et enfermée dans les règles et les objectifs propres au cadre dans lequel elle s'inscrit.