

**TEMA 16**

**ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DEL TEXTO**

**0. INTRODUCTION**

**1. LA COMPREHENSION DES TEXTES ECRITS**

**1.1. Les composantes de la compréhension écrite**

**1.1.1. Le lecteur**

**1.1.2. Le texte**

**1.1.3. Le contexte: les situations de lecture**

**1.2. Lecture et perception visuelle**

**1.3. L'approche cognitive**

**1.3.1. Le processus de compréhension**

**1.3.2. Modèle descendant et modèle ascendant**

**1.3.3. Le processus d'anticipation**

**1.4. La compétence de lecture**

**1.4.1. Définition**

**1.4.2. La lecture rapide**

**1.5. Les difficultés spécifiques de la lecture en langue étrangère**

**2. DU TEXTE AU SENS: STRATEGIES D'ANALYSE DE TEXTE**

**2.1. Les stratégies de lecture**

**2.2. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la lecture**

**2.2.1. L'approche globale**

**2.2.2. L'analyse de texte: techniques de repérage et découvertes**

**d'indices**

**2.2.2.1. La pré-lecture**

**2.2.2.2. La lecture**

**2.2.2.3. La post-lecture**

**3. CONCLUSION**

**BIBLIOGRAPHIE**

**SYNTHESE**

**ÉVALUATION**

## 0. INTRODUCTION

Les stratégies d'analyse de texte, dont nous parlerons tout au long de ce thème, ont été fortement influencées par les recherches sur les processus de lecture en langue maternelle et en langue étrangère. Ces recherches ont abouti dans les années 70 à une méthodologie connue sous le nom d'approche globale qui tente de rompre avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l'écrit. En effet, jusqu'à cette époque, l'enseignement prônait une lecture linéaire et intégrale et le rôle du professeur se limitait à poser des questions destinées uniquement à évaluer la compréhension des élèves. L'approche globale a provoqué une révolution dans les stratégies d'enseignement de la lecture en langue étrangère.

Afin de mieux comprendre les stratégies actuelles d'analyse de texte, nous étudierons dans un premier temps les composantes de la compréhension écrite pour enchaîner sur la manière dont nous percevons visuellement un texte et les théories cognitivistes du processus de compréhension écrite. Nous comprendrons alors le rôle de l'anticipation et la réalisation d'hypothèses dans celui-ci. Ces données nous permettront d'expliquer les difficultés que rencontrent les apprenants lorsqu'ils lisent un texte en langue étrangère. Nous pourrions ainsi montrer l'importance du développement de stratégies de lecture efficaces et variées dans l'acquisition d'une compétence de lecture effective.

Dans la deuxième partie, nous étudierons plus précisément les stratégies d'accès au sens du texte. Nous tenterons de définir la notion de stratégie et nous différencierons les stratégies de lecture des stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Nous décrirons l'approche globale, celle-ci étant la stratégie d'enseignement la plus utilisée de nos jours. Nous parlerons enfin de l'analyse de texte proprement dite. Nous expliquerons comment bien préparer la lecture afin d'en faciliter la compréhension. Nous proposerons des techniques de repérage et de découverte d'indices qui peuvent être utilisées tant au cours de la lecture même que dans la préparation de celle-ci. Pour finir, nous verrons aussi l'importance de réaliser des activités de prolongement de la lecture pour approfondir la compréhension du texte et fixer les nouveaux apprentissages.

## 1. LA COMPREHENSION DES TEXTES ECRITS

### 1.1. Les composantes de la compréhension écrite

*Si l'on considère que lire un texte, c'est comprendre et mémoriser des informations transmises par un texte, cette activité ne peut se concevoir que dans le cadre d'un processus interactif qui met en relation le texte et le lecteur. (VIGNER, 1996, p.63)<sup>1</sup>.*

Dans un modèle interactif de lecture, trois composantes influencent la compréhension, le lecteur, le texte et le contexte de lecture. Ainsi, la compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre ces trois composantes. Plus il y aura interaction entre elles, meilleure sera la compréhension.

#### **1.1.1. Le lecteur**

Cette composante renvoie à ce qu'est le lecteur ou la lectrice, ce qu'il fait et ce qu'il sait. Le lecteur a des connaissances sur la langue et sur le monde. Ses connaissances sur la langue sont d'ordre phonologique (les phonèmes propres à sa langue), syntaxique (l'ordre des mots dans la phrase) et

<sup>1</sup> VIGNER. G. (1996): *Lire: comprendre ou décoder?* Le français dans le monde, n° 283, pp. 62-69.

sémantique (le sens des mots et leurs relations entre eux, son vocabulaire), tandis que ses connaissances sur le monde sont la somme de ses connaissances antérieures sur la réalité extralinguistique.

Ce dernier point, que MOIRAND (1979) nomme *l'expérience antérieure du lecteur*, intervient au moins autant que la connaissance des modèles de la langue dans le processus de compréhension, que ce soit dans le cadre de la lecture en langue maternelle ou en langue étrangère. Pour comprendre un texte, il faut posséder un certain nombre de connaissances extralinguistiques sur le domaine de référence du texte, en plus de maîtriser les codes linguistiques de sa langue de référence.

De plus, l'attitude générale du lecteur, ses goûts, ses besoins ainsi que la perception qu'il a de lui-même en situation d'apprentissage vont aussi intervenir dans sa compréhension. Cette dimension affective est aussi importante que ses connaissances sur la langue et sur le monde.

### **1.1.2. Le texte**

L'organisation du texte va aussi jouer un rôle fondamental dans le processus de compréhension. L'intention de l'auteur, l'organisation des idées, la structure du texte, son genre, son contenu et les conventions de l'écrit sont des éléments qui vont faciliter ou compliquer la tâche du lecteur.

### **1.1.3. Le contexte: les situations de lecture**

La situation de lecture représente le contexte dans lequel se trouve le lecteur au moment d'aborder le texte. Ce contexte est autant psychologique et social que physique. Il correspond aux questions *où lire ? , quand lire ? , dans quelles conditions psychologiques ?* etc. On comprend aisément que des éléments propres à la situation de lecture (le niveau de bruit ambiant, la qualité de l'éclairage, le stress ou la fatigue du lecteur, etc.) peuvent aider ou entraver la compréhension d'un texte.

Afin de préciser cette notion, MOIRAND (1979) distingue deux types de lecture : la lecture captive et la lecture volontaire. La première est la perception automatisée et involontaire des textes écrits. Souvent, dans la vie quotidienne, nous percevons différents types d'écrits (affiches, publicités, enseignes, etc.) que nous décodons et auxquels nous attribuons un sens sans que cette opération relève d'une décision ou d'un besoin conscient. Au contraire la lecture volontaire est l'acte de lire répondant à un objectif défini par le lecteur.

Dans l'enseignement, les contextes de lecture et les lectures elles-mêmes ne sont jamais diversifiées comme dans la réalité. Les lectures sont rarement choisies dans le cadre d'un objectif déterminé par l'apprenant mais imposées de l'extérieur par l'enseignant. L'apprenant, face à un texte qu'il n'a pas choisi, dans un contexte artificiel et invariable, pourra connaître d'importantes difficultés à établir des stratégies de lecture efficaces.

## **1.2. Lecture et perception visuelle**

Au niveau perceptif, un texte peut être conçu comme une source continue de signaux. L'acte de lire revient alors à explorer cette source à la recherche de signaux significatifs.

Ce processus se déroule en trois étapes:

- La détection des signaux, qui permet de constater ou non leur existence ;
- Leur identification, qui consiste à préciser leur nature en utilisant comme référence un répertoire de signaux convenus déjà mémorisés ;
- Leur interprétation au cours de laquelle le lecteur-récepteur attribue une signification aux éléments perçus et identifiés.

Durant la lecture, le lecteur devient le récepteur du message que l'émetteur, le scripteur, souhaite lui transmettre. S'il est facile pour le récepteur de recevoir ce message quand les signaux sont pris isolément, cela devient beaucoup plus complexe lorsque le récepteur est confronté à une multitude de signaux. Pour identifier dans ce flux de signaux ceux qui s'adressent plus particulièrement à lui le récepteur peut compter sur trois techniques (VIGNER, 1979):

- Le signal s'adresse explicitement au récepteur ce qui rend le travail de détection aisé (lettres ou documents officiels nominatifs).
- Le signal est renforcé en intensité par des redondances ou par des procédés typographiques tels que les gros titres ou l'organisation de l'espace de la page.
- Le signal peut être attendu et précédé de signaux d'avertissements, ce qui met le récepteur en situation d'attente et rend probable la détection du signal.

La vitesse de lecture d'un individu varie non seulement selon le type de texte et ses difficultés propres (syntaxiques, lexicales,...) mais aussi selon l'importance des capacités de saisie globale de l'oeil à chaque point fixe où il s'arrête. En effet, la démarche de l'œil n'est pas analytique, il ne déchiffre pas un texte, ou rarement, graphème après graphème mais procède par saisies de formes globales, en moyenne une à cinq par ligne, au cours desquelles il reste immobile. Il progresse par saccades, bonds en avant, fixations et retours en arrière. Par exemple, si l'on veut suivre le raisonnement de la rédaction d'un élève, on n'en percevra que difficilement les fautes d'orthographe. On sera en général obligé d'effectuer successivement deux lectures ayant chacune un objectif différent.

Cette lecture par saisies globales est rendue possible par l'anticipation, par l'émission d'hypothèses que le lecteur fait en s'appuyant sur sa connaissance du code linguistique et du monde. La vitesse d'un lecteur dépendra donc également de ses capacités d'anticipation.

Enfin, un autre élément important pour le lecteur est sa capacité de mémorisation des informations au fur et à mesure qu'il avance dans le texte.

Il existe deux types de mémoire:

- *La mémoire à court terme* qui permet de stocker des informations pour une durée de temps limitée et qui ne peut traiter que peu d'éléments à la fois;
- *La mémoire à long terme* qui emmagasine les connaissances destinées à être conservées. Sa capacité de stockage serait théoriquement illimitée.

Mobiliser intensément la mémoire à court terme d'un lecteur sans faire appel à sa mémoire à long terme lui demande un important effort de concentration.

Très souvent, les élèves s'imaginent que pour pouvoir lire et comprendre un texte dans la langue qu'ils apprennent, ils doivent être capable de saisir le sens de chacun de ses mots. Ils procèdent par conséquent à un déchiffrage, à une traduction de chaque élément du texte, qui ralentit considérablement la lecture. Or, cette démarche est contraire au fonctionnement naturel de l'œil. De plus, elle utilise principalement la mémoire à court terme et mobilise une charge cognitive très lourde qui peut nuire à la compréhension. En effet, la mémoire à court terme est rapidement saturée par un nombre trop élevé d'informations qui ne peuvent être converties suffisamment vite en séquences emmagasinables par la mémoire à long terme. L'apprenant n'a alors plus de ressources suffisantes pour saisir les relations entre ces informations. C'est ainsi que certains apprenants, après avoir traduit correctement chaque mot

ou chaque phrase d'un texte, n'en comprennent pas le sens général. Comme le souligne MOIRAND (1979, p.21)<sup>2</sup>, *la compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée.*

### **1.3. L'approche cognitiviste**

L'hypothèse générale de travail de la psychologie cognitive consiste à envisager l'individu humain comme un système de traitement d'informations dont le but est de transformer des informations issues de deux sources, le monde et la mémoire, en des représentations mentales et/ou des actions. L'information est transformée par modifications successives, respectivement déterminées par des processus cognitifs entendus comme des *ensembles d'opérations organisées dans le temps et liées à une activité mentale déterminée* (GAONAC'H, 1990, p.41)<sup>3</sup>.

#### **1.3.1. Le processus de compréhension**

Dans le cadre de l'approche psychocognitive, la compréhension est définie comme un processus, dynamique et complexe qui met en œuvre simultanément des mécanismes cognitifs de perception, de mémorisation, de coordination et de contrôle. Le processus de compréhension est conçu comme une activité cognitive de prise et de traitement de l'information pendant laquelle le lecteur décode (identifie des signes) et construit du sens (confère une signification à ces signes).

Or, percevoir, traiter puis intégrer les informations supposent une charge attentionnelle importante qui implique trois processus cognitifs phares :

- *La construction d'inférences*: ce procédé consiste à extraire une information implicite du texte en reliant des connaissances, afin d'établir une continuité dans le texte. Exemple : "*Les chats entrèrent dans la maison. Les chats ont joué avec la ficelle. La ficelle était près de la porte.*" L'inférence qui peut s'effectuer sur la base de ces trois phrases est que *les chats ont joué avec la ficelle près de la porte.*
- *La résolution d'anaphores*: c'est la capacité à déterminer quelle entité renvoie à quel substitut. L'anaphore est un élément ou groupe d'éléments qui assurent une reprise sémantique d'un autre élément le précédant et qui contribuent ainsi à la cohésion du texte. Exemple : "*Le chat boit dans son bol. L'animal est assoiffé.*" L'anaphore qui peut être relevée ici est que *l'animal* est le substitut du *chat*.
- *Le traitement des connecteurs* : celui-ci se situe sur trois niveaux, la segmentation du texte, l'intégration des informations que ces segments délimitent et enfin l'explicitation des liens (causatifs, adversatifs, etc.) qui unissent les segments entre eux.

Les psychocognitivistes définissent deux traitements différents à l'œuvre durant la lecture, le traitement microstructurel (ou traitement de bas niveau) au cours duquel le lecteur segmente le texte et analyse sa dimension formelle et linguistique, et le traitement macrostructurel (ou traitement de haut niveau) au cours duquel le lecteur se représente le contenu sémantique du texte. Pour que la compréhension ait lieu il faut que les deux aspects du processus puissent être traités également. Or, durant l'apprentissage d'une langue étrangère, le traitement microstructurel du texte demande à

<sup>2</sup> MOIRAND S. (1979): *Situation d'écrit*. Paris: CLE International

l'apprenant une charge cognitive trop importante qui risque de s'opérer au détriment du traitement macrostructurel du texte et donc, d'empêcher sa compréhension effective.

### 1.3.2. Modèle descendant et modèle ascendant

Les psychocognitivistes considèrent que la lecture fait appel à deux types de processus, ceux qui prennent appui sur le texte et ceux qui prennent appui sur les connaissances du lecteur. Comprendre consiste donc à combiner ces deux sources d'information, l'interne (la mémoire du lecteur) et l'externe (le contenu du texte). Pour cela, le lecteur a recours à deux types de modèles:

- *le modèle ascendant* qui partirait du texte et "remonterait" vers le système cognitif du lecteur
- *le modèle descendant* qui partirait des connaissances du lecteur et "descendrait" vers le texte.

Le modèle ascendant suit une démarche sémasiologique, c'est-à-dire partant de la forme pour aller vers le sens tandis que le modèle descendant emprunte une démarche onomasiologique, c'est-à-dire s'effectuant du sens vers la forme.

Dans une démarche sémasiologique, la lecture est conçue comme un processus linéaire qui débute à partir de la saisie des données graphiques du texte. Le lecteur est alors totalement dépendant du texte et perçoit chaque unité linguistique séparément, de façon exhaustive et détaillée. Ce traitement fait principalement appel à la mémoire à court terme et correspond à l'approche traditionnelle d'un apprenant en langue étrangère ou d'un lecteur inexpérimenté en langue maternelle. Cette démarche accorde trop d'importance aux processus de bas niveau, c'est-à-dire au décodage linguistique (phonologique, lexical, syntaxique).

Au contraire, dans une démarche onomasiologique, le lecteur accède au sens global du texte en formulant des prévisions sur les formes linguistiques et des hypothèses sur le contenu sémantique du texte qu'il balaye simplement des yeux. Il procèdera ensuite à la vérification de ses hypothèses en relevant les indices graphiques pertinents. Cette démarche privilégie les processus de haut niveau, le traitement sémantique, au détriment de ceux de bas niveau.

Actuellement, les théories s'accordent pour dire que la compréhension fait appel aux deux types de processus. La lecture commence généralement par un processus ascendant, la saisie de données graphiques, puis est suivie de processus descendants, d'émissions d'hypothèses. Ensuite, selon ses connaissances, le texte et ses objectifs de lecture, le lecteur expérimenté utilisera alternativement les deux démarches, en fonction de ses besoins, l'une compensant l'autre. Le modèle le plus connu de cette interactivité entre les deux types de traitements est le modèle interactif de VAN DIJK et KINTSCH (1983).

### 1.3.3. Le processus d'anticipation

Au cours de la lecture d'un texte, le lecteur est amené à formuler des hypothèses sur son contenu et son fonctionnement linguistique afin d'accéder à sa compréhension. Ce processus d'anticipation joue un rôle important dans le processus de compréhension des textes écrits. Il nous permet de comprendre le sens d'un texte lorsqu'un mot est manquant ou de prévoir le prochain mot d'une phrase. Comme mentionné précédemment, si le lecteur ne peut pas produire d'hypothèses sur le texte qu'il parcourt, sa

<sup>3</sup> GAONAC'H D. (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.

perception visuelle ne pourra pas fonctionner par saisies globales et il sera obligé de déchiffrer chaque graphème du texte séparément.

MOIRAND (1979) classe les hypothèses produites au cours d'une lecture en trois catégories :

- Avant même le début effectif de sa lecture, le lecteur fait des hypothèses sur le contenu du texte (hypothèses qui peuvent déjà être renforcées ou infirmées par la forme du document, son support, ses titres,...). Il définit un projet, un objectif de lecture, qui le guide dans son approche du texte, et s'attend à ce que sa lecture corresponde au projet qu'il s'était fixé.
- Ensuite, au cours de sa lecture, il établit des hypothèses d'ordre sémantique qui doivent l'aider à reconstruire le sens du texte. Celles-ci seront infirmées ou confirmées au fur et à mesure de la lecture tandis que de nouvelles hypothèses seront formulées à leur tour.
- Enfin, le lecteur est amené à repérer et identifier des modèles linguistiques qui vont lui permettre de formuler des prévisions sur la suite syntaxique du texte. Ces prévisions d'ordre formel découlent des modèles syntactico-sémantiques de la langue de référence du texte et de ses schémas d'organisation linguistiques.

#### **1.4. La compétence de lecture**

##### **1.4.1. Définition**

MOIRAND (1979, p.22)<sup>4</sup> définit la compétence de lecture comme *la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche, capacité d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, capacité de comprendre et d'interpréter les documents de manière autonome.*

Acquérir et développer une compétence de lecture efficace est donc l'objectif poursuivi par l'apprenant lorsqu'il essaye de comprendre un texte en langue étrangère.

Selon l'auteur, la compétence de lecture reposerait sur trois compétences qui interviendraient simultanément:

- *Une compétence linguistique*: le lecteur devra connaître les modèles syntactico-sémantiques de la langue, c'est-à-dire connaître le code linguistique (graphémie, morphologie, syntaxe, lexique).
- *Une compétence discursive* : le lecteur doit être capable de différencier les types d'écrits, l'organisation rhétorique leur correspondant, ainsi que leurs dimensions pragmatiques (les situations d'écrit). Il devra donc disposer d'une connaissance du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, relations du texte à d'autres textes, etc.)
- *Une connaissance des références extralinguistiques*: le lecteur est doté d'un bagage socioculturel, de savoir-faire, d'une expérience du monde, qui lui permettront de mieux comprendre sa lecture. Avoir des connaissances antérieures sur un thème a un impact positif sur le traitement de l'information et influence fortement le processus de compréhension, cela augmente la vitesse de lecture, facilite l'accès au sens, permet une meilleure mémorisation, etc.

La compétence linguistique correspond aux processus de bas niveau, aux schèmes linguistiques, tandis que la compétence discursive et les connaissances extralinguistiques correspondent respectivement aux schèmes formels et aux schèmes de contenu, c'est-à-dire aux processus de haut niveau.

<sup>4</sup> MOIRAND S. (1979): *Situation d'écrit*. Paris: CLE International

### 1.4.2. La lecture rapide

La lecture rapide est souvent perçue comme l'expression optimale de la compétence de lecture. Il s'agit d'une technique d'amélioration de la lecture portant à la fois sur la vitesse du lecteur et son efficacité. Cette technique, qui n'est nullement assimilable à une stratégie à proprement parler, s'applique aussi bien à la lecture studieuse qu'à la lecture sélective, des stratégies de lecture que nous étudierons plus loin. Dans son application, elle permet à l'œil de saisir un plus grand nombre de graphèmes en une fois tout en s'assurant que chaque saisie visuelle s'effectue dans un laps de temps plus court. Elle permet aussi de comprendre un maximum de choses en un minimum de temps.

### 1.5. Les difficultés spécifiques de la lecture en langue étrangère

Force est de constater que les mécanismes en œuvre dans le fait de chercher à comprendre sont non seulement multiples mais encore complexes. Les difficultés rencontrées par les apprenants lorsqu'ils sont en cours d'acquisition d'une compétence de lecture en langue étrangère sont, elles aussi, nombreuses.

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'utilisation d'une langue étrangère est coûteuse sur le plan cognitif. Le lecteur doit employer un code linguistique différent dont il ne maîtrise pas complètement le fonctionnement. Les processus de bas niveau tels que l'identification des mots ne sont pas entièrement automatisés. Ce déficit d'automatisation oblige à accorder à ces processus une attention plus importante. Or, *une plus grande focalisation de l'attention sur la réalisation des processus de bas niveau par rapport aux aspects sémantiques de la tâche a pour effet de court-circuiter la mise en œuvre des processus de haut niveau* (GAONAC'H, 1990, p.43)<sup>5</sup>.

Les ressources cognitives d'un lecteur n'étant pas illimitées, ces insuffisances linguistiques entraînent un état de saturation, de surcharge cognitive. Il doit à la fois traiter l'information et la maintenir en mémoire à court terme. Il va alors avoir tendance à mémoriser les formes linguistiques davantage que les représentations sémantiques. C'est pourquoi les processus de haut niveau semblent quasi inexistantes chez les apprenants en langue étrangère. Ceux-ci accordent trop d'attention au décodage linguistique et ne transfèrent pas d'une langue à l'autre les processus de haut niveau pourtant théoriquement transférables et utiles pour compenser une maîtrise imparfaite du code linguistique. Les stratégies ascendantes d'un apprenant en langue étrangère sont donc généralement peu efficaces, contrairement à un lecteur expert qui active simultanément des processus ascendants et descendants et fait appel à des stratégies compensatoires. Le niveau d'interactivité, de coordination, entre les différentes opérations mentales reste faible. Le lecteur traite superficiellement le texte, ne parvient pas à l'intégration sémantique et ne peut construire des stratégies efficaces. En somme, le coût cognitif consacré au traitement des éléments des phrases empêche l'élaboration d'une représentation cohérente de la signification du texte.

Dans le livre *Comprendre en langue étrangère* (2003), GAONAC'H et FAYOL étudient plus précisément quelques-unes des difficultés connues des apprenants en langue étrangère et y proposent différentes solutions pédagogiques.

L'une de ces difficultés est le traitement des mots. Les obstacles rencontrés peuvent être de deux types:

<sup>5</sup> GAONAC'H, D. (1990): *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette

- Les lecteurs ont du mal à déchiffrer les nouveaux mots: dans ce cas une solution est de renforcer les procédures alphabétiques qui consistent à segmenter le mot et d'attribuer une forme sonore aux segments, puis de fusionner les formes sonores des segments pour avoir la forme du mot.
- Les lecteurs ont du mal à reconnaître des mots déjà rencontrés: il s'agira d'aider le lecteur à automatiser la reconnaissance en pratiquant la lecture et la relecture à "haute dose".

Une seconde difficulté, qui n'est cependant pas spécifique à la compréhension de l'écrit, est le traitement des inférences et des anaphores. Pour pallier les lacunes des lecteurs dans ce domaine, il existe deux pistes complémentaires:

- *L'éviction*: l'enseignant esquivé le traitement d'anaphores et d'inférences en réécrivant les textes au préalable.
- *L'affrontement*: on s'attaque au problème par le biais d'une sensibilisation des lecteurs aux mécanismes inférentiels et anaphoriques.

Mais l'une des principales sources de problèmes rencontrés dans l'acte de lecture en langue étrangère est la transposition des compétences de haut niveau acquises en langue maternelle. Effectuer efficacement cette transposition est loin d'être facile.

Les solutions pédagogiques proposées par GAONAC'H sont, d'une part, l'automatisation des mécanismes de bas niveau par le biais d'apprentissages implicites, mais aussi en ayant recours à des exercices systématiques et explicites, et d'autre part, la séparation des traitements de bas et de haut niveau par la lecture d'un même texte deux fois de suite.

Enfin, l'apprenant étant confronté à trop d'unités à traiter, il est souhaitable de lui donner une pré-information sur le contenu du texte afin qu'il puisse développer ses propres hypothèses et ses propres stratégies de lecture.

## 2. DU TEXTE AU SENS: STRATÉGIES D'ANALYSE DE TEXTE

La stratégie est le plus souvent définie comme *l'art de coordonner des actions, de manoeuvrer habilement pour atteindre un but* (LAROUSSE, 2006). Le terme est devenu un des mots-clés des sciences sociales dans les années 80, en particulier parce qu'il fournit un pont épistémologique entre intention et action.

L'apparition de cette notion en lecture est intimement liée à l'émergence d'une approche constructiviste. Une telle approche considère que la lecture n'est pas le simple décodage d'unités lexicales mais une construction active du lecteur. Elle cherche à comprendre comment ce dernier procède pour construire le sens des textes lus.

Afin de lire efficacement et d'atteindre les objectifs de la tâche de lecture qu'il s'est assignés, le lecteur doit mettre en œuvre un certain nombre de procédures mentales appelées stratégies de lecture.

GIASSON (2005)<sup>6</sup> décrit la stratégie de lecture comme *un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte*.

<sup>6</sup> GIASSON J. (2005): *Les stratégies de lecture*. Pedagonet. <http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>

Il semble cependant que cette notion soit souvent utilisée de manière floue et qu'elle fasse l'objet de peu de définitions et de caractérisations explicites par les auteurs qui y ont recours (RUI, 2000).

Dans la littérature, les auteurs distinguent habituellement les stratégies de lecture, c'est-à-dire, selon MOIRAND (1979, p. 19)<sup>7</sup> *comment le lecteur lit ce qu'il lit*, les stratégies d'apprentissage qui se centrent sur les processus mis en œuvre par l'apprenant, et les stratégies pédagogiques qui s'intéressent principalement aux stratégies d'enseignement à mettre en œuvre pour améliorer la lecture des apprenants.

### **2.1. Les stratégies de lecture**

CICUREL suit la lignée de MOIRAND en définissant les stratégies de lecture comme *la manière dont on lit un texte* (1991, p.16)<sup>8</sup>. Elle en décrit cinq:

- *La lecture studieuse*: lecture attentive qui vise à obtenir un maximum d'informations et à en mémoriser certaines.
- *La lecture balayage*: lecture qui consiste à capter l'essentiel du texte sans s'attarder sur les détails. Seul un lecteur exercé pourra effectuer une tâche pareille car il lui faudra employer des stratégies d'élimination qui exigent une bonne maîtrise linguistique et textuelle.
- *La lecture sélective*: lecture qui consiste à parcourir un texte de manière non linéaire afin soit d'y trouver une information précise, par exemple, une définition dans un dictionnaire ou l'horaire d'un train.
- *La lecture-action*: lecture caractérisée par les mouvements de va-et-vient entre le texte et un autre objet, par exemple, les recettes de cuisine, ou le mode d'emploi d'un appareil.
- *La lecture oralisée*: cette dernière stratégie consiste à lire un texte à voix haute.

La lecture oralisée oblige l'œil à suivre le texte lettre par lettre, son par son, ce qui ralentit considérablement la vitesse de lecture. Oraliser chaque unité d'un texte entrave sa compréhension car traiter chaque signe graphique séparément nécessite un effort de concentration plus grand et peut bloquer le processus d'anticipation en œuvre durant l'acte de compréhension. Comme chacun en a fait l'expérience, dans la majorité des situations de lecture, la lecture silencieuse est bien plus efficace que la lecture à voix haute. Dans la lecture silencieuse, le lecteur attribue directement un sens aux graphèmes qu'il perçoit.

En classe, le choix entre une lecture orale ou silencieuse dépendra de l'objectif que fixe l'enseignant. Si l'objectif prioritaire est de comprendre le sens du texte, l'oralisation ne fera que retarder la compréhension. Mais si l'objectif est de faire entendre les sons de la langue et d'apprendre leur rapport avec la graphie, la lecture orale est alors justifiée.

Dans la vie réelle, le choix des stratégies de lecture dépend de trois variables:

- *Le texte*: on ne lit pas identiquement un programme de spectacle, une publicité ou un livre.
- *Le projet*: on peut lire pour se distraire, pour s'informer, pour étudier, pour faire une action, pour s'endormir, pour connaître la littérature...

<sup>7</sup> MOIRAND S. (1979): *Situation d'écrit*. Paris: CLE International

<sup>8</sup> CICUREL F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris:Hachette

- *Le lecteur*: les facteurs psychologiques et socioculturels attachés au lecteur ainsi que les conditions de réception du message-texte influencent clairement le choix de la stratégie.

Dans l'enseignement du français comme langue étrangère, les stratégies utilisées par les apprenants manquent souvent de diversité. La lecture studieuse est la plus employée. Or, dans la vie quotidienne, nous sommes confrontés à énormément de moments de lecture de types différents. Nous lisons l'horaire du métro, la direction à prendre sur la route, le mode d'emploi d'un appareil, la date de péremption d'un produit, etc. Le professeur devra sensibiliser les étudiants à la diversité des lectures. Il pourra par exemple, leur demander de recenser les lectures qu'ils font normalement au cours d'une journée.

Le professeur devra veiller aussi à proposer des activités qui permettent de travailler les différentes stratégies. Par exemple, il pourra développer la lecture sélective en donnant aux élèves le programme d'un cinéma et en leur demandant dans quelle salle se projette tel film. De la même manière, il pourra développer la lecture balayage en distribuant des journaux et en demandant aux élèves quel est l'article qu'il préféreraient lire.

## **2.2. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage de la lecture**

Si l'on propose aux étudiants un texte sans leur donner de stratégies d'approche et en comptant sur leurs stratégies individuelles d'apprentissage, ils seront très vite découragés. En effet, leur réaction sera le plus souvent de vouloir traduire le texte mot à mot, en ayant énormément recours au dictionnaire. Ils se rendront rapidement compte que cette tâche peut s'avérer extrêmement laborieuse et qu'il leur faudrait des heures pour arriver au bout du texte. L'expérience peut être cependant proposée pour sensibiliser les élèves aux avantages des stratégies pédagogiques que le professeur proposera. Il est nécessaire que les apprenants comprennent qu'il est possible d'aborder un texte sans en saisir exactement tous les termes.

L'enseignant devra néanmoins être conscient que toute stratégie imposée risque d'être en totale contradiction avec les stratégies d'apprentissage individuelles de l'élève. Il faudra laisser les apprenants libres d'adopter ou de rejeter les stratégies proposées.

### **2.2.1. L'approche globale**

Les recherches sur les processus de lecture en langue maternelle et en langue étrangère ont abouti dans les années 70 à une méthodologie connue sous le nom d'approche globale. Cette approche tente de rompre avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l'écrit de l'époque qui défendait la lecture linéaire intégrale comme unique mode de lecture. Elle connaîtra un grand engouement auprès des professeurs de français.

MOIRAND et LEHMANN, considérés comme les principaux investigateurs du thème, insistent sur le fait que les pratiques de lecture proposées par l'approche globale sont des *stratégies pédagogiques qu'il ne faudrait pas confondre ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants* (1980, p.73)<sup>9</sup>. L'approche globale est donc avant tout, une réflexion pédagogique destinée à établir des méthodologies d'enseignement.

<sup>9</sup> LEHMANN, D. et MOIRAND S. (1980): *Une approche communicative de la lecture*. Le Français dans le monde, n° 153, 72-79

L'approche globale propose une démarche qui cherche à réduire peu à peu la marge d'opacité du texte. Dès que l'étudiant connaît la transcription de l'oral, et même si le déchiffrement est encore approximatif au niveau phonétique, le professeur lui proposera d'appréhender des textes de presse authentique. L'objectif n'est pas de comprendre chaque mot du texte mais de permettre *aux apprenants d'accéder au sens général (...) d'un texte sans le déchiffrer terme à terme, sans le subvocaliser...* (LEHMANN et MOIRAND, 1979, p.79)<sup>10</sup>. Le principe de base est de partir du connu pour aller vers l'inconnu. Les repérages des indices formels, thématiques et énonciatifs permettent de se familiariser avec le texte et de faire des hypothèses que l'on vérifiera par la suite.

Les indices formels sont aussi bien les données purement iconiques (typographie, alinéas, schémas, ...) que les modèles syntactico-sémantiques rendant compte de l'architecture du texte comme les connecteurs (*cependant, car, donc, ...*) ou les éléments anaphoriques.

Les indices thématiques seront structurés de manière différente selon le type de texte. Pour un fait divers, par exemple, ils s'organiseront autour des questions *qui ? quoi ? où ? et quand ?*

Les indices énonciatifs donnent des informations sur l'auteur du texte ainsi que sur son ou ses destinataires, sur le moment de sa rédaction, son but et le type de support employé.

Dans son livre *Situation d'écrit* (1979), MOIRAND part de l'hypothèse que l'apprenant d'une langue étrangère sait lire dans sa langue maternelle et qu'il possède également une certaine expérience de différentes formes de communication écrite. Le professeur devra par conséquent, lui faire prendre conscience des stratégies qu'il utilise dans sa langue maternelle et voir s'il peut les appliquer à la langue étrangère. De même, il choisira des textes où l'expérience de l'apprenant peut intervenir (textes de presse, publicités, dépliants touristiques ou pharmaceutiques, modes d'emploi, consignes de jeu, ...).

L'ordre chronologique des phases de la démarche de l'approche globale est le suivant:

- Perception des signes visuellement prégnants: il s'agit de prendre en compte les photos, les dessins, les titres, les effets typographiques qui constituent autant de signes pertinents pour la compréhension.
- Repérage des mots-clés et des points forts: grâce à des questions clés (*qui ?, quoi ?, où ?, quand ?, comment ?, pourquoi ?*), l'apprenant relèvera soit des éléments formellement proches (les dérivés, par exemple), soit des éléments sémantiquement proches (synonymes, etc.).
- Recherche de l'architecture du texte: elle se fera à partir des points de repère relevés dans la phase précédente.
- Intervention de données sociologiques, politiques, culturelles, et autres données extralinguistiques: celles-ci viendront préciser la signification de l'organisation du texte et les relations sémantiques entre les éléments pertinents du discours.
- Discussion entre les étudiants sur le sens que chacun donne au texte.

L'approche globale reste de nos jours la pratique d'enseignement la plus utilisée pour la lecture et compréhension de textes en français langue étrangère. Différents auteurs y ont apporté leur contribution

<sup>10</sup> LEHMANN D. et MOIRAND S. (1979): *Lire en français les sciences économiques et sociales: matériel d'accès à la compréhension de l'écrit pour spécialistes non francophones*. Paris : Crédif.

en mettant l'accent sur l'un ou l'autre aspect de la lecture (les objectifs, le lecteur, le texte) et quelques critiques lui ont été adressées.

En tant que stratégie d'enseignement, l'approche globale devrait permettre de faire prendre conscience aux apprenants non natifs des stratégies automatisées qu'ils utilisent dans des situations de lecture en langue maternelle, de juger en quoi ces stratégies sont transférables à la langue étrangère et d'en construire d'autres si nécessaire en langue étrangère. Ces stratégies seront à long terme automatisées à leur tour.

Or, selon RUI (2000), l'approche globale n'envisage pas véritablement, au sein de la classe, la construction explicite et co-gérée avec l'apprenant de l'idée que les tâches de lecture engagent une multiplicité de stratégies et qu'il lui revient d'établir celles qui lui conviennent le mieux. L'apprenant semble plutôt laissé seul responsable de cette construction.

GIASSON (2005) fait remarquer que les élèves habiles découvriront probablement par eux-mêmes des stratégies efficaces de lecture, mais que si on les laisse seuls responsables de ces découvertes, on risque d'agrandir l'écart entre les plus forts et les plus faibles.

Une autre critique est que l'approche globale repose trop sur les connaissances antérieures des lecteurs. Par exemple, elle demande qu'ils émettent des hypothèses et qu'ils les vérifient par la suite par le repérage d'indices. Pour ce faire, ils doivent s'appuyer sur des connaissances d'ordre linguistique, textuel, socioculturel et référentiel qui peuvent leur faire cruellement défaut (CHUONG, 2003).

### **2.2.2. L'analyse de texte: techniques de repérage et découvertes d'indices**

Une analyse est une opération qui consiste à décomposer un texte pour en faire ressortir la structure interne et les éléments constitutifs afin d'en saisir l'articulation, la cohérence et la logique dans l'enchaînement des idées et des arguments qu'il contient.

Il n'existe pas d'exploitation modèle d'un texte en classe. La nature des questions, la formalisation du contenu, la conception de grilles et d'outils, diffèrent selon le type de texte (narratif, argumentatif, explicatif, descriptif...), l'objectif didactique que l'on cherche à réaliser et, bien entendu, les pré-requis des apprenants.

Traditionnellement, l'exploitation d'un texte en classe commençait par la lecture à voix haute d'une partie du texte par chaque apprenant. L'enseignant expliquait ensuite le sens de quelques mots incompris et enfin, il demandait aux élèves de répondre à toute une série de questions sur le sens du texte et sur leurs premières impressions à propos de celui-ci. Nous avons pu voir que cette démarche n'est point la plus apte à favoriser le développement de stratégies de lecture efficaces et autonomes chez l'élève.

Actuellement, suite aux apports de la psychologie cognitive et de l'approche globale, une analyse de texte commence le plus souvent par l'analyse de ses éléments périphériques (titre, corps du texte, source, typographie etc.). A partir de ces données iconiques, et à l'aide de leurs propres connaissances, les élèves formulent des hypothèses sur le contenu du texte. Lors de lectures silencieuses, et selon les consignes proposées par le professeur, les élèves tentent ensuite de vérifier les hypothèses formulées et en formulent de nouvelles. En même temps que l'exploitation avance, le professeur peut noter au tableau la forme qui convient le mieux au type de texte étudié et à son contenu informatif (grille à double entrée, schéma du modèle discursif, plan détaillé du contenu etc.), les éléments clés du texte. Le

retour au texte devra être fréquent (lecture, relecture de certains passages, repérages de mots constituant un champ lexical, de termes anaphoriques, de connecteurs, etc.). Enfin, l'analyse de texte sera suivie par une synthèse ou des exercices d'approfondissement des nouveaux acquis.

Le processus d'analyse de texte peut se diviser en en trois temps, la pré-lecture, la lecture proprement dite et la post-lecture. Selon l'étape à laquelle il se trouve et son niveau de compréhension en lecture, l'élève fera appel à différentes stratégies pour comprendre le texte, en retirer l'information nécessaire ou y réagir.

Le professeur devra aider l'élève à prendre conscience des stratégies qu'il utilise, comment se fait cette utilisation et faire un retour sur son processus de lecture. Les stratégies qui permettent un retour sur le processus d'apprentissage sont des stratégies métacognitives.

Tout texte utilisé fera l'objet d'une analyse préalable du professeur afin de définir la meilleure manière d'aborder le texte en fonction de son objectif, de ses apprenants et du texte lui-même. L'enseignant devra déterminer quels renseignements faciliteront la formulation d'hypothèses, leurs vérifications et finalement la compréhension globale de l'apprenant. Il est conseillé qu'il se munisse d'une grille d'analyse qui prendra la forme de questions qu'il posera sur le texte (*Quel est le propos du texte ? Comment le texte est-il bâti ? Comment s'articulent les différentes idées entre elles ?...*).

#### 2.2.2.1. La pré-lecture

La signification du texte provient de la rencontre entre les données du texte et les connaissances préalables du lecteur. L'enseignant préparera donc la lecture en mobilisant les connaissances de l'apprenant sur ce qu'il va lire.

Lors d'un premier repérage visuel du texte, l'élève relèvera toute une série d'indices qui lui permettront, à l'aide de ses propres connaissances, de faire des prédictions, d'émettre des hypothèses sur le genre littéraire, la structure du texte ou sur toutes autres informations contenues dans le texte.

C'est le moment aussi, où l'élève prendra connaissance des objectifs de lecture.

Lors de la pré-lecture, le professeur utilisera plusieurs techniques:

- *Activer les connaissances antérieures*

Il s'agit de mobiliser les connaissances déjà acquises de l'apprenant (du vocabulaire, du monde, des genres de textes, etc.) afin de faciliter la lecture. On privilégie ici la démarche de compréhension sommet-base (descendante) car les élèves vont chercher dans leur encyclopédie personnelle ce qui va les mettre sur le chemin de la lecture. L'enseignant pourra évaluer quelles sont les connaissances linguistiques, encyclopédiques et textuelles des élèves et réaliser avec eux des activités de préparation à l'accès au sens. Si l'apprenant ne dispose pas des savoirs nécessaires, rien n'empêche l'enseignant de l'en doter (CICUREL, 1991).

- *Appel à l'expérience*: par une série de questions, l'enseignant appelle les étudiants à se remémorer ce qu'ils savent sur le sujet du texte.

Il pourra faire par exemple un remue-méninges sur le thème. Il demandera aux élèves ce qu'ils savent sur le sujet, de quelles expériences ils se souviennent, etc. Ensemble, ils organiseront les informations trouvées, le vocabulaire, les idées, etc.

Une autre possibilité est de diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves qui discuteront de ce qu'ils savent sur le sujet. Un porte-parole de chaque groupe présentera au reste de la classe ce que les membres de son groupe savent sur le sujet.

- *Appel aux scénarios d'anticipation*: les 'scripts' ou 'scénarios' sont des structures cognitives que l'on a élaborées et stockées en mémoire et qui portent sur des séquences d'évènements, relativement stéréotypées, relatives à une certaine situation. (GAONAC'H, 1987).

Par exemple, après avoir donné le titre du texte, le professeur peut demander aux élèves ce que le personnage principal va faire, ou ce qu'ils feraient dans des circonstances similaires et pourquoi.

Cette technique permet aussi d'augmenter la curiosité des élèves par rapport au texte et par conséquent leur motivation à en découvrir le sens.

- *Association d'idées à partir de mots-clés*: cette activité consiste à faire émerger à partir de mots-clés relevés dans le titre ou le texte, d'autres mots par association d'idées afin de créer un réseau lexical et de préparer une partie du champ lexical du texte.

- *Observation, prise d'indices*

Il s'agit ici de faire un repérage visuel afin de familiariser le lecteur avec le texte et de lui en faire anticiper le sens et la fonction. En effet, les textes présentent toutes sortes d'indices sur lesquels le lecteur peut s'appuyer (CICUREL, 1991):

- indices métatextuels: origine du texte, auteur, type de document, etc.
- indices marquant une division dans l'espace: encadrés, colonnes, paragraphes, chapitres,...
- la numérotation des parties
- les saillies textuelles: types de corps adoptés (italique, gras...), soulignements, parenthèses, majuscules,...
- le chapeau, le début des paragraphes,...
- les citations (guillemets)
- les illustrations: images, photos, graphiques,...

- *Faire des prédictions*

A partir de ses connaissances antérieures sur le sujet et le type de texte, les scripts ou scénarios qu'il connaît et les indices visuels qu'il a relevés, l'élève pourra formuler une série d'hypothèses sur ce qui se trouve dans le texte, tant du point de vue du contenu que de la forme. Ces hypothèses seront vérifiées lors de l'étape de lecture.

- *Préciser son objectif*

En situation naturelle de lecture, on lit en général avec un objectif (trouver une information, vérifier des connaissances, etc.). Il convient donc de proposer à l'étudiant un objectif, car s'il lit sans aucune raison, il risque d'être démotivé. Il peut y avoir des lectures successives avec des consignes de lecture différentes. La classe peut être divisée en petits groupes chargés de trouver des informations complémentaires.

Le professeur pourra dans un premier temps, proposer des objectifs qui faciliteront la compréhension (relever l'architecture discursive, relever les éléments coréférentiels, ...), et dans un deuxième temps, élaborer des questions pour vérifier si la compréhension est suffisante.

#### 2.2.2.2. La lecture

C'est l'étape où l'élève lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en fonction de son intention de lecture. Ainsi, il peut vérifier les hypothèses émises lors de l'étape de pré-lecture, organiser les informations qui se présentent, traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

La finalité de cette étape est de parvenir à la compréhension globale ou totale, en fonction des objectifs poursuivis. Le seuil de compréhension ne sera pas le même pour tous les publics. Selon l'objectif proposé, le type de texte ou les capacités des apprenants, le texte pourra être abordé de manières différentes:

- *Dégager l'architecture discursive*

La lecture d'un texte est plus facile lorsqu'on arrive à reconnaître sa structure car la connaissance de celle-ci permet de voir comment l'information a été organisée. L'approche du texte variera en fonction du type de structure. Les structures discursives les plus communes sont:

- *La structure événementielle*: le récit est narré (faits divers, fait de société, faits politiques, etc.). Le professeur posera des questions sur les protagonistes (*qui ?*), leurs actions (*quoi ?*), le moment et le lieu (*où et quand ?*), les conséquences et les causes.
  - *La structure dialoguée*: le professeur fera reconnaître le récepteur et l'émetteur ainsi que les paramètres de la situation de communication en posant des questions du style *qui écrit à qui ?*, *pour quelles raisons ?*, *à la suite de quoi ?*
  - *La structure informative*: un fait ou un objet est présenté (textes de description, comptes rendus, guides, etc.). Le professeur fera chercher les paramètres de l'objet ou du fait décrit ainsi que les mots-outils qui peuvent servir à cette description.
  - *La structure argumentative*: l'auteur tente de convaincre son lecteur. Le professeur fera observer sur quoi porte l'argumentation et quels sont les arguments utilisés.
  - *La structure narrative littéraire*: les légendes, contes, fables, récits, romans, nouvelles, comporte plusieurs catégories secondaires qui permettent de classer l'information et de comprendre le texte. Le professeur fera reconnaître la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale.
- *Recherche d'éléments coréférentiels*

La formation d'un texte est possible grâce à la reprise et à la répétition d'un certain nombre d'éléments et à l'ajout de nouveaux éléments. Cette technique assure la cohésion et l'évolution du texte. La recherche des termes qui renvoient à un même référent permet d'améliorer la compréhension globale. En effet, *le lecteur en langue étrangère est moins habile à utiliser les phénomènes de reprises (les anaphores) que le lecteur natif. Ce défaut se traduit chez les apprenants par des va-et-vient très fréquents et la perte du fil du texte au cours de leur lecture.*

*Cela contribue naturellement à ralentir leur vitesse de lecture et nuit le plus souvent à la compréhension* (CHUONG, 2003)<sup>11</sup>.

La position des anaphores dans le texte peut être adjacente (le mot de substitution et le mot qu'il remplace sont dans des phrases qui se suivent), éloignée (au moins une phrase sépare le mot de substitution du référent), avant (le référent est placé avant le mot de substitution) ou après (le référent est placé après le mot de substitution, la relation est plus difficile à établir que lorsque le référent se trouve avant, dans ce cas, elle est nommée cataphore).

Les éléments anaphoriques peuvent être aussi bien de type grammaticaux (pronoms, articles, adjectifs démonstratifs, nominalisation,...) que lexicaux (synonymes, ...).

- *Interpréter le sens des articulateurs*

La cohésion textuelle est assurée par des phénomènes de reprise mais aussi par l'usage d'articulateur. Ils aident à établir des liens entre différents éléments d'une phrase ou entre les parties d'un texte. Ils peuvent être de type logique (*par ailleurs, notamment,...*), causal (*donc, par conséquent, ...*), concessifs (*néanmoins, pourtant, ...*), temporel (*d'abord, ensuite, puis, quelques jours plus tard,...*), spatial (*là-bas, ici, ...*), etc.

- *Repérer les marques énonciatives*

Il est possible de repérer dans le texte, des 'traces' rendant compte de certaines intentions de communiquer du scripteur. Par exemple, le scripteur qui désire manifester sa présence dans un texte utilisera des marques personnelles de la première personne (*je, mon, nous,...*). De même, s'il veut impliquer le lecteur, il utilisera des formes de la deuxième personne (*vous, votre, tu,...*). Le professeur pourra aussi faire relever les modalités énonciatives, c'est-à-dire les marques qui permettent d'identifier l'opinion du scripteur (verbes, adjectifs, substantifs, adverbes...).

- *Dégager l'intention de communication*

Les textes peuvent en comporter plusieurs, il s'agira de déterminer l'acte de parole principal et s'il est accompagné d'actes secondaires. Celui-ci pourra être par exemple, une demande, une déclaration, une autorisation, une recommandation, etc.

- *Dégager le sujet des paragraphes*

Il s'agit de répertorier, en dégagant l'idée principale de chaque paragraphe, la succession d'informations complémentaires introduites dans le texte.

- *Stratégies pour comprendre le sens des expressions et des mots inconnus*

Souvent, la compréhension est compromise par un manque de vocabulaire du lecteur. Une solution peut être de faire appel au professeur ou de prendre un dictionnaire, mais ces procédés ne favorisent pas l'autonomie de l'apprenant. Devant un mot inconnu, le lecteur peut utiliser plusieurs 'tactiques' différentes:

---

<sup>11</sup> CHUONG V. V. (2003): *Procédés anaphoriques et lecture en FLE*. Le français dans le monde, n° 327. <http://www.fdlm.org/fle/article/327/vanchuong.php>

- Utiliser le contexte : le lecteur peut utiliser le sens de la phrase pour faire une hypothèse sur le sens du mot.
- Découper le mot en unités plus petites : ces unités de sens sont les préfixes (élément qui s'ajoute au début d'un mot et qui en modifie le sens), les suffixes (élément qui s'ajoute à la fin d'un mot) et les racines des mots (ou radical, partie du mot qui est porteuse du sens principal).
- Utiliser les éléments non linguistiques : photos, illustrations,...

### 2.2.2.3. La post-lecture

Le travail sur un texte ne s'achève pas une fois que la compréhension globale est terminée. Il s'agit maintenant de favoriser une interaction entre les nouvelles informations recueillies et les connaissances déjà acquises. La post-lecture est une étape d'approfondissement de la compréhension du texte et de fixation des nouveaux apprentissages.

On peut proposer aux apprenants de relire le texte, sans consignes pour profiter de la sensation que donne la lecture d'un texte qui ne résiste pas ou plus.

On peut imaginer en plus de cette lecture finale des activités d'extension dans lesquelles le texte n'est plus le point d'arrivée, mais le point de départ d'une étape de réflexion et d'approfondissement.

Il peut y avoir deux types de prolongement. L'un porte sur l'effet du texte sur le lecteur. Le professeur pourra par exemple encourager l'étudiant à réagir (oralement ou par écrit) au contenu du texte en lui demandant de donner son opinion, de prendre position ou encore organiser un débat. Il pourra aussi demander aux élèves de résumer le texte dans une rédaction écrite, un exposé oral ou encore à l'aide d'un schéma.

Un autre prolongement possible est d'isoler certains éléments linguistiques afin de favoriser un acquis plus ponctuel. Ainsi, les activités de post-lecture peuvent aussi se faire au niveau de l'extension du vocabulaire. Le professeur pourra demander aux élèves de faire des regroupements sémantiques, de travailler sur la cooccurrence d'un terme, de hiérarchiser les termes de signification proche ou encore de relever les différentes manières dont s'exprime un même acte de parole. Le professeur pourra aussi proposer aux élèves un court résumé lacunaire qu'il leur demandera de compléter par les mots-clés effacés.

## 3. CONCLUSION

Les recherches de la psychologie cognitive sur le processus de compréhension en lecture ont établi que le lecteur, dans sa langue maternelle, utilise de manière interactive des processus de bas niveau, c'est-à-dire de décodage linguistique (phonologique, lexical, syntaxique) et des processus de haut niveau privilégiant le traitement sémantique. Cependant, l'apprenant d'une langue étrangère a tendance à accorder toute son attention au décodage linguistique, très coûteux cognitivement, sans transférer à la langue apprise les processus de haut niveau, qui devraient être théoriquement plus aisément transférables. Ceci provoquera que le lecteur, après avoir traduit chaque terme ou chaque phrase du texte, n'en comprendra pas le sens général.

Les pédagogues ont donc tenté de développer des stratégies d'apprentissage permettant aux apprenants d'accéder au sens général d'un texte sans en comprendre tous les mots. L'approche globale fait partie

de ce mouvement et propose d'aborder un texte en partant du connu pour aller vers l'inconnu. Afin de favoriser le traitement sémantique, l'apprenant sera invité à formuler des hypothèses sur base de repérages d'indices, et à les vérifier par la suite. Le but est de lui faire prendre conscience des stratégies qu'il utilise dans sa langue maternelle et de voir s'il peut les appliquer à la langue étrangère.

L'analyse de texte en classe de langue se penchera par conséquent sur la découverte de ces indices qui aideront à faire ressortir la structure interne, les éléments constitutifs, l'articulation, la cohérence et la logique dans l'enchaînement des idées et des arguments du texte.

TEMA DE MUESTRA

DE MAGISTER

WWW.MAGISTER.ES

**BIBLIOGRAPHIE**

- CICUREL F. (1991): *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette
- GAONAC'H D. (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- GAONAC'H D. (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- GAONAC'H D. et FAYOL, M. (coord.) (2003): *Comprendre en langue étrangère in Aider les élèves à comprendre – du texte au multimédia*. Paris: Hachette
- LEHMANN D., MOIRAND S. et CATALAN (1979): *Lire en français les sciences économiques et sociales: matériel d'accès à la compréhension de l'écrit pour spécialistes non francophones*. Paris : Hatier-Crédif
- LEHMANN, D. et MOIRAND S. (1980): *Une approche communicative de la lecture*. Le Français dans le monde, n° 153, 72-79.
- MOIRAND S. (1979): *Situation d'écrit*. Paris: CLE International
- VAN DIJK T. et KINTSCH W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- VIGNER G. (1979): *Lire: du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris : CLE International
- VIGNER. G. (1996): *Lire: comprendre ou décoder?* Le français dans le monde, n°283, pp. 62-69.

**Sites internet**

- AREVALO BENITO M. J. (2006): *La 'approche globale' en la didáctica de la comprensión lectora en 'Français Langue Étrangère' (FLE)*. Cedille. APFUE.  
<http://webpages.ull.es/users/cedille/dos/arevalo.pdf>
- CHUONG V. V. (2003): *Procédés anaphoriques et lecture en FLE*. Le français dans le monde, n° 327.  
<http://www.fdlm.org/fle/article/327/vanchuong.php>
- GIASSON J. (2005): *Les stratégies de lecture*. Pedagonet.  
<http://www.pedagonet.com/other/lecture3.html>
- JOULLIA D. (2006): *La lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermedia*. Lenguaje, n° 34. <http://lenguaje.univalle.edu.co/nuevo/public/index.php?seccion=REVISTA&articuloCompleto=275&download=1&PHPSESSID=1354b667ea85b06675ba4fec749d718>.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DE LA SASKATCHEWAN (1999). *Français Programme d'études Niveau secondaire Écoles fransaskoises*.  
[http://www.sasked.gov.sk.ca/docs//français/fransk/fran/sec/prg\\_etudes/doml.html#4](http://www.sasked.gov.sk.ca/docs//français/fransk/fran/sec/prg_etudes/doml.html#4)
- RUI B. (2000): *Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle. Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*.  
<http://aile.revues.org/document387.html>
- VANDERHEYDE V. (2005). *Le plaisir de lire et les stratégies de lecture*. Interactief Taalonderwijs aan Volwassenen. <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm#Afin>

## SYNTHESE

Dans un modèle interactif de lecture, **la compréhension écrite** résulte de l'interaction de trois **composantes** : *le texte, la situation de lecture et le lecteur*. Nous avons essayé de dégager pour chacune de ces composantes les principaux éléments qui entrent en jeu dans cette interaction.

En ce qui concerne **le lecteur**, *sa dimension affective* (ses goûts, ses besoins, son attitude et sa perception de lui-même en situation d'apprentissage), *ses connaissances phonologiques, syntaxiques et sémantiques* de la langue de référence du texte qu'il aborde et *ses connaissances sur la réalité extralinguistique*, c'est-à-dire *son expérience antérieure*, sont autant d'aspects qui conditionnent sa capacité de compréhension d'un texte.

De nombreux éléments propres au **texte** aident ou entravent sa compréhension : *sa structure interne, son genre, l'objectif poursuivi par le scripteur au moment de sa rédaction, l'organisation des idées, son contenu et les conventions de l'écrit*.

La **situation de lecture** est le *contexte social, psychologique et physique* dans lequel le lecteur aborde un texte. Dans la vie quotidienne, les contextes de lecture sont nombreux et variés. Ils se divisent en deux catégories principales, ceux qui naissent de situations de lecture volontaire et ceux qui naissent de situations de lecture captive. *La lecture volontaire répond à un choix conscient du lecteur*, lorsque celui-ci décide volontairement de lire un texte. *La lecture captive correspond à la perception automatisée et involontaire* de textes écrits. Dans un cadre scolaire, les situations de lecture sont beaucoup moins diversifiées. L'élève lit un texte sans l'avoir choisi, sans s'être fixé un *objectif de lecture*, ce qui ne l'aidera pas à développer ses propres stratégies de lecture autonomes.

Pour mieux comprendre le processus de compréhension de l'écrit, il est nécessaire d'analyser le fonctionnement de **la perception visuelle à l'œuvre durant la lecture**. Au cours de celle-ci, le lecteur explore le texte qu'il perçoit comme *un flux continu de signaux* afin de recevoir le message que le scripteur tente de lui transmettre. D'abord il *détecte* l'existence des signaux, puis il les *identifie* et enfin il les *interprète*. Le lecteur recherche principalement des *signaux significatifs* qui lui permettront de *recevoir le message* contenu dans le texte. Cette recherche est facilitée lorsque les signaux s'adressent explicitement au lecteur (par exemple dans des documents nominatifs), lorsque leur intensité est renforcée à l'aide de répétitions ou de procédés typographiques et lorsqu'ils sont précédés de signaux d'avertissement.

Au cours d'une lecture *l'œil ne fonctionne pas analytiquement*. Il ne saisit pas chaque graphème d'un texte l'un après l'autre mais procède au contraire par *saisies de formes globales* à chaque fois qu'il s'arrête. Il progresse par saccades, par sauts, et non de manière continue. Le lecteur se base sur sa connaissance du monde et du code linguistique pour prévoir la suite du texte et en reconstruire le sens. Grâce à cette *anticipation*, il remplit les « blancs » entre chaque saut de l'œil.

La vitesse de lecture dépend de la *capacité de saisie globale* de l'œil, de la *capacité d'anticipation* du lecteur mais aussi de sa *capacité de mémorisation*. Pour que la compréhension ait lieu, un lecteur doit pouvoir faire appel à sa *mémoire à court terme* et à sa *mémoire à long terme*. La première permet de conserver temporairement des informations et dispose d'une capacité de stockage limitée tandis que la seconde garde les connaissances destinées à être conservées et est supposée illimitée. *Si le lecteur essaye de déchiffrer chaque graphème d'un texte, il va saturer rapidement sa mémoire à court terme*

sans avoir le temps de convertir les informations en connaissances emmagasinables par la mémoire à long terme. Déchiffrer mot à mot, signe par signe, demande donc une importante concentration et n'est pas une démarche qui aide à la compréhension du sens général.

Afin d'étudier plus en profondeur les mécanismes à l'œuvre dans le **processus de compréhension**, nous nous sommes intéressés à l'analyse des **psychologues cognitivistes**. Dans leur approche, ils conçoivent la compréhension de textes comme une activité cognitive de traitement de l'information au cours de laquelle le lecteur décode des signes et leur attribue une signification. Cette activité cognitive demande une importante charge attentionnelle et repose sur trois processus cognitifs, la *construction d'inférences*, la *résolution d'anaphores* et le *traitement des connecteurs*. Les inférences permettent de maintenir une continuité dans le texte en extrayant les informations implicites qu'il contient. Les anaphores sont des éléments qui renvoient sémantiquement à un autre élément les ayant précédé, leur résolution permet au lecteur de déterminer quel élément linguistique renvoie à quelle entité. Le traitement des connecteurs se fait en trois étapes : le lecteur segmente le texte, il intègre les informations contenues dans chaque segment et il explicite les relations que ces segments entretiennent entre eux.

Deux traitements sont opérés durant la lecture. Lorsque le lecteur analyse formellement et linguistiquement un texte, il opère un *traitement microstructurel ou de bas niveau*. Lorsqu'il se construit une représentation sémantique du texte, il opère un *traitement macrostructurel ou de haut niveau*. Souvent, un apprenant en langue étrangère consacre trop de ses capacités cognitives au traitement microstructurel et délaisse le traitement macrostructurel de ce qu'il lit.

Au cours de ces différents traitements et processus, le lecteur peut faire appel à deux sources d'informations, l'une externe, le contenu du texte, l'autre interne, sa mémoire. *Lorsqu'il fait davantage appel au texte, il suit un modèle ascendant qui va de la forme vers le sens, c'est-à-dire sémasiologique, et lorsqu'au contraire il compte davantage sur ses connaissances, il suit un modèle descendant qui va du sens vers la forme, c'est-à-dire onomasiologique.*

Un lecteur expérimenté utilise alternativement les deux modèles, en fonction du texte, des circonstances et de ses besoins, mais les lecteurs inexpérimentés comme les apprenants en langue étrangère privilégient généralement le modèle ascendant. Or celui-ci fait de la lecture un déchiffrement linéaire reposant principalement sur la mémoire à court terme. Il se concentre sur le traitement des processus de bas niveau. Le modèle descendant privilégie quant à lui le traitement des processus de haut niveau, le traitement sémantique. Le lecteur progresse alors en émettant des hypothèses sémantiques et linguistiques sur le contenu du texte, en les vérifiant au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture.

Le lecteur expérimenté élabore des hypothèses avant même d'avoir commencé effectivement une lecture. Lorsqu'il se pose un objectif de lecture et choisit volontairement de lire un texte, il bâtit des *hypothèses sur le contenu* de celui-ci. Puis, tout au long de la lecture, il construit des *hypothèses sémantiques* et des *prévisions formelles* issues des modèles syntactico-sémantiques de la langue de référence du texte et de son organisation linguistique. Ce **processus d'anticipation** joue un rôle important dans la compréhension de l'écrit.

Le lecteur entraîné se différencie du lecteur inexpérimenté par sa **compétence de lecture**. Celle-ci se subdivise en trois compétences correspondant chacune à des schèmes différents. La *compétence linguistique*, c'est-à-dire la maîtrise du code linguistique, repose sur la maîtrise des processus de bas niveau et des schèmes linguistiques. La *compétence discursive* suppose que le lecteur connaisse le fonctionnement textuel et intertextuel, donc qu'il soit capable de reconnaître les différents genres de textes et leur organisation rhétorique. Elle correspond aux schèmes formels et aux processus de haut niveau. Enfin, la *connaissance des références extralinguistiques*, qu'il s'agisse de l'expérience antérieure du monde ou de connaissances spécifiques sur le sujet du texte parcouru, aide grandement le processus de compréhension. Elle se rapporte aux schèmes de contenu et correspond également aux processus de haut niveau.

Une très bonne maîtrise de la compétence de lecture peut trouver son illustration dans la technique de la **lecture rapide**. Celle-ci permet à l'œil de saisir davantage de graphèmes à chaque point où il s'arrête tout en diminuant la durée de ses saisies. Il s'agit d'améliorer au maximum la vitesse de lecture et de donner une efficacité optimale au processus de compréhension.

Les **difficultés rencontrées en lecture par un apprenant en langue étrangère** sont nombreuses. L'apprenant est confronté à un code linguistique qu'il ne maîtrise pas. Il donne aux processus de bas niveau une attention supplémentaire qu'il ne peut plus apporter aux processus de haut niveau. Il stocke dans sa mémoire à court terme les informations qu'il traite et se concentre davantage sur les formes linguistiques que sur les représentations sémantiques. *Incapable de développer une stratégie de lecture efficace, il utilise la majorité de ses ressources cognitives pour compenser l'insuffisance de sa maîtrise du code linguistique et connaît alors une surcharge cognitive* qui aura pour résultat la quasi inexistence des démarches descendantes. Il n'est donc plus en mesure d'opérer un traitement sémantique du texte et de se faire une représentation cohérente de son contenu.

L'un des obstacles fréquemment rencontrés dans la lecture en langue étrangère est *le traitement des mots*. L'identification des mots est normalement automatisée lorsqu'on lit dans sa langue maternelle, mais un élève peut souvent avoir du mal à identifier de nouveaux mots ou à reconnaître des mots déjà rencontrés. Dans le premier cas, l'enseignant pourra l'aider à *segmenter le mot* et à attribuer une *forme sonore* à chacun des segments créés, puis à unir ses différents segments sonores pour enregistrer la forme du mot. Dans le second cas, il faudra l'aider à *automatiser le processus d'identification des mots* en les lui faisant rencontrer de nombreuses fois, à travers de nombreuses lectures.

Le traitement des inférences et des anaphores peut lui aussi provoquer des difficultés. L'enseignant peut opter pour deux stratégies complémentaires face à ce problème : *l'éviction*, qui consiste à supprimer les anaphores et les inférences en réécrivant le texte avant de le présenter à l'élève, et *l'affrontement*, au cours de laquelle l'enseignant sensibilise l'apprenant aux mécanismes inférentiels et anaphoriques.

Cependant, la difficulté la plus importante consiste à *transposer en langue étrangère les processus de haut niveau* acquis en langue maternelle. Pour cela, *l'automatisation des processus de bas niveau* est nécessaire et elle ne peut s'acquérir que par la pratique d'exercices explicites et implicites sur le code linguistique. Mais séparer les traitements microstructurels et macrostructurels en permettant à l'élève de lire deux fois le même texte de suite l'aide fortement.

Enfin, il est nécessaire *d'aider l'apprenant à développer ses propres hypothèses et stratégies de lecture* en lui apportant *une information préalable* sur le contenu du texte qu'il va aborder.

Toutes ces considérations nous permettent d'identifier plus facilement les **stratégies d'analyse de texte** à mettre en œuvre afin d'accéder à sa compréhension. La notion de **stratégie** s'est développée depuis une vingtaine d'années dans les sciences sociales parce qu'elle permet de faire *le lien épistémologique entre action et intention*. Elle a pris de l'importance dans la littérature sur la didactique de l'écrit en parallèle à l'émergence d'une *approche constructiviste* de la lecture qui conçoit celle-ci comme *une construction active de la part du lecteur* et pas comme le simple décodage d'un texte. Cette démarche cherche à comprendre comment le lecteur passe **du texte au sens** qu'il contient.

*Les stratégies de lecture sont constituées de l'ensemble des moyens auxquels un lecteur a recours pour comprendre ce qu'il lit*. Il est important de distinguer les stratégies de lecture proprement dites des *stratégies d'apprentissage* et des *stratégies pédagogiques*. Les premières concernent *les processus utilisés par les apprenants* et non par les lecteurs expérimentés tandis que les secondes se concentrent sur *les stratégies mises en place par les enseignants* afin d'aider les apprenants à acquérir une compétence de lecture efficace.

En fonction du *texte*, du *projet de lecture* et des conditions de réception du texte, nous faisons appel dans notre vie quotidienne à des **stratégies de lecture** différentes. On ne lit pas de la même manière pour étudier et pour se divertir. On ne lit pas pareillement une publicité et un roman. Et bien sûr les caractéristiques psychologiques et socio-culturelles de chaque *lecteur* influencent les différentes manières de lire. La *lecture studieuse* est une stratégie de lecture dont l'objectif est de tirer d'un texte le maximum d'informations possible. La *lecture balayage* permet à un lecteur entraîné de saisir l'essentiel d'un texte sans porter attention aux détails. La *lecture sélective* consiste à parcourir un texte à la recherche d'une information précise. La *lecture-action* a lieu lorsqu'un lecteur est obligé de porter son attention alternativement sur le texte et sur un autre objet, par exemple durant la lecture d'un mode d'emploi. Enfin la *lecture oralisée* n'est autre que la lecture à voix haute.

La lecture oralisée oblige à déchiffrer chaque graphème d'un texte afin de suivre la progression de celui-ci son après son. Elle ralentit donc considérablement la vitesse de lecture. Elle nécessite un effort de concentration plus grand que la lecture silencieuse et bloque le processus d'anticipation à l'œuvre dans la compréhension de l'écrit. Elle peut être utile durant l'apprentissage d'une langue étrangère si l'objectif est d'établir le lien entre la graphie d'une langue et sa sonorité, mais pas si c'est la compréhension du texte qui est visée, elle ne fera que l'entraver.

Durant l'enseignement des langues étrangères, on a recours le plus souvent à la lecture studieuse au détriment de la diversité des stratégies possibles. *Il est important d'aider les apprenants à développer de multiples manières de lire*. On pourra leur passer des journaux et leur demander d'y sélectionner eux-mêmes l'article de presse qu'ils préféreraient lire afin de développer la lecture balayage, ou leur montrer un programme de cinéma en leur demandant de chercher dans quelle salle est projeté un film précis pour la lecture sélective. On pourra aussi les sensibiliser au sujet en leur demandant de prêter attention aux différents types de lecture qu'ils pratiquent au cours d'une journée.

Il est nécessaire que les apprenants en langue étrangère comprennent qu'il n'est pas obligatoire de comprendre tous les mots d'un texte pour en saisir le sens. Face à un texte en langue étrangère, la traduction mot à mot est généralement la première réaction des élèves. L'enseignant peut les laisser essayer, dictionnaire à la main, afin qu'ils réalisent la difficulté de la tâche et prennent en compte les avantages des **stratégies pédagogiques** que l'enseignant propose. Celui-ci devra cependant se souvenir que ses stratégies peuvent être en contradiction avec les **stratégies d'apprentissage** développées individuellement par les élèves et ne devra pas essayer de les leur imposer. L'important est que les apprenants finissent par acquérir des stratégies autonomes.

A la fin des années 70, l'**approche globale** a développé un certains nombres de stratégies pédagogiques en réaction à la méthodologie traditionnelle de l'enseignement de l'écrit en langue étrangère. Celle-ci refusait toute diversité dans les modes de lecture et pratiquait uniquement la lecture intégrale linéaire. Au contraire, l'objectif de l'approche globale n'est pas de faire traduire aux apprenants chaque mot d'un texte mais de leur permettre d'en *comprendre le sens général*. C'est avant tout *une réflexion pédagogique sur les méthodologies d'enseignement*.

Son idée fondamentale est *de partir du connu pour aller vers l'inconnu*. L'élève doit se familiariser avec le texte, y trouver les *indices formels, thématiques et énonciatifs* qu'il contient et faire à son sujet des hypothèses qu'il vérifiera par la suite. Les *indices formels* comprennent autant les *données iconiques* (typographie, alinéas, paragraphes, etc.) que les *modèles syntactico-sémantiques* exprimant sa structure interne tels que les connecteurs (cependant, car, donc,...) ou les éléments anaphoriques. Les *indices thématiques* varient en fonction du type du texte. Ils *répondent souvent aux questions* « *qui est le narrateur ?* », « *où se déroule l'action racontée ?* »,... Les *indices énonciatifs* informent le lecteur sur *l'auteur du texte, les raisons et les conditions de sa rédaction et le type de support utilisé*.

En suivant la démarche de l'approche globale, l'enseignant devra aider l'apprenant à *transposer les stratégies qu'il applique dans sa langue maternelle à la langue étrangère*, et à en développer d'autres si celles-ci s'avèrent inefficaces. Cette démarche suppose que l'apprenant sait lire dans sa langue maternelle et a l'expérience de différents types d'écrit. Elle cherche à mettre à profit *l'expérience antérieure de l'élève* en choisissant des textes où celle-ci peut être utile comme des articles de presse, des publicités, des consignes de jeu,...

Durant l'application de la méthode de l'approche globale, l'élève commence par *relever les signes visuels* utiles à sa compréhension (photos, dessins, éléments typographiques, titres). Puis, en répondant à des questions, il cherche à *identifier les mots-clés* tels que les éléments formellement proches (par exemple, les dérivés) ou ceux sémantiquement proches (par exemple, les synonymes). Ensuite, il utilise les mots-clés repérés durant l'étape précédente afin de saisir *l'architecture du texte*. Par après, il se basera sur ses connaissances extralinguistiques (culturelles, sociales, politiques,...) pour déterminer *la signification de l'organisation du texte et les relations sémantiques* établies entre ses éléments importants. Enfin, *les élèves discuteront entre eux* afin de mettre à jour *le sens attribué par chacun au texte*.

Dans l'enseignement du français langue étrangère, l'approche globale est aujourd'hui *la méthode la plus pratiquée*. Sa stratégie d'enseignement a pour principal objectif de *sensibiliser les apprenants aux*

*stratégies automatisées* qu'ils appliquent dans leur langue maternelle, de les aider à les transférer en langue étrangère et à en développer d'autres si celles-ci ne fonctionnent pas.

La principale critique qu'on peut formuler à son sujet est que la construction des stratégies de lecture qui conviennent le mieux à l'élève est laissée à sa seule responsabilité. *L'approche globale ne prend pas explicitement en charge la co-gestion avec l'apprenant du développement de ses stratégies.* Les élèves habiles développeront sans doute des stratégies de lecture efficaces mais *les moins habiles risquent de ne pas y parvenir.* De plus, sa démarche se base fortement sur les connaissances linguistiques et extralinguistiques de l'élève *et s'appliquera difficilement à des apprenants disposant d'un faible bagage socioculturel.*

Une **analyse de textes** consiste à *extraire de celui-ci sa structure interne et ses éléments constitutifs.* Son but est de *saisir l'articulation de ses principaux éléments, sa cohérence et l'organisation logique des idées et des arguments* qui le supportent. L'approche traditionnelle de l'analyse de textes se divisait en trois temps. Les élèves lisaient à haute voix des passages du texte. Puis, l'enseignant expliquait les mots difficiles qu'il contenait. Enfin, il posait des questions aux élèves afin de déterminer ce qu'ils en avaient compris. Elle ne se souciait pas de savoir si les élèves développaient ou non des stratégies de lecture efficaces et autonomes.

L'analyse de textes a connu de grands changements suite aux recherches de l'approche globale et de la psychologie cognitive. Aujourd'hui, elle débute la plupart du temps par *une étude des données iconiques* contenues dans le texte et de *ses éléments périphériques.* À partir de **la découverte de ces indices**, les élèves construisent des *hypothèses* sur son contenu. Ensuite ils lisent *silencieusement* le texte en suivant les consignes du professeur et vérifient leurs hypothèses au cours de la lecture. Puis le professeur fait ressortir les *éléments-clés* du texte en utilisant une *formule adéquate* telle qu'une grille à double entrées, un plan détaillé du contenu, etc. Il revient avec les élèves sur le texte au cours de *relectures* en utilisant des **techniques de repérage d'indices** comme les connecteurs, les éléments anaphoriques, les mots appartenant au même champs lexical, etc. Enfin il aide les élèves à approfondir les *nouveaux acquis* issus du texte ou leur demande d'en faire une *synthèse.*

L'analyse de textes est composée d'une *pré-lecture*, d'une *lecture* et d'une *post-lecture.* En fonction de son niveau et de l'étape de l'analyse à laquelle il se trouve, l'élève utilisera différentes stratégies afin d'exploiter le texte et de le comprendre. Grâce à des *stratégies métacognitives*, l'enseignant devra guider l'élève pour qu'il identifie les stratégies utilisées ainsi que leur fonctionnement et pour qu'il soit conscient du processus de lecture suivi. Enfin *l'enseignant aura pour tâche d'analyser le texte avant de le présenter aux élèves afin de déterminer la meilleure manière de l'aborder ainsi que les informations nécessaires à son exploitation.* Pour cela, il pourra utiliser une grille d'analyses composée de questions portant sur le texte.

La **pré-lecture** aide l'élève à mobiliser les connaissances qu'il pourra utiliser pour saisir le sens du texte. Suite à un premier *repérage visuel*, l'élève pourra construire des hypothèses sur son genre littéraire, sa structure ou son contenu. C'est aussi à ce moment qu'il établira ses objectifs de lecture.

Il faudra donc *activer les connaissances antérieures* des élèves afin qu'ils puissent appliquer au texte *une démarche descendante.* L'enseignant devra évaluer de quelles connaissances ils disposent et pourra leur en fournir de nouvelles si nécessaire.

Le professeur pourra faire *appel à l'expérience* des élèves en leur posant des questions sur le sujet du texte ou en organisant un remue-méninges au cours duquel ils se remémoreront leurs expériences ou leurs connaissances du sujet, puis organiseront les informations rassemblées et le vocabulaire associé. Il pourra aussi diviser la classe en petits groupes qui discuteront séparément du sujet et demander au porte-parole de chaque groupe de présenter les informations réunies devant la classe.

Le professeur pourra aussi faire *appel aux scénarios d'anticipation*, des structures cognitives élaborées et gardées en mémoire relatives à certaines situations ou suites d'événements. Les élèves peuvent avoir pour consigne d'imaginer, à partir du titre, ce que va faire le personnage principal.

En *relevant des mots-clés* dans le texte ou son titre, le professeur peut entraîner la classe dans un jeu d'association d'idées afin de préparer le champ lexical du texte.

La pré-lecture permettra aussi *l'observation d'indices* (métatextuels, organisation de l'espace du texte, numérotation des parties, citations, illustrations,...) ayant pour rôle de permettre à l'apprenant de se familiariser avec le texte et de construire des prévisions sur son sens et sa fonction.

A partir des indices relevés, de ses connaissances antérieures et des scénarios d'anticipation, l'apprenant pourra élaborer des *hypothèses* aussi bien sur le contenu du texte que sur sa forme. Il faudra enfin proposer un *objectif de lecture* aux élèves. Le professeur pourra proposer des objectifs différents lors de lectures successives ou séparer la classe en plusieurs groupes chargés de rechercher des informations différentes.

La **lecture** proprement dite aura pour but *la compréhension globale ou totale* du texte en fonction des objectifs de lecture fixés, du type d'écrit et du niveau des apprenants. Les élèves pourront mettre en œuvre leurs stratégies de lecture, vérifier les hypothèses faites durant la pré-lecture et traiter les informations rencontrées en fonction de leurs connaissances antérieures sur le sujet.

*La structure du texte influencera fortement son approche* car la compréhension de l'organisation interne des informations d'un texte aide beaucoup à sa lecture. La *structure événementielle* entraînera des questions sur les protagonistes, leurs actions, le temps, le lieu, les conséquences et les causes du récit. La *structure dialoguée* nécessitera la connaissance du récepteur, de l'émetteur et de la situation du dialogue. Dans la *structure informative*, ce seront surtout les paramètres de l'objet décrit et les mots associés qui seront pris en compte. Face à une *structure argumentative* il faudra mettre en évidence l'objet de l'argumentation et les arguments utilisés. Enfin, pour la *structure narrative littéraire*, il faudra connaître la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale.

Rechercher *les éléments coréférentiels* améliorera la compréhension globale d'un texte. Les éléments coréférentiels, c'est-à-dire les signes qui renvoient à un même référent, les anaphores, participent à l'élaboration de la cohérence. Les anaphores peuvent être autant grammaticales (pronoms, articles, adjectifs,...) que lexicales (synonymes,...).

Pour saisir la cohérence d'un texte, les apprenants devront aussi *interpréter correctement les articulateurs* (logiques, causaux, temporels, spatiaux,...), les connecteurs qui établissent les liens entre les différents éléments.

Le professeur pourra aussi aider ses élèves à *repérer dans le texte les marques énonciatives* qui dénotent la présence du scripteur, expriment ses opinions ou l'aident à impliquer le lecteur, à *dégager l'intention de communication* ou le *sujet de chaque paragraphe*.

Enfin, les apprenants devront apprendre à utiliser des stratégies autres que consulter le dictionnaire ou demander la réponse au professeur *lorsqu'ils rencontrent des mots inconnus*. Ils devront apprendre à utiliser *le contexte* ou *les éléments visuels* du texte. Ils pourront aussi les *découper en unités plus petites* afin de reconstruire leur sens à partir de leurs préfixes, suffixes et racines.

La **post-lecture** ne doit pas être négligée car elle permet de *fixer les nouvelles informations* acquises durant la lecture et favorise leur interaction avec les connaissances antérieures. Les élèves peuvent *relire le texte une nouvelle fois* afin de profiter du plaisir de la lecture, maintenant qu'il ne leur « résiste » plus. Le professeur peut aussi proposer des *activités de prolongement*. Il peut partir de *l'effet provoqué par le texte* sur les élèves pour organiser un débat, leur demander d'exprimer leur opinion dans un exposé oral, une rédaction écrite ou un schéma. Il peut aussi insister sur *l'acquisition de nouveaux éléments linguistiques*, comme le vocabulaire, en leur demandant de faire des regroupements sémantiques, de remplir les lacunes d'un résumé avec des mots clés, de travailler sur la cooccurrence d'un terme, etc.

Pour terminer, nous insisterons sur le fait que le rôle du professeur lorsqu'il propose une activité d'analyse de texte, est de favoriser chez l'élève le développement de stratégies diverses, autonomes et adaptées au type de texte et à l'objectif de lecture. Pour ce faire, il ne lui suffira pas de donner des consignes, il lui faudra prendre en compte les habitudes d'apprentissage du groupe d'apprenants dont il s'occupe, et les aider à se rendre compte des stratégies qu'ils utilisent, à évaluer si elles leur sont utiles ou s'ils devraient en intégrer d'autres. Enfin, l'enseignant devra toujours prendre soin d'éveiller le goût à la lecture de ses élèves en leur faisant voir, comme disait Jules Renard (Journal, 8 mai 1901) que *chacune de nos lectures laisse une graine qui germe*.

WWW.MAGISTER.ES

## EVALUATION

### Questions

1. En quoi consistent les modèles de type ‘ascendant’ et ‘descendant’ ?
2. Quelles difficultés spécifiques rencontre un apprenant dans la lecture en langue étrangère ?
3. En quoi consiste l’approche globale ?
4. Quels types d’activités peut proposer l’enseignant afin de préparer une lecture ?
5. Quelles consignes peut proposer le professeur pour une analyse de texte facilitant le processus de compréhension globale de l’élève ?

### Réponses

1. Ces modèles constituent deux types de processus de lecture décrits par les psychocognitivistes. Le modèle ascendant suit une démarche sémasiologique (de la forme au sens). Dans ce modèle, le lecteur analyse chaque unité linguistique séquentiellement de façon exhaustive et détaillée. Les processus de bas niveau de décodage linguistique (phonologique, lexical, syntaxique) y sont de prime importance. Ce procédé s’avère très coûteux cognitivement. Le modèle descendant quant à lui, suit une démarche onomasiologique (du sens vers la forme). Ici, le lecteur formule des prévisions sur les formes linguistiques et des hypothèses sur le contenu sémantique du texte qu’il balaye simplement des yeux. Les processus de haut niveau, de traitement sémantique, y sont privilégiés. En réalité, un lecteur expérimenté conjugue ces deux processus en fonction de ses besoins.

2. Les mécanismes mis en œuvre lors de la lecture sont multiples et complexes. Par conséquent, les difficultés que pourra rencontrer l’apprenant sont nombreuses. Chez ce dernier, les processus de bas niveau de décodage linguistique ne sont pas automatisés. Ce déficit d’automatisation l’oblige à accorder à ces processus une attention plus importante, ce qui pourra provoquer une certaine surcharge cognitive. Il aura, par conséquent, du mal à traiter l’information et à la maintenir en mémoire en même temps. C’est pourquoi il négligera les processus de haut niveau. Le niveau d’interaction entre les processus ascendants et descendants sera faible. Tout ceci donnera comme résultat un traitement du texte superficiel, sans une bonne intégration sémantique et donc sans une représentation cohérente de la signification du texte.

3. L’approche globale est une stratégie d’apprentissage de la lecture, apparue dans les années 70, et qui tente de rompre avec le discours méthodologique traditionnel de la didactique de l’écrit de l’époque défendant la lecture linéaire intégrale comme unique mode de lecture. Cette approche propose de réduire peu à peu la marge d’opacité du texte en partant du connu pour aller vers l’inconnu. L’apprenant apprendra à formuler des hypothèses sur la base des indices formels, thématiques et énonciatifs qu’il rencontrera dans le texte, et à les vérifier par la suite. La démarche proposée par cette approche est de commencer par le repérage de signes visuellement prégnants (dessins, titres, photos, effets typographiques...) pour passer ensuite au repérage des mots-clés en se posant des questions du style *qui ?*, *quoi ?*, *où ?*, *quand ?*, *comment ?*, *pourquoi ?* Ces points de repère permettront de découvrir l’architecture du texte. A ce moment interviendront les données sociologiques, politiques, culturelles, et autres connaissances extralinguistiques, qui viendront préciser la signification de l’organisation du texte et les relations sémantiques entre les éléments pertinents du discours. Enfin, les élèves discuteront du sens que chacun donne au texte.

4. Les apprenants, lors de la lecture en langue étrangère sont confrontés à une multitude d'unités à traiter. C'est pourquoi il convient de leur donner des informations sur le texte afin qu'ils puissent développer des hypothèses sur son contenu. De plus, la signification d'un texte émane de la rencontre entre les données du texte et les connaissances préalables du lecteur, ceci signifie que mobiliser ces connaissances facilitera la compréhension. Dans ce but, l'enseignant pourra faire appel l'expérience des élèves en leur demandant ce qu'ils savent sur le sujet. De même, il pourra faire appel aux scénarios d'anticipation en leur demandant, par exemple, ce que le personnage principal va faire selon eux. Cette technique a comme avantage également de susciter la curiosité des élèves et de les motiver à découvrir le sens du texte. Le professeur pourra aussi préparer le champ lexical de celui-ci en travaillant l'association d'idées à partir de mots-clés qui en sont issus. Dans un deuxième temps, il pourra inviter les élèves à procéder à un repérage visuel d'indices tels que les illustrations, les photos, l'origine du texte, l'auteur, les encadrés, les paragraphes, colonnes, numérotations, saillies textuelles (italique, gras, soulignement, majuscules,...), etc. Toutes ces informations permettront aux élèves de formuler des hypothèses, tant sur le contenu, que sur la forme, qu'ils vérifieront lors de l'étape de lecture. Enfin, le professeur devra toujours veiller à proposer aux étudiants un objectif de lecture (trouver une information, vérifier des connaissances, etc.), afin maintenir leur motivation.

5. L'enseignant pourra par exemple demander aux élèves de dégager l'architecture discursive du texte. Celle-ci, une fois connue, leur permettra plus aisément de voir comment l'information est organisée. L'approche du texte variera en fonction du type de structure. Dans le cas d'une structure événementielle (faits divers, fait de société, faits politiques, etc.), le professeur posera des questions sur les protagonistes (*qui ?*), leurs actions (*quoi ?*), le moment et le lieu (*où et quand ?*), les conséquences et les causes. Dans le cas d'une *structure dialoguée*, le professeur fera reconnaître le récepteur et l'émetteur ainsi que les paramètres de la situation de communication en posant des questions du style *qui écrit à qui ?*, *pour quelles raisons ?*, *à la suite de quoi ?* Pour une structure narrative de style littéraire (légendes, contes, fables, récits, romans, nouvelles) il demandera de reconnaître la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale. Une autre approche du texte peut être faite à partir des éléments assurant la cohésion textuelle comme les anaphores ou les articulateurs. En effet, la connaissance de ces éléments permet une meilleure compréhension du texte. Le professeur peut également demander aux apprenants de faire un repérage des marques énonciatives afin de déterminer certaines intentions de communication du scripteur. Il pourra aussi être utile de déterminer si l'intention de communication est une demande, une déclaration, une autorisation, une recommandation, etc. Enfin, dégager l'idée principale de chaque paragraphe permettra de voir quelle est la succession d'informations complémentaires introduites dans le texte.