LA LECTURE ET SES STRATEGIES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE (FLE)

Prigorschi Claudia conf. univ., doct., USM

În articolul dat se abordează problema formării şi dezvoltării competenţei de comprehensiune scrisă, care este una dintre cele patru competenţe specifice spre care este orientată învăţarea limbii franceze ca limbă străină. În articol se analizează obiectivele competenţei date, strategiile de învăţare a lecturii, se descriu diferite modele de realizare a acestei aptitudini, se propun diferite activităţi (sarcini) eficiente în vederea construirii sensului textelor autentice ce se desfăşoară în trei etape de lucru: prelecturală, în timpul lecturii şi după lectură. Se identifică de asemenea criteriile de alegere a textelor de studiu; se evidenţiază strategiile preponderente, folosite în formarea şi dezvoltarea competenţei de comprehensiune scrisă.

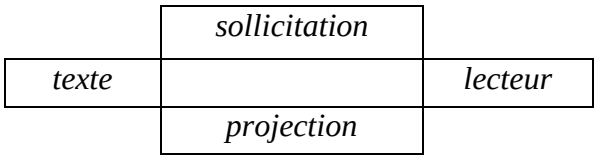
Cuvinte-cheie: comprehensiune scrisă, obiective, strategii, modele, activităţi, criterii

La compréhension écrite est une des quatre compétences spécifiques vers lesquelles est orienté l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et elle, la lecture, sert de base à la formation et développement de ces quatre compétences.

En didactique des langues, lire, c'est "s'approprier le sens d'un message." Pour cela le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir, représenté par l'ensemble de ses connaissances linguistiques: l'orthoépie, les structures grammaticales, le vocabulaire et celles extralinguistiques qui sont des indices favorables du traitement de l'information du texte comme les titres/intertitres, le paragraphe, la ponctuation, les dessins, les images, la typographie des documents, et aussi d'un savoir-faire constitué de stratégies permettant la réalisation des trois opérations de l'acte de lire: ***anticiper, identifier, vérifier [2].***

De même le processus de lecture se compose de deux agents: le lecteur et le scripteur (l'auteur du texte, du document). Ils sont distancés l'un de l'autre mais entre eux existe de l'interaction.

On sait que le texte est un système inerte de signes graphiques et la signification ne réside pas dans le texte seul. C'est l'interaction texte-lecteur qui constitue le processus de lecture qui fait surgir le sens.



Dans ce schéma le texte sollicite/attire/retient l'attention du lecteur par un ensemble de dispositifs graphiques et typographiques (mise en page, titraison, illustration), *alors que le lecteur va projeter sur le texte en ensemble des savoirs, des outils de reconnaissance. Mais le lecteur est en situation d'incertitude, s'il ne dispose plus d'indices suffisants destinés à réduire la part de l'inconnu. Ce sont des stratégies qu'il utilise comme l'anticipation, fondées sur des hypothèses mais la lecture c'est l'étape de vérification de ces hypothèses [1].*

C'est seulement l'approche cognitive qui prépare le terrain pour réhabiliter l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage.

Cette nouvelle démarche pour la lecture en langue étrangère introduit alors deux aspects très significatifs: d'une part, elle propose que la recherche du sens soit l'objectif principal de la lecture et d'autre part, que les documents utilisés soient les plus variés possible pour motiver la lecture et favoriser l'acquisition du vocabulaire.

Dans ce contexte la lecture est un processus très actif parce qu'elle mobilise chez le lecteur l'ensemble de son appareil cognitif au travers de sa compétence linguistique. L'approche cognitive désigne l'ensemble des actions par lesquelles le sujet traite des informations auxquelles il est soumis, il les transforme, il construit des représentations de la réalité.

L'avantage de cette conception consiste dans l'idée que les textes écrits ne peuvent plus être considérés comme des sources d'exercices de grammaire, de vocabulaire ou de traduction. On n'est plus obligé à déchiffrer des textes mots à mots, mais plutôt faire comprendre le sens global des textes.

Maintenant il est reconnu que la lecture est un ensemble d'opérations qui vont intervenir plusieurs compétences intellectuelles au même temps : la mémoire à court et à long terme, les connaissances antérieures sur le thème et les compétences linguistiques [9].

C'est pourquoi l'activité de traitement de l'information doit permettre aulecteur -apprenant de construire une représentation du sens du texte. D'après la psycholinguistique le processus de la lecture se réalise selon les trois modèles les plus connus comme: ***sémasiologique «du bas vers le haut», onomasiologique «du haut vers le bas» et le modèle «interactif» [4].***

Dans le modèle de type «du bas vers le haut» (le modèle sémasiologique) *le lecteur s'appuie sur les signes graphiques pour interpréter les éléments de l'information, c'est- à -dire de la forme vers le sens. Dans le modèle «du haut vers le bas»* (le modèle onomasiologique) *on travaille sur le sens vers la forme. Enfin dans le type «interactif», qui se situe à la jonction des deux modèles précédents, le sens du texte se construit par la mise en correspondance des structures de connaissances du lecteur avec les données qu'il extrait du texte avec les composantes suivantes:* le statut, le rôle du lecteur, les relations lecteur/scripteur; les relations lecteur /scripteur et le document *(l'effet du document sur le lecteur);* les relations du lecteur/document et les moyens extralinguistiques *(les connaissances du lecteur, le lieu et le moment quand il entreprend sa lecture). Ce modèle est proposé par Sophie Moirand [9]. Moirand précise que le lecteur a un statut défini, c-est-à -dire qu'il appartient à un groupe social déterminé, mais qu'il peut changer de rôle plusieurs fois par jour (rôles de père, d'employé, de syndicaliste, etc.).*

On ne peut simplement déchiffrer un texte sans prendre en compte son caractère pragmatique et culturel. Ce sont les connaissances et les savoir-faire du lecteur qui vont lui permettre de prendre en compte ces autres dimensions d'un document écrit. En langue étrangère ces autres dimensions peuvent relever du caractère social de la communication. La composante culturelle dans l'enseignement de la langue devient alors indispensable.

La compréhension est alors le résultat de la coopération des connaissances du lecteur avec le texte. En didactique de la lecture en FLE cette « coopération » devient « interaction ».l' Interaction entre la compétence culturelle ou référentielle du lecteur dans sa langue maternelle et le texte en langue étrangère. Cette compétence acquise en langue maternelle permettra alors de surmonter les difficultés linguistiques dans la lecture d'un texte en langue étrangère.

D' ailleurs, le scripteur a une intention de communication, il veut produire un certain <effet> sur le lecteur, par exemple, l'informer, le divertir etc. Mais cet effet dépend des objectifs de lecture du lecteur, de ses hypothèses sur le sens du texte . Outre l'importance de ces diverses composantes, il faut tenir compte de l'influence du type de référent (de quoi ou de qui l'on parle dans le texte), des connaissances antérieures du lecteur (linguistiques, référentielles etc.) ainsi que du lieu et du moment où il entreprend sa lecture [ibid.] . Ainsi le modèle ***du haut vers le bas*** *se réfère: au contexte ; au thème ; au texte (type, genre) ; à l' image (mise en page, typographie) ; aux structures rhétoriques ;à l' articulation (chapitres, paragraphes) ; aux suites lexicales, suites de phrases ;à la phrase; à la ponctuation. Mais le modèle* ***du bas vers le haut*** *demande le travail sur :la construction syntaxique ;sur la morphologie ; le mot ; les aspects graphémiques.*

Le processus de la lecture nous vient des recherches faites sur l'apprentissage de lecture de la langue maternelle. L'on sait que les yeux ne suivent pas une ligne écrite de façon régulière en commençant par le premier mot pour s'arrêter au dernier. Au contraire les yeux procèdent par «bonds» successifs et photographient à chaque bond un ensemble de lettres (de une à une dizaine) ou plusieurs mots (de un à cinq selon leur longueur).

D'après Marie-Josée Couchaère «L'œil n'a pas besoin de voir les lettres d'un mot ou de tous les mots, ou d'une phrase pour permettre au cerveau de comprendre ce mot, cette phrase. L'œil envoie des photos au cerveau qui les regarde, les reconnaît et signifie qu'il a compris. S'il n'a pas compris il ordonne aux yeux de retourner en arrière et de photographier. Mais le cerveau anticipe toujours sur ce qu'il envoie»[5].

Sophie Moirand définit alors la compétence de lecture comme « la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences: la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence référentielle ou culturelle » [ibid.].

Comment former et développer la compréhension écrite? Pour répondre à cette question on propose des stratégies différentes de lecture, qui présentent une démarche consciente de mise en œuvre pour atteindre l'objectif. Il faut souligner aussi l'importance d'observer et de prendre en compte les stratégies cognitives que le lecteur utilise dans sa langue maternelle afin d'essayer de les transposer dans la lecture en langue étrangère. La lecture en langue étrangère doit donc se rapprocher le plus possible de la lecture en langue maternelle.

Les stratégies ne sont pas différentes des habiletés, en fait, ce sont des habiletés dont on prend conscience afin de mieux les examiner. Il y a un lien entre ces deux termes. Parmi les stratégies traditionnelles reconnues dans le processus de l'enseignement/apprentissage on distingue: **l'esquive** de la *difficulté (contourner la difficulté)* **; le survol ; le balayage**; **l'écrémage ; la lecture critique ;** l'utilisation **du contexte ;** l'utilisation **de l'inférence**; l'utilisation **des connaissances antérieures** *(référentielles, textuelles, grammaticales, lexicales, etc.) [4,6].*

En fonction de ces stratégies Cl. Cornaire constate que le balayage, l'écrémage et la lecture critique sont aussi des types de lecture. Toutefois quand ils sont pratiqués systématiquement dans un but bien défini, ils deviennent des stratégies [4].

Selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir, il peut choisir de faire travailler une seule de ces stratégies, ou plusieurs, ou l'une après l'autre. Tout dépend de la nature du texte à lire et de la tâche qu'on lui demande de réaliser [1].

Voyons que signifie chaque type (ou stratégie) de lecture?

***Le balayage** consiste à repérer rapidement une information précise. Il permet, par exemple, de retrouver dans un dépliant, à quelle heure une activité a lieu. Il s'agit d'une lecture sélective, une lecture en diagonale.*

***L'écrémage**, c'est parcourir le texte rapidement et de façon non-linéaire, c'est en quelque sorte, faire un survol pour avoir une idée globale de son contenu. Lorsqu'on feuillette un journal afin de décider quels seront les articles qui plus tard pourront être lus, on fait de l'écrémage* (des mots clés, définir le type du texte et sa fonction en éliminant les détails).

***La lecture critique** d'un document demande, en général, qu'on le parcourt d'un bout à l'autre, intégralement* ou c'est une lecture approfondie, on l'analyse en détails, on fait appel aux connaissances antérieures.

***L'inférence** est un processus cognitif au cours duquel le lecteur utilise ses connaissances pour* enrichir, compléter *et* transformer *les informations contenues dans un texte, de sorte qu'elles lui soient plus faciles à comprendre et à mémoriser. Bref, faire des inférences, c'est pouvoir lire entre les lignes et deviner ce que l'auteur n'a pas dit.*

*L'utilisation **du contexte** consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.*

Et finalement, la stratégie d'esquive de la difficulté c'est quand l'apprenant rencontre un mot nouveau ou/et il ne comprend pas une phrase. C'est dans ce cas qu'il peut contourner la

difficulté en décidant, par exemple, de continuer à lire car il sait que le sens du mot ou de la phrase devra être précisé à mesure que d'autres éléments d'information viennent s'ajouter.

*La didactique des langues secondes s'intéresse de plus en plus au processus d'apprentissage de lecture en langue seconde en mettant l'accent sur des stratégies qui pourraient faciliter l'acquisition, l'entreposage ou l'utilisation de l'information. Les chercheurs ont remarqué que les bons apprenants en langue seconde sont ceux qui non seulement connaissent certaines stratégies mais qui savent les utiliser pour faciliter leur propre apprentissage Les opinions portant sur la dimension stratégique de l'enseignement / apprentissage des langues secondes sont, donc, nombreuses et proposent des typologies de stratégies d'apprentissage sous diverses titres: «*métacognitive*», «*cognitive*», «*socio-affective*», «*mnémonique*», «*compensatoire*», etc. Avant même d'aborder la question des stratégies de lecture, il nous paraît utile de clarifier ces termes pour mieux comprendre où se situent les stratégies de lecture [7].*

Les auteurs indiquent que les stratégies métacognitives s'appliquent à n'importe quelle sorte d'apprentissage en permettant de mieux le diriger: par exemple, réfléchir au processus d'apprentissage, planifier son propre apprentissage, évaluer ses progrès, l'identification d'un problème, l'attention sélective, l'autorégulation, l'autoévaluation etc., tandis que les stratégies cognitives sont reliées directement à la tâche à accomplir et sous-entendent une interaction entre le sujet et le matériel d'apprentissage. Ainsi, utiliser le dictionnaire, se servir d'indices contextuels, faire des inférences, la déduction ou l'induction, la traduction, la prise de notes etc., sont des stratégies cognitives qui sont directement liées à l'activité de compréhension orale ou écrite. Les études de O'Malley et coll. [ibid.] ont également montré que les étudiants de niveau débutant et intermédiaire utilisent plus les stratégies cognitives que les stratégies métacognitives. Enfin, les stratégies socio-affectives sont celles qui sont mises en œuvre durant les interactions avec le professeur ou les autres apprenants du groupe, par exemple, demander au professeur des clarifications sur un point particulier et collaborer avec ses pairs, la coopération dans le cadre d'une activité, le contrôle des émotions sont des stratégies socio-affectives [ibid.].

A ces trois catégories de stratégies, les didacticiens ajoutent souvent les stratégies mnémoniques et les stratégies compensatoires. Les stratégies mnémoniques seraient des techniques qui peuvent aider l'apprenant à conserver une nouvelle information en mémoire et à pouvoir éventuellement la retrouver; par exemple, souligner les idées importantes dans un texte, faire des tableaux qui regroupent des éléments importants, etc., seraient des stratégies mnémoniques, alors que les stratégies compensatoires vont aider au moment, lorsque certaines connaissances manquent; c'est ainsi qu'en compréhension écrite essayer de deviner le sens d'un mot en utilisant le contexte serait une stratégie compensatoire. A cette liste de stratégies, certains chercheurs ajoutent : l'anticipation, la capacité de résumer, l'exploitation référentielle, l'exploitation des ressemblances lexicales, les préfixes, les suffixes, l'aptitude à cerner les idées principales d'un texte, etc. [ibid.].

C'est également à partir d'observations et d'interviews d'apprenants en langues,que l'on a remarqué que les bons lecteurs utilisaient certaines stratégies de lecture, comme le balayage, l'écrémage, l'utilisation du contexte, la lecture critique, l'utilisation de l'inférence et l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles.

Afin de former la compétence de compréhension écrite, la littérature de spécialité propose des activités efficaces pour les trois phases de travail sur le texte: activités de pré-lecture, activités pendant la lecture et activités après la lecture à l'aide des stratégies précitées. Nous nous sommes inspirés des activités proposées par le Conseil de l'Europe et de notre riche expérience en qualité de professeur *[8].*

Les ***activités de pré-lecture sont****: on encourage les élèves à former des hypothèses à propos du texte en se fondant sur les indices obtenus à partir des images ou des photos qui les accompagnent, du genre du texte, de sa disposition, des titres et des sous - titres; on leur rappelle les données contextuelles indispensables: Que savez-vous de ...? Vous rappelez-vous de*

...?; on leur donne une version abrégée / et / ou simplifiée du texte; les apprenants remettent dans l'ordre une série de phrases dans le désordre (puzzle) ; on reconstitue des phrases scindées en deux et mélangées et qui contiennent les éléments essentiels du texte); on leur fait d'abord étudier un texte du même genre qui introduit le vocabulaire et les expressions clés; on leur présente un texte oral sur le même sujet, par exemple, on leur passe un bulletin d'information radiodiffusé ou télévisé, avant de leur lire un article de presse concernant le même événement; on peut leur lire un texte analogue dans leur langue maternelle, un compte-rendu d'un événement dans un journal. Puis on compare les deux versions: l'attitude du journaliste, des faits, des opinions; on communique le thème du texte ; dans une activité de remue-méninges (brain-storming) *ils tendent d'anticiper quelques-uns des points principaux et proposent leurs propres idées; on pose des questions; ils vérifient si l'auteur partage ou non leur point de vue; on donne les mots clés, pour qu'ils tentent de deviner le sujet du texte; on propose des questions à choix multiples (QCM); on travaille sur le vocabulaire; les apprenants écrivent l'histoire que leur inspire une photo, un titre d'un journal ou d'une revue... .*

Comme ***activités pendant la lecture*** *on propose: déduire le sens (d'après analogie, contexte, formation des mots, les connaissances préalables, etc.); questions à choix multiples (QCM): vrai, faux; des questions diverses, par exemple: - Qui? - Qu'est-ce que? - Comment? - Où? - Quand? -Avez-vous déjà...? Ces questions peuvent porter sur l'information factuelle ou solliciter l'inférence (le jugement, la réflexion), ou les outils de la langue et l'expérience des apprenants. Les questions peuvent servir à orienter et à vérifier la compréhension ou pour s'interroger mutuellement pour reconnaître: le type du texte, le genre, le sujet; le but (informer, amuser, persuader); le paragraphe qui résume l'essentiel du contenu, l'information du texte; l'idée principale de chaque paragraphe, les phrases clées; le ton du texte; la relation entre le scripteur et le destinataire; des citations; tous les mots du texte relatifs à un thème donné, le champ lexical ; les marqueurs de cohésion; souligner les articulateurs (et, mais, cependant, etc.); souligner les éléments grammaticaux : tel ou tel temps, les adverbes, etc.; associer des titres à des contenus, des textes à des images, à des photos; mettre en ordre: des paragraphes, des phrases dans le désordre; suivre des consignes et réagir en exécutant des actions* (faites... appliquez... confectionnez... lisez… un mode d'emploi)*; comparer deux textes de genres différents sur le même sujet; proposer une séquence d'images; prendre des notes: noter les idées, les arguments, les pour et les contre; compléter, développer un court titre; terminer une phrase, un paragraphe inachevé; insérer des phrases, des mots dans un texte lacunaire; faire des mots croisés; remplir un questionnaire; prendre des décisions: résoudre une énigme, un problème.*

Les activités après la lecture *développent chez les apprenants la pensée créative , parce que les apprenants expriment leurs propres sentiments, opinions et expériences : Ce sont les activités qui comprennent des discussions; les apprenants expriment leurs points de vue sur le sujet ; ils proposent le titre du texte; ils discutent de différentes interprétations d'un texte et les justifient ; ils créent de nouveaux textes; ils transforment et illustrent (collage d'images); ils créent un texte à partir des mots clés, ils le mettent à un autre temps ; ils trouvent des synonymes, antonymes, etc.*

A la suite d'expériences menées auprès des apprenants en français langue seconde, on a constaté que l'utilisation de la structure des textes facilite la compréhension. Voilà pourquoi il est nécessaire de focaliser l'attention des enseignants de choisir des textes appropriés pour l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi le choix des documents nécessaires doivent correspondre aux critères élaborés par les didacticiens [2]: que le texte dose convenablement les éléments linguistique (morphosyntaxiques et lexicaux) *connus et inconnus ; que le contenu socioculturel permette une comparaison avec la réalité locale; que les textes soient représentatifs (différents types de textes: narratifs, informatifs, poétiques, descriptifs etc.); que les documents soient écrits pour un public de même âge et soient motivants* (surtout au début de l'apprentissage); *que le texte soit toujours une source de curiosité et d'information.*

Les apprenants sans avoir un objectif de lecture, ne développent non plus des stratégies personnelles de lecture et de construction du sens. Pour Sophie Moirand «seuls des objectifs de

lecture bien définis pourront déterminer ce qu'on va lire (le choix des textes) et comment on va les lire (les stratégies de lecture)» [9]. Ces objectifs de lecture en classe de langue peuvent être simulés par des consignes de lecture. Ces consignes doivent faire que l'apprenant-lecteur utilise des stratégies de lectures variées ainsi que lui donner la sensation de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche.

Dans la méthodologie proposée par Francine Cicurel, des notions comme celle de la «coopération» entre lecteur et texte et celle des connaissances du lecteur ont un rôle central. Dans la méthodologie interactive la compréhension se fait de la «coopération»/«interaction» entre les connaissances du lecteur et les informations fournies par le texte [3].

On veut, donc, souligner l'importance du choix de textes, c'est-à-dire leur contenu, type et genre qui donneront de la curiosité aux apprenants de les lire parce qu'ils seront motivés et surtout l'utilisation des stratégies et des activités en classe. Cela donnera une bonne impulsion pour former et développer non seulement la compétence de compréhension écrite mais aussi on va développer la compétence de compréhension orale, d'expression orale et écrite.

La littérature utilisée:

1. BEACO, Jean-Claude (2007) – L'approche par compétences dans l'enseignement des langues, Paris, Didier, 307 p.
2. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001), Paris, Conseil de l'Europe, Didier, 192 p.
3. CICUREL, Francine (1991) – Lectures interactives en langue étrangère, Paris, Hachette, 155 p.
4. CORNAIRE, Claudette (1995) – Le point sur la lecture, Paris, Clé International, 122 p.
5. COUCHAERE, Marie-José (2010) – Lisez vite, lisez mieux, Paris, ESF Prisma, 125 p.
6. CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle (2002) – Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble, 452 p.
7. CYR, Paul, GERMAIN, Claude (1998) – Les stratégies d'apprentissage, Paris, CLE International, 182 p.
8. La Communication dans la classe des langues (1991), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 350 p.
9. MOIRAND, Sophie (1979) – Situations d'écrit, Paris, Clé International, 175 p.