La compétence de lecture en FLE - un défi plutôt mal relevé dans les textes officiels. Regards croisés sur les programmes d'études secondaires en Roumanie

Dan Ion Nasta
Institut des Sciences de l'Éducation
Bucarest

Synergies *Roumanie* n° 4 - 2009 pp. 91-101

Résumé : *L'auteur se livre à l'examen chronologique et critique des programmes scolaires de langues vivantes étrangères pour le premier et le second cycles des études secondaires en Roumanie; une attention particulière est prêtée au domaine FLE dans l'enseignement général. Sur fond de réformes successives des curricula, partageant leurs ambitions mais cumulant souvent leurs défaillances, les concepteurs des programmes s'attachent depuis dix ans à renouveler les conduites de lecture en classe de FLE mais n' y arrivent qu'assez médiocrement, surtout lorsqu'il est question du texte littéraire. Cela semble du au traitement méthodologique insuffisant de la compétence de lecture et à l'approche minimaliste proposée par les textes officiels. Dès lors il est urgent d'interroger les raisons de cette carence et de proposer des pistes pour un renouveau véritable des stratégies didactiques de lecture dans les lycées roumains.*

Mots-clés : *politique linguistique, réaménagement des curricula, programmes scolaires pour les langues vivantes étrangères, compétence de lecture, instruments méthodologiques*

Abstract : *In a cronological perspective, the author critically examines the Modern Foreign Languages curricula for the two cycles of the upper secondary education in Romania. Special attention is given to French as a foreign language (FLE) in the compulsory school. For more than ten years and in successive stages the curriculum developers have tried to renovate the reading competencies in the FLE class but managed little change. Even less success is recorded when it comes to the literary text. The special blend of ambition and failure of the curricular reform seems to be the result of both the poor methodology when dealing with the reading competence and of the minimalist approach in the official instructions. Consequently there is a need to thouroughly analyse this issue and suggest a genuine renewal for reading strategies in the Romanian highschools.*

Keywords : *language policy, curricular readjustment, modern foreign languages curricula, reading competence, methodological tools*

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

A la rentrée 2005, lorsque le ministère français de l'Éducation nationale lance le *Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères*, en Roumanie les dispositifs d' enseignement / apprentissage de ces langues semblent avoir une longueur d'avance assez confortable. Certaines mesures préconisées en France sont apparemment de l'ordre de l'acquis dans la politique linguistique éducative en Roumanie, exception faite du système de certification attestant du niveau atteint par les élèves en langues. Les langues vivantes étrangères (LVE) sont présentes à tous les niveaux de la scolarité, l'accès à deux LVE est garanti à tous les apprenants, apprentissage précoce des langues vivantes étrangères est déjà en place, l'harmonisation européenne des niveaux des langues est d'ores et déjà inscrite dans les programmes scolaires au même titre que le recours au cadre européen commun de référence (Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier). Et la liste continue: l'évaluation du niveau de compétence dans une LVE est obligatoire à l'examen national de baccalauréat; dans les études secondaires supérieures les dispositifs bilingues ont fait leurs preuves et bénéficient de programmes de coopération bilatérale parmi lesquels le programme franco-roumain fait figure d'exemple. De plus, pour ce qui est des modes d'organisation, les inspections académiques favorisent la constitution de groupes, notamment dans les classes fortes LVE, niveau collège, et les classes bilingues, niveau lycée. Les rapports que les autorités éducatives roumaines soumettent périodiquement à la Commission européenne font état de ces avancées. Néanmoins, si l'on s'en tient à la lecture des textes réglementaires en matière de LVE on a du mal à mesurer la complexité du processus. De ce fait, l'impression générale qu'on en retire est passablement confuse. Un observateur extérieur au système, n'ayant pas une connaissance valable du terrain, risquerait même d'être dérouté. Ce genre de carence n'est pas imputable aux seules négligences de rédaction - celles-ci n'épargnent pas les textes officiels – ; en fait, ce déséquilibre renvoie à des ambiguïtés persistantes qu'il est important d'analyser.

Ainsi l'objet de cette analyse est-il de dévoiler un certain nombre de causes profondes dont plusieurs sont de nature à refléter les limites conceptuelles et les inconséquences procédurales d'une reforme éducative assez mal gérée qui aura mis son empreinte sur l'enseignement des LVE. Il s'agit en l'occurrence de montrer que les programmes scolaires LVE en Roumanie souffrent de plusieurs défaillances. D'une part, la tentation est grande de placer la barre haut en adoptant les référentiels européens, en introduisant l'idée d'échelle de niveaux et de standards curriculaires de performance en langues ou en mettant la notion de compétence au cœur des programmes d'éducation linguistique. D'autre part, bon nombre des entrées nouvelles (la compétence de transfert, la compétence de médiation, la discrimination fine des niveaux à atteindre, l'entrée culturelle et interculturelle, les nouveaux modes d'évaluation, l'usage des portfolios, le recours souhaitable à la pédagogie des projets) ne bénéficient ni d'une banque d'aide ni d'un appareil minimal d'explication/illustration au niveau des textes réglementaires et des consignes de mise en œuvre. Par ailleurs, l'écart entre l'envergure des ambitions affichées et la faible consistance du discours d'accompagnement s'est creusée après 2003 lorsque les concepteurs roumains des curricula ont dû relever un défi de taille: réduire les listes des contenus linguistiques, alléger la partie réservée à l'approche méthodologique,

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

simplifier la présentation des programmes alors qu'on voit s'allonger la liste des enjeux stratégiques (étendre progressivement le modèle centré sur les compétences dans l'enseignement des LVE, assurer la conformité avec les orientations du document européen *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique. Plan d'action 2004-2006* et, plus récemment, intégrer la référence aux compétences-clés). La petite histoire du renouveau des LVE dans l'enseignement public roumain aura retenu l'impératif du faire court qui a harcelé et harcèle encore les auteurs des programmes scolaires. Or la part du sacrifice est considérable: les éclairages opérationnels se font rares; en revanche le vague prospère, et l'on cède volontiers à la facilité des tournures expéditives et des inventaires de mots valises. Du coup, les spécifications, tellement importantes dans les textes prescriptifs, perdent de leur épaisseur; de la même façon, la méthodologie de l'enseignement des LVE se voit livrée à des simplifications susceptibles de générer des équivoques.

La dynamique des curricula et les instructions officielles concernant la compétence de lecture

Mon propos est d'entreprendre un examen comparatif de plusieurs séries de programmes FLE en Roumanie en cherchant les points forts et les points faibles de l'appareil qui formalise la compétence de lecture, avec un accent particulier sur les opérations structurant la lecture à un niveau avancé (fin de la scolarité obligatoire et dernier cycle d'études secondaires). D'entrée de jeu, je dois prendre une précaution de méthode. Ma démarche paraît d'autant plus malaisée qu'une analyse quantitative des curricula FLE a de fortes chances de prouver l'ascendant massif des formes et des structures morphosyntaxiques sur les interactions communicatives en accord avec l'objectif non-écrit des programmes LVE qui est de renforcer la maîtrise du système de la langue cible. Il en va de même des structures et des mécanismes qui amorcent (devraient amorcer) les opérations discursives. Ces derniers occupent une place secondaire. De plus, les formulations vagues semblent être leur lot dans les programmes scolaires, toutes langues confondues. Il n'en reste pas moins qu'à une lecture rapide, le discours officiel semble répondre aux exigences de base de la nouvelle éducation linguistique en Europe. L'avant-propos des textes met en avant une série de desseins louables quant à la centration sur l'apprenant, la priorité accordée à l'approche communicative, la prise en compte des échanges langagiers, l'inscription des actes de parole dans le syllabus, la spécification des objectifs à atteindre et des compétences à développer. Il est vrai qu'au fil des avatars successifs que les programmes FLE ont subis, on voit se dessiner un intérêt grandissant pour les documents authentiques et une réflexion sur les rapports qu'entretient la compétence de communication en langues étrangères avec les huit domaines de compétences clés (voir *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*). Toutes ces intentions ne résistent pas cependant à une lecture plus exigeante; certains passages des programmes FLE risquent même de décevoir…

Pour revenir à la question de la lecture, il est significatif de noter que, dans la version 2001, le programme scolaire pour la IX^{ème} (première année de lycée en

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

Roumanie) est centré sur cinq objectifs-cadre parmi lesquels un objectif général relatif au développement de la capacité à comprendre les messages écrits. Cet énoncé coiffe trois objectifs spécifiques: deux parmi ceux-ci se greffent sur des situations de lecture et sont assortis d'instructions concernant les activités appropriées. La deuxième moisson de programmes FLE 2004-2006 (voir Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, 2004, 2005, 2006. *Programa şcolară, Limba Franceză, L1, L2, clasele IX-XII)* maintient cette configuration tout en y introduisant un aménagement terminologique: *compétence* remplace désormais *objectif*. Cet infléchissement était à l'œuvre dans les documents officiels pour les classes de dixième, de onzième et de douzième. Dans la version 2003, ces programmes étaient déjà organisés selon la logique du développement intégré des connaissances, des savoir-faire et des attitudes. On y dénombre quatre compétences générales, dont la maîtrise des interactions, et on identifie trois compétences spécifiques au regard du processus de compréhension des messages. La compétence de lecture y est visée de manière détournée par un travail d'extraction du sens: il s'agit de *l'identification rapide des idées dans des textes portant sur les problèmes contemporains* avec cette consigne complémentaire: *résumer la position de l'auteur* (voir MECI, CNCEIP, *Programa şcolară, Limba franceză*, p.6).

Pour pallier les inconvénients de cette démarche réductrice, l'utilisateur des programmes FLE essaiera peut-être de surmonter la frustration engendrée à l'explicitation insuffisante des labels *objectifs* et *compétences* par une exploration patiente de deux sections: la première est réservée aux contenus de l'enseignement/apprentissage, la seconde consiste dans un guide méthodologique. Une partie des lacunes qui nous intriguent semblent trouver là une vague réparation. Toutefois, à bien lire le volet méthodologique, les activités de lecture demeurent tributaires des formulations globales dont la teneur opérationnelle est pauvre. La nouveauté qu'apportait l'émergence de la typologie textuelle dans les programmes FLE est aussi floue que sa dénomination est succincte. Pour la classe de dixième, on se contente de cerner, d'une manière sèchement générique, les textes narratifs, incitatifs et argumentatifs, sans proposer des critères explicites de reconnaissance. Pour les classes de onzième et de douzième, on y ajoute les textes descriptif et poétique sans pour autant fournir les jalons opérationnels nécessaires. Qui plus est, le sous-chapitre types de textes se transforme en fourre-tout, puisqu'on y fait rentrer des éléments hétérogènes comme les registres de langue, les articulateurs logiques et le paragraphe. Peut-on mieux démontrer que la confusion est au nombre des dérives de la simplicité? En 2009, la dernière version des programmes FLE (voir MECI, CNCEIP, 2009. *Programa şcolară, Limba franceză, Limba modernă 1, Limba modernă 2*) expédie l'affaire, elle aussi, et n'apporte aucun éclairage supplémentaire. Ici comme ailleurs les spécifications catégorielles sont trop laconiques pour être édifiantes.

Une stratégie de l'implicite: risques, limites et gains collatéraux

Essayons de voir par quel biais on pourrait corriger ces incohérences plutôt que de grossir le trait. Pour avoir suivi un certain temps le processus de révision des programmes FLE en Roumanie, je pense que les simplifications et les à peu près

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

sont dus à une stratégie de l'esquive. J'ai tendance à penser également que les oublis traduisent en creux une tactique du sous-entendu. De toute façon, et c'est là, à mon sens, l'implicite majeur, le curriculum LVE s'adresse à des usagers avertis censés maîtriser les mécanismes sémiotiques et didactiques requis pour guider l'apprentissage de la lecture chez les élèves. Deuxièmement, on pourrait s'appuyer utilement sur les notions que les apprenants sont supposés avoir assimilées en langue maternelle; ce serait là du reste le véritable laboratoire pédagogique de la compétence de lecture en Roumanie. En effet, un survol rapide des programmes de roumain langue maternelle (fin du collège, cycle inférieur et supérieur du lycée; voir MECI, CNCEIP, 2004-2006, *Programa şcolară, Limba şi literatura română*) est de nature à nous conforter, puisqu'on y retrouve la plupart des notions techniques dont on a besoin pour structurer les représentations de la communication littéraire et pour expliciter les mécanismes constructeurs des genres de discours. Cependant a-t-on le droit de tenir pour acquis le caractère transférable des savoir-faire en matière de lecture, de la langue maternelle vers la langue étrangère, alors que rien, dans la lettre des programmes, ne nous autorise à mettre en jeu un tel présupposé? Pour compenser certaines défaillances, dont souffre tacitement le curriculum LVE en Roumanie, l'ex-Conseil National pour les Curricula (CNC) avait commandité en 2001 un document de référence (MEC, CNC, *Ghid metodologic, Aria curriculară Limbă şi Comunicare, Liceu,* Bucureşti, Aramis). On peut y lire de brillantes généralités sur le découpage du cursus scolaire en cycles curriculaires, des considérations plutôt utiles sur la programmation didactique, avec des exemples somme toute convaincants. Cependant la dimension méthodologique ne gagne pas beaucoup en clarté. C'est tout juste si quelques instructions concernant la lecture de l'image viennent peupler le champ toujours broussailleux de la compétence de lecture. Comment défendre dès lors la spécificité de cette compétence ?

Si les textes officiels se révèlent lacunaires, à l'endroit de certaines problématiques, voire en porte-à-faux, puisque celles-ci ne trouvent ni le cadrage conceptuel ni les ancrages techniques suffisants, l'utilisateur des programmes FLE se voit obligé d'adopter une stratégie de compensation. Certains ont l'avantage de pouvoir réutiliser les aides méthodologiques qu'ils ont reçues pendant la formation continue, notamment lorsque les sessions se déroulent sous la houlette des formateurs français ou dans le cadre des projets de coopération pilotés par le SCAC de l'Ambassade de France. Il n'est pas inutile de rappeler qu'à travers la formation continue francophone une boîte à outils pour les situations scolaires de lecture a été mise en place, en vue d'aborder notamment le texte littéraire, une boîte dont il faut savoir se servir sous peine de se confiner dans l'explication linéaire des textes. Sans doute les bénéficiaires en ont-ils tiré parti pour réinvestir dans leurs pratiques de classes des concepts opératoires comme la séquence, les marqueurs de cohérence, les mécanismes générateurs des figures, la structure thématique et la configuration énonciative d'un texte auxquels s'ajoutent d'autres notions empruntées à la linguistique textuelle. Ces instruments permettent de repenser l'apprentissage de la lecture en prenant en compte deux paramètres: les projets de lecture et les paliers de compétence que les apprenants mobilisent pour construire le sens d'un texte. Le temps n'est plus où l'on demandait aux élèves des classes terminales, option humanités, de maîtriser des savoirs génériques liés aux doctrines et à l'histoire

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

littéraire. En Roumanie aussi l'argument noble a cédé la place aux approches souples qui marient l'intérêt cognitif et la pertinence technique.

D'autres enseignants se tournent plus modestement vers les manuels de français avec l'espoir que ceux-ci vont leur suggérer une approche acceptable des notions traitées de manière indirecte ou approximative dans les programmes scolaires. Par ailleurs, la pratique montre que les auteurs de manuels FLE n'ignorent pas cette attente. Bon nombre parmi eux avouent avoir dû restituer les anneaux manquants dans la chaîne des savoir-faire à partir d'une analyse des implicites des programmes afin de produire des supports d'enseignement/apprentissage qui vaillent. Un examen diachronique des manuels de FLE fait apparaître l'évolution des dispositifs méthodologiques valables pour diverses situations de lecture. Dès avant 2000, les professeurs roumains qui exercent leurs fonctions dans le secondaire ont la latitude de choisir entre trois ou quatre manuels FLE (productions locales) auxquels sont venues s'ajouter des méthodes produites en France. Par-delà leurs mérites et défauts respectifs, ces manuels et méthodes ont la particularité de proposer des outils d'analyse adaptés aux différents genres de discours et de baliser les parcours de compréhension écrite depuis la réception des messages les plus simples (niveaux A1 et A2) jusqu'aux dispositifs affinés d'approche du texte littéraire (niveau B2+). Notons au demeurant qu'aucun manuel en usage n'est fondé sur une approche rigoureuse de la typologie textuelle. Sur ce point, la règle tactique de contextualisation est de mise ; celle-ci permet d'éviter la tendance théorisante (pas d'aperçu formel sur les modalités d'énonciation ou sur les types de textes, mais en revanche des dispositifs souples d'analyse discursive et pragmatique du texte incitatif, du texte argumentatif, du texte descriptif, du texte narratif et du dialogue de théâtre).

On devine que les tâches des auteurs de manuels FLE en Roumanie sont multiples et non exemptes de risques. Quoi qu'il en soit, leur engagement va bien au-delà du fait qu'ils proposent des projets et des parcours de lecture relatifs à une gamme de textes. Pour tout dire, ils sont amenés à s'investir dans une interprétation productive des instructions officielles pouvant aller jusqu'à la réécriture opérationnelle des programmes. Plus qu'ailleurs, en Roumanie les auteurs de manuels sont amenés à faire des choix, à repenser les curricula en vue de forger des matrices didactiques transférables en classe, et ceci dans le souci de redresser les formulations imprécises et de compléter les spécifications défaillantes en prenant en compte les situations d'acquisition des langues étrangères en milieu scolaire. Comme les programmes FLE pour le cycle supérieur du lycée sont dépourvus de spécifications concernant la littérature, ce sont les auteurs de manuels qui, d*e facto*, mènent le jeu en proposant un choix d'auteurs, un corpus de textes de référence et une approche méthodologique.

A y regarder de plus près, cet exercice se révèle passablement délicat : les auteurs de manuels se trouvent ballottés entre les écueils symétriques du «trop» et du «pas assez». Avec le flou des programmes et leur allergie au métalangage, on voit se dessiner deux dangers. D'une part, c'est la porte ouverte au minimalisme, car, sous prétexte de saupoudrage, les instruments d'analyse sont distillés à la dérobée. C'est le cas des manuels publiés par les

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

éditions Teora (Viorica Aura Păuș, Rodică Mladinescu, 2001. *Limba franceză*, *Au rendez-vous des amis*, *Limba 2 de studiu*) et Editura Didactică și Pedagogică (Marta Țifrac Stoian, Ana Laura Țifrac Stoian, 2002. *Limba franceză*, *manual pentru calsa a XI-a*, *Limba 1 de studiu*). D'autre part, on assiste à une certaine surenchère, lorsqu'on multiple les paradigmes abstraits à la fin des manuels (mémos, schémas, glossaires, récapitulatifs divers, voir la série de manuels produits par Humanitas Educational et en particulier le manuel publié en 2008 par *Mariana Popa* et Angela Soare: *Limba franceza L2. Manual clasa a X-a*. Un bon compromis semble avoir été trouvé par les maisons d'édition Corint (Dan Ion Nasta, 2008. *Limba franceză L1*, *Francoroute*, manual pentru clasa a XII-a), Carminis (Cristina Mihaela Grigore, Mihaela Cosma, 2006. *Limba franceză L1*, *clasa a XI-a*), Sigma (Dan Ion Nasta, 2005. *Crescendo*, *Methode de francais*, *Manual de limba franceză*, *clasa a X-a*, *Limba modernă 2*), RAO (Steluța Coculescu, Fabian Popescu, 2001. *Limba franceză*, *Manual pentru clasa a XI-a*, *anul 10 de studiu*) et Niculescu (Eugenia Stratulă, Mihaela Cosma, Mihaela Grigore, 2007. *Limba franceză (L2)*, *Fil d'Ariane*. *Manual pentru clasa a XI-a*). Notons pour mémoire qu'au niveau A2+, classe de neuvième, le premier dispositif construit de lecture accompagnant un extrait littéraire figure dans le manuel de français LV2 *Trait d'union* paru aux éditions Sigma en 1999; voir aussi les éditions 2000-2001.

En règle générale, les manuels de FLE faisant office d'interface entre les textes officiels insuffisamment instrumentalisés et un public enseignant en attente d'instructions et de supports, donnent une chance aux opérations d'identification formelle et de questionnement de la structure des textes sans lesquelles il serait vain ou hypocrite de poser la question de la compétence de lecture en classe de FLE. Quant aux variations (d'ampleur, de progression, du style), celles-ci ne sauraient masquer le gain réel de la mise en circulation des concepts opératoires qui s'effectue, depuis bientôt dix ans, à travers les manuels et les méthodes de FLE en usage en Roumanie. Je m'en voudrais d'oublier des ressources méthodologiques complémentaires. Celles-ci constituent à mes yeux un petit vivier fort utile, malheureusement peu connu du public des spécialistes et des praticiens. En 2005, la maison d'édition bucarestoise Sigma a publié un ouvrage de référence couvrant deux segments de scolarité – deux livrets pour le collège, deux livrets pour le lycée – sous le titre *ABCdaire des compétences. Lire et comprendre*. (Cosma, M. et al., *Abcdaire des compétences, Lire et comprendre. Les bons exercices pour remonter la pente de la compréhension écrite*, București, Sigma, 2005). Maniant sans complexe l'éclectisme théorique, les auteurs s'autorisent des recherches déjà classiques (narratologie, sémiotique, linguistique textuelle, psychologie cognitive) pour fabriquer le portrait robot du lecteur attentif et averti qui procède par objectifs et utilise sciemment des instruments méthodologiques. Pour que celui-ci puisse, à son tour, développer des projets personnels de lecture en LVE et devenir capable d'articuler efficacement ses capacités cognitives et méthodologique, les auteurs jugent important de stimuler un certain nombre d'habiletés (observer l'aire scripturale, procéder à des identifications formelles, repérer les éléments porteurs de sens, trier les indices, les mettre en relation, formuler des hypothèses, construire des axes de lecture pour faire affleurer la signification profonde du texte et expliquer les effets de sens). La série

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

ABCdaire des compétences suggère plusieurs conduites de lecture en classe de FLE: la lecture survol, la lecture dite écrémage, l'exploitation des éléments hors-texte, la lecture méthodique, avec des batteries d'exercices en amont et en aval, la lecture d'approfondissement, les exercices d'autoévaluation. Repenser le traitement didactique de la lecture en français et mener les jeunes lecteurs à interroger la structure des textes semblent être les soucis majeurs des auteurs qui proposent des dosages didactiques raisonnés (compréhension globale plus analyse fine; lecture heuristique de l'image plus exploration guidée du texte; choix des meilleures entrées dans le texte) en fonction de la nature des objets de lecture et de la progression pédagogique retenue.

Doter le réaménagement curriculaire de véritables enjeux didactiques pour gagner le pari du renouveau

A partir de cet exemple encourageant, il faut oser redresser la barre dans les textes réglementaires. Tâchons de revaloriser la compétence de lecture au niveau de la réflexion prospective. Pensons alors à l'échéance 2012. Mais n'est-ce pas là un alibi après-guerre? Je n'écris pas *réflexion prospective* sans un serrement de cœur. Pour tout dire, je ne peux m'empêcher de penser qu'à la rentrée 2009, une fois de plus, on a manqué le coche. La dernière génération de programmes FLE pour l'enseignement secondaire en Roumanie n'apporte aucune compensation aux multiples oublis qui grèvent la compétence lectorale dans les versions officielles antérieures. Certes, la commande a vu le jour sous le coup de l'urgence et sur fond de reforme structurelle de l'enseignement. De plus, elle semble avoir obéi à des commandements d'économie de ressources. Comment ne pas regretter dès lors que ces économies, portées par des intentions apparemment vertueuses, affectent les langues, en particulier les filières scientifiques et technologiques où la deuxième LVE devra subir des compressions de budget horaire et de ressources pédagogiques qui ne présagent rien de bon… En attendant que les autorités éducatives roumaines veuillent mettre en route une révision de fond du curriculum LVE, il n'est pas dénué d'intérêt de mesurer l'ampleur de la tâche. Quand il s'agit de la compétence de lecture, il est indispensable de faire un choix épistémologique et de le poser clairement comme préalable à la sélection des méthodes permettant d'améliorer le savoir lire chez les apprenants en FLE. En d'autres termes, il est question de prendre parti sur le fond, vu que le déficit à combler dans les programmes actuels n'est pas seulement d'ordre opérationnel.

Ce déficit concerne avant tout le fondement du savoir lire et sa visibilité dans les documents normatifs. Pour y remédier, les concepteurs de programmes ne devraient plus dissimuler la relation que l'analyse des textes entretient, à des niveaux avancés, avec les disciplines autres que la linguistique appliquée. Par la même occasion, cela devrait conduire à mettre en cause un préjugé d'école. Bon nombre d'enseignants de langues vivantes en Roumanie craignent encore qu'en intégrant dans leur panoplie des instruments d'origines diverses ils ne soient réduits à plaquer une grille abstraite sur la perception des textes. De ce fait, ils seraient amenés à sacrifier les impressions de lecture au poids des concepts. Cette crainte est sans raison au regard d'une didactique rénovée de la lecture du texte littéraire. Enfin, il vaut la peine de revisiter tous les

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

référentiels de compétences pour la lecture en milieu scolaire, de même qu'il convient d'intégrer dans la boîte à outils certains apports sociolinguistiques et pragmatiques. Tout compte fait, il serait plus profitable – bien que plus exigeant - de placer la compétence de lecture au carrefour d'une conception associant les acquis de la recherche et d'une théorie de l'apprentissage fondée sur la gestion de référentiels multiples que de laisser cette notion en butte à des approximations improductives.

Pour y parvenir, il importe de réhabiliter quelques vérités simples que les spécialistes romains en développement curriculaire semblent avoir oubliées ou reléguées dans l'insignifiant. De même que le texte littéraire ne se laisse pas réduire à un échange linguistique ordinaire, puisqu'il témoigne d'une situation d'énonciation particulière, l'acte de la lecture en milieu éducatif demande à être saisi dans sa double complexité: celle des capacités du lecteur et celle des approches didactiques. On sait que la réussite de l'acte de lecture est conditionnée par la maîtrise de trois (sous) compétences: linguistique, encyclopédique (en lien avec les représentations des différents objets du monde auxquels les textes renvoient) et relationnelle (qui est d'ordre logique: intégrer l'étude d'un texte dans le champ des expériences de lecture antérieures, mais aussi d'ordre pragmatique: mettre en relation le texte et les contextes de production / transmission / réception). Au regard de la culture pédagogique, la condition *sine qua non* de leur articulation réside dans la capacité à déceler des opérations mentales fines en filigrane de ces compétences. Certaines de ces opérations sont de nature stratégique (construire un projet de lecture compte tenu des particularités de l'objet à lire), d'autres sont tactiques (sélectionner parmi les données du texte des indices afin de ménager des entrées dans le texte, formuler des hypothèses de lecture à l'issue des premiers repérages, expliciter des attentes après les premières identifications, retraverser le texte en alternant les angles de recherche). Il s'ensuit qu'une bonne conduite de l'acte de lecture en classe de LVE implique plusieurs traversées du texte au moyen de repérages alternatifs ou complémentaires. L'essentiel est de savoir orchestrer ces opérations de manière à maintenir le bénéfice des investissements successifs sans pesanteur en donnant à la pratique de classe l'aspect d'un processus ouvert. Tant il est vrai que dans les projets pédagogiques centrés sur l'enrichissement du savoir lire, le double infinitif ne renvoie pas à la réception passive d'un texte dont l'enseignant aura dévoilé le sens, pour sécuriser la compréhension en classe, mais équivaut à un travail collaboratif de production du sens.

Les théoriciens et les praticiens s'accordent à reconnaître que la prise en compte des opérations mentales dans l'apprentissage de la lecture littéraire est la pierre de touche des traitements didactiques. Ceux-ci n'ont de pouvoir structurant que s'ils prennent appui sur des savoirs construits. Premier point sensible: admettre que ces savoirs font appel à des procédures qui gagneraient à être explicitées au cours de l'apprentissage. Deuxième point problématique: accepter la nature interdisciplinaire de certains savoirs, ce qui revient à reconnaître que plusieurs mises en scène pédagogiques peuvent solliciter considérablement les capacités de transfert des apprenants. Troisième point qu'il faudrait creuser: dans la mesure où les notions-clés, comme la structure

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

thématique, les champs lexicaux, la situation d'énonciation, le point de vue, la focalisation, le schéma narratif, l'orientation argumentative, la tonalité, sans oublier la cohésion et la cohérence textuelles, sont appelées à mettre en interaction les données du texte et les attentes/stratégies du lecteur, il est légitime d'assumer la portée technique de ces notions et de les transmettre en tant que telles aux apprenants.

La question qui nous occupe ici est de savoir si procéder par objectifs et intégrer les outils d'analyse, pour reprendre les syntagmes des concepteurs des programmes, ressortissent à l'apprentissage courant ou sont destinés à rester des signes distinctifs de comportements hautement structurés auxquels seuls accèdent les lecteurs cultivés. La question posée, attention! La réponse non élitiste n'est pas nécessairement plus aisée, car avant même de définir les objectifs d'un cycle d'activités de lecture en milieu scolaire, les enseignants devront s'assurer que les notions opératoires peuvent faire l'objet d'un apprentissage réfléchi et progressif. Il n'est pas interdit de penser que les nouveaux guides méthodologiques, qui accompagneront les programmes LVE à partir de 2010 viendront combler un oubli persistant: ils commenceront sans doute par associer plus étroitement les fonctions discursives au système de formes linguistiques. Je voudrais espérer qu'à l'avenir les concepteurs roumains de programmes LVE - les spécialistes du FLE en tête - prêteront une attention accrue aux procédures à transmettre aux enseignants et aux élèves sans conceptualisation massive, l'analyse discursive permettant justement d'éviter à la fois la dérive vers l'abstraction pure et le flou des commentaires impressionnistes.

Bibliographie

Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*. *Plan d'action 2004- 2006*, Luxembourg, Office des publications, 2004.

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.

D.I. Nasta, *Francoroute*, Bucureşti, Corint, 2007, 2008.

D.I. Nasta, *Trait d'union*, Bucureşti, Sigma, 1999, 2000, 2001.

F. Cicurel, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE, 1991.

M. Cosma et al., *Abcdaire des compétences, Lire et comprendre, Les bons exercices pour remonter la pente de la compréhension écrite*, Bucureşti, Sigma, 2005.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Ghid metodologic, Aria curriculară Limbă şi Comunicare, Liceu*. Bucureşti, Aramis, 2001.

Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru Curriculum, *Programa şcolară, Limba Franceză, L1,L2, clasele IX-XII*, Bucureşti, Aramis, 2004, 2005, 2006.

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)

Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul preuniversitar, *Planurile cadru pentru învățământul liceal aprobate prin OM 3410/16.03.2009, OM 3411/16.03.2009 OM și 3412/16.03.2009, disciplina limba modernă L2,* 2009.

Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul preuniversitar, *Programa școlară, Limba Franceză, L1, clasele III-XII,* 2009. <*http:*//www.edu.ro/> (consulté le *16 septembrie 2009)*

Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul preuniversitar, *Programa școlară, Limba Franceză, L2, clasele IX-XII,* 2009. <http://www.curriculum2009.edu.ro/> (consulté le *16 septembrie 2009)*

Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Curriculum național, 2009.* <http://www.curriculum2009.edu.ro/> (consulté le *16 septembrie 2009)*

Parlement européen, *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie,* Bruxelles, Journal officiel de l'Union européenne, 2006.

Notes

[1] La mise au point des programmes scolaires LVE est placée sous la responsabilité du Conseil National pour le Curriculum, organisme fondé au milieu des années 90 comme partie prenante du Projet de réforme de l'enseignement roumain financé par la Banque Mondiale. Cet organisme a connu une alternance de périodes d'autonomie (1995-2006) et de fusion avec d'autres entités impliquées dans le processus de réforme du système éducatif. Évoquons à ce titre la création en 2007 du Centre National pour les Curricula et l'Évaluation dans l'Enseignement primaire et secondaire.

[2] La valse des étiquettes commence en 2001 lorsque, pour les nouveaux programmes scolaires de LVE visant les trois dernières années de lycée, les termes d'*objectifs généraux* et d'*objectifs spécifiques* sont remplacés, sans trop d'explications au demeurant, par les termes de *compétences générales* et respectivement *compétences spécifiques*. La première année du lycée conserve les dénominations d'origine au même titre que les années de collège jusqu'en 2003. En 2009, le nouveau plan de réforme extrapole la notion de compétence à l'échelle des études secondaires inférieures et supérieures afin de recentrer quasiment tout l'apprentissage des LVE sur cette notion. Le glissement en amont, qui devrait refonder *de jure* l'apprentissage linguistique semble néanmoins se réduire à un compromis terminologique dont les textes réglementaires ne livrent pas les fondements à ce jour.

BDD-A2287 © 2009 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:51:16 UTC)