

KATARZYNA KARPIŃSKA-SZAJ

Université Adam Mickiewicz

## VERS UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE DE COMPRÉHENSION DES TEXTES

Abstract. Karpińska-Szaj Katarzyna, *Vers un modèle pédagogique de compréhension des textes* [On the pedagogical model of text comprehension]. *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXX: 2003, pp. 83-94. ISBN 83-232-1270-8. ISSN 0137-2475.

The interactive reading model deals with the capacity for reading in terms of text reception in a native language. In the article, we try to place the interactive reading model in the foreign language learning/teaching situation, assuming that mental operations carried out by a foreign language reader-learner can be described as strategies of understanding. By showing the specific nature of such strategies and distinguishing a *superior strategy* (the one that controls the use of the others), we attempt to build a didactic model of text reception in a foreign language.

### 0. REMARQUES INTRODUCTIVES: POURQUOI UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE?

«Entre ceux qui disent que tout a été dit sur la lecture en langue étrangère et ceux qui disent que tout reste à faire, il reste une voie moyenne que n'hésitent pas à prendre certains travaux en didactique des langues: les pistes qui nous viennent à la lecture des travaux des autres invitent à poursuivre toujours plus loin...» écrivaient en 1990 dans leur fameux article sur les hypothèses didactiques dans l'apprentissage de l'écrit, l'auteur de l'approche globale S. Moirand et l'auteur des lectures interactives en langues étrangères F. Cicurel (1990: 156). Elles postulaient d'approfondir les recherches sur la lecture en prenant en analyse la spécificité du discours écrit (divergences au niveau de l'organisation du discours conformément à des langues différentes) et surtout une variété de modes d'exploration du texte à partir des habitudes de lecture prises en langues déjà apprises ainsi qu'à partir des représentations individuelles de l'acte de lire.

Plus de dix ans se sont écoulés depuis, et pendant cette période la didactique a connu un essor des démarches se plaçant surtout dans les analyses du comportement des élèves dans la situation d'apprentissage. Du côté de l'écrit, les démarches proposées visent à reformuler l'enseignement des stratégies de compréhension/production et ceci pour le but de préparer l'apprenant à devenir suffisamment

autonome pour qu'il puisse lui-même réguler la lecture conformément à ses objectifs. On commence à démontrer donc une insuffisance des acceptions valables à présent en pédagogie de lecture faute de conceptualisations à partir d'un point de vue d'enseignement. Bien qu'on puisse observer une évolution des approches visant à développer la compétence de lecture (on passe des démarches centrées sur la variable *texte* propres à l'approche globale vers les démarches privilégiant la variable *but* des approches interactives), l'enseignement/apprentissage de la lecture reste plutôt réduit à des conceptualisations se posant comme objectif le développement des stratégies communément partagées par de «bons lecteurs» au détriment des styles individuels et des profils du lecteur étranger. Les «fils directeurs» d'expériences à faire proposés par S. Moirand et F. Cicurel tout en restant toujours pertinents prennent ainsi d'autres valeurs si on les situe dans la perspective des courants actuels en pédagogie d'«apprendre à apprendre». Ceci veut dire que les expériences postulées devraient trouver leur appui conceptuel dans des aspects qui entrent en jeu dans les élaborations pédagogiques actuelles tant au niveau de l'enseignement/apprentissage de la lecture qu'au niveau plus général, celui de la pédagogie des moyens d'apprendre.

Par le biais de cet article, nous allons représenter le point de vue de ceux qui disent que des choses restent à faire ... et c'est surtout dans l'optique des recherches sur les activités cognitives des apprentis lecteurs en langue étrangère. Ce que nous voulons proposer, c'est de faire une tentative de reformulation des concepts existant en didactique de lecture afin d'essayer d'élaborer un modèle pédagogique apte d'assumer une fonction de généraliser une démarche d'enseignement/apprentissage des stratégies de lecture. Le principal but d'un tel modèle dans l'optique de l'enseignement stratégique est de s'interroger sur les composantes (et les relations entre elles) du processus de lecture en langue étrangère dans la situation d'enseignement/apprentissage. Il s'agit aussi de dépasser les essais de catégorisations des activités de lecture à promouvoir séparément aux variables *texte*, *but*, *lecteur* au profit des réseaux d'opérations équivalant à des stratégies.

## 1. ASSISE CONCEPTUELLE DE L'ÉLABORATION DU MODÈLE PÉDAGOGIQUE

### 1.1. VISÉE COGNITIVISTE DES ACTIVITÉS DE LECTURE

De façon générale, les recherches cognitives s'intéressent aux processus de constructions des représentations mentales<sup>1</sup> lors de la transformation de l'information. Elles postulent que l'activité de compréhension soit dotée de la faculté de

---

<sup>1</sup> La notion de *représentation mentale* en lecture est sujette à différentes interprétations. Nous acceptons celle qui est la plus répandue en didactique de l'écrit (bien qu'elle puisse s'avérer un peu simpliste vis-à-vis de la complexité de sa nature). La représentation mentale est une construction abstraite qui entre en relation de cohérence avec d'autres propositions constituées lors de l'activité de compréhension.

se représenter le texte lu. Traditionnellement, cette activité (probablement par le soin de clarté des analyses) est détachée de l'affectivité. Pourtant actuellement on s'aperçoit que pour rendre compte de la réalité, on ne peut pas dissocier ces deux aspects si on tâche de ne pas enfermer les analyses de la lecture dans des conditions de laboratoire. On admet que construire des représentations mentales passe par les processus de perception, de stockage et d'exploitation des informations, processus qui, par la nature de chose, ne peuvent pas être objectivement tranchés mais qui méritent une clarification dans une double optique: celle des processus *cognitifs* et celle des processus *affectifs*.

C'est surtout dans la situation d'apprentissage où entrent en jeu les facteurs *conatifs* relatifs au contrôle et à la régulation des conduites (de ce fait ne pouvant donc pas faire économie de l'affectivité) et ayant le même statut que les facteurs cognitifs (cf. Flawell 1985, Sorel 1994, Giordan 1998). Nous allons envisager les façons dont s'articulent les facteurs affectifs et cognitifs lors de la compréhension de texte dans les modèles ayant déjà leur longue histoire en didactique de lecture: les modèles interactifs.

## 1.2. IMPACT DES MODÈLES INTERACTIFS SUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Généralement, on peut désigner par les lectures interactives<sup>2</sup> une approche qui consiste en une constitution de représentations mentales (modifiables selon l'étape de lecture) à partir des données détectables à travers le texte. Pour comprendre un texte, il faut d'une part intégrer les données informationnelles pour construire une représentation cohérente de ce qui est dit par le texte. Les liens entre ces données sont typiquement, mais pas exclusivement, établis par des indices manifestés par le texte, mais aussi, combinés par un processus de construction des informations détectables et des informations spécifiques et générales provenant d'autres sources de connaissance stockées en mémoire et tirées du contexte pour produire une représentation de la situation décrite par le texte. L'efficacité de la lecture tient à la possibilité d'interaction entre les différents niveaux, à la convergence de processus *haut-bas* et *bas-haut*.

L'intérêt du modèle interactif réside dans la souplesse d'utilisation: l'accent est mis sur la façon personnelle de formuler des hypothèses (cf. Karpińska-Szaj 2000). Pour que le lecteur puisse se faire des représentations du texte, il met en cause plusieurs aspects dont les buts de la lecture, les intérêts personnels, les réactions

---

<sup>2</sup> Nous avons délibérément choisi le terme de *lectures interactives* au pluriel compte tenu de divergences concernant la façon d'envisager l'interaction en lecture. On peut même parler d'une classe de modèles interactifs parmi lesquels le modèle de Kinsch et van Dijk (1983) paraît le plus connu en didactique de l'écrit.

affectives aux informations présentées, les connaissances antérieures sont le plus fréquemment mentionnés par les chercheurs (cf. Turcotte 1995, Flavell 1985 Cyr et Germain 1998). Les facteurs affectifs contribuent aussi à la détermination des buts de la lecture qu'à l'autorégulation de l'activité. En somme, du point de vue des approches cognitivistes, deux volées apparaissent pour décrire l'activité de lecture de la part des compétences du lecteur: la première est liée aux activités métacognitives (ce que le lecteur sait de la façon d'aborder un texte), l'autre concerne les conduites mentales du lecteur pour mener à bien sa compréhension (comment le lecteur se représente le contenu du texte). Ces activités ont un lien intrinsèque avec la connaissance (être conscient des exigences de la tâche et du contrôle possible qu'il a sur sa réussite) ainsi qu'avec le contrôle qu'un lecteur effectue sur lui-même et sur ses stratégies cognitives (la gestion de ses démarches cognitives et la gestion active de soi comme élève, c'est-à-dire de son investissement affectif dans la tâche).

Le modèle interactif élaboré dans le cadre des recherches en psychologie de lecture est encore enrichi par d'autres repérables importants au niveau de l'éducation. Ainsi A. de La Garanderie (1995) et B.-M. Barth (1993) qui situent leur réflexion dans la philosophie du langage et dans les neurosciences attribuent un rôle essentiel dans la construction du sens en compréhension aux manières individuelles d'évoquer l'objet donné à la perception. Ils enrichissent la notion de *représentation mentale* tellement mise en vigueur par la psychologie cognitive, par la notion d'*évoocation*, conçue comme passage personnel (de nature auditive, verbale ou visuelle) entre le percept et sa représentation. La compréhension se construit alors à partir du contenu évocatif qui correspond dans la situation de lecture à un mode personnel d'exploration des indices textuels.

## 2. CONDITIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

### 2.1. PARTICULARITÉS DE LA LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

On attache souvent les caractéristiques de la lecture en langue étrangère aux obstacles que pose aux apprenants la nature de l'écrit en langue cible. On parle ainsi des obstacles provenant du support linguistique (difficultés lexicales, difficultés syntaxiques et celles qui sont liées à l'organisation textuelle) et des obstacles liés aux paramètres contextuels (identification du contenu référentiel, des thèmes abordés, des allusions, etc.). Nombreux sont les travaux résumant les troubles de la lecture fluide émanant des déficits de construction du sens à différents niveaux de lecture. Il suffit de mentionner la théorie de schéma couramment répandue en didactique des capacités réceptives de l'écrit (cf. Carell et al. 1988) où l'on insiste sur la mise en jeu des connaissances générales du lecteur se rapportant au contenu, à la forme et au code utilisé.

Le déficit des compétences linguistiques est à délimiter aussi dans une autre direction de recherches qui se situe plutôt du côté des activités mises en jeu lors de la lecture. Elle se propose comme objectif de discerner les processus *automatisés* et des processus *contrôlés* entrant en jeu lors de la compréhension de l'écrit. Dans les études de la lecture en langue étrangère l'intérêt est tourné vers le coût cognitif des activités de bas niveau (décodage et reconnaissance des mots), lequel trop élevé peut freiner les activités du haut niveau (idée globale du texte) (cf. Gaonac'h 1993). Pourtant, le déficit d'automatisation de ces processus ne peut être considéré comme la seule source des difficultés de lecture en langue étrangère. Les connaissances réduites liées au contexte et aux structures textuelles y entrent également en jeu et peuvent exercer un rôle de facilitateur dans la construction du sens.

Bref, le but des analyses est de détecter les défaillances au niveau de la valorisation soit d'un *but* de la lecture, soit des variables *texte* et *lecteur*. Par le biais de ces recherches, on essaie effectivement d'analyser le statut de différentes compétences qui entrent en jeu dans la compréhension des textes et ceci en confrontant la situation de lecture en langue maternelle à celle en langue étrangère. On cherche souvent à examiner les stratégies de lecture dans chacune des langues pour décider de la présence/absence de telle ou telle stratégie ainsi que du transfert ou non d'une stratégie donnée de la langue maternelle à la langue étrangère. Or, les résultats peuvent parfois surprendre: les processus dont on reconnaît la pertinence dans la lecture en langue maternelle sont souvent absents dans les activités de lecture en langue étrangère.

Il nous semble qu'un examen fait à partir de la situation de lecture directement en langue étrangère devrait apporter une explication de ce problème. Ceci devrait pourtant se faire à partir d'un concept de lecture élaboré dans la perspective d'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en langue cible. Dans ce dessein, il semble utile d'envisager d'abord l'effet désiré (compétences d'un lecteur stratégique) mais non pas à partir de la réussite du transfert des stratégies vers la langue-cible mais à partir des compétences évaluées dans la situation de lecture en langue étrangère.

## 2.2. CARACTÉRISTIQUES D'UN LECTEUR STRATÉGIQUE

Pour discerner des profils d'un lecteur stratégique nous n'allons pas opérer sur une dichotomie *bon lecteur* vs *mauvais lecteur* habituellement admise comme critère d'évaluation d'efficacité des stratégies (dans cette optique, les stratégies efficaces sont celles utilisées par de bons lecteurs). Notre objectif est de ne pas juger l'efficacité de stratégies mais de s'interroger sur les conditions de les utiliser de façon à rendre la lecture suffisamment fluide et conforme à la visée personnelle d'interpréter le texte. Dans ce sens, un lecteur stratégique en langue étrangère devrait répondre aux conditions énumérées ci-dessous.

### **Il a un style de lecture personnel qu'il peut décrire et dont il est conscient**

Les démarches interactives d'enseignement de la lecture (elles se situent d'ailleurs dans la lignée de l'approche globale) visent à développer les stratégies de réalisation de tâches et sont adéquates aux objectifs de lecture. Ces stratégies ne sont pas issues de l'observation de l'activité de lecteurs en train de comprendre, mais elles restent tributaires d'un point de vue de l'enseignement<sup>3</sup>. Pourtant, il est légitime de croire que les stratégies de réalisation de but sont utilisées conformément aux styles personnels de lecture. Ceci veut dire que le point de départ de toute réussite en lecture réside à valoriser sa propre façon de construire/intégrer le sens qui équivaut selon les acceptions cognitivistes, à la manière d'organiser mentalement la représentation intégrée du texte.

### **Il surveille sa lecture**

Pour garantir une lecture fluide, l'apprenant devrait bien évaluer ses déficits de compréhension. Ceci est possible s'il a une représentation correcte de l'activité de lecture. Nombreux sont les élèves qui présentent une attitude verbocentriste et qui croient qu'il suffit de saisir chaque syntagme pour comprendre le texte. Il y en a aussi qui surestiment la compréhension globale du texte. Il y en a encore d'autres qui ne cherchent dans le texte qu'à confirmer leur savoir linguistique (vérification de l'emploi du temps, utilisation du subjonctif, etc.). On peut multiplier les profils des apprentis lecteurs dont les attitudes bloquent l'apprentissage de la lecture. Il est aussi question d'apprendre à gérer sa lecture. En langue maternelle le lecteur a pris tellement l'habitude d'organiser mentalement sa lecture qu'il ne se rend pas compte du fait de la surveiller. Pourtant, les processus de contrôle en langue étrangère, en cas de dysfonctionnement devrait être conscientisés (il s'agit de prendre du recul pour identifier ses insuffisances). Ceci demande à l'apprenant un travail ajusté lequel pourrait avec le temps devenir habituel.

### **Il perfectionne les stratégies compensatoires**

A partir des données recueillies auprès des lecteurs – apprenants, il est possible de dresser un éventail des stratégies compensatoires utilisées en lecture de textes. Il est question des stratégies utilisées en toute lecture comme anticipation du sens, analyse morphologique du mot, visualisation ou/et verbalisation des contenus douteux, et des stratégies plus spécifiques à la langue étrangère: le recours à la traduction, le transfert des connaissances du haut niveau. Certes, les stratégies ne peuvent pas être utilisées de façon linéaire ou segmentée (entraînement d'une stratégie puis entraînement d'une autre). Elles ne peuvent pas non plus être tout le temps testées (l'anticipation du sens ne marche pas, l'apprenant passe donc à l'ana-

---

<sup>3</sup> Des approches centrées sur l'enseignement/apprentissage des textes scientifiques (Dévelotte 1989) mettent en relief les facteurs psychologiques et socioculturels attachés au lecteur ce qui renvoie la notion de stratégie de lecture à la *modalité de lecture* conçues comme attitudes de lecture profondément ancrées dans les particularités psychologiques individuelles et sociales. On parle ici des modes d'exploration du texte (linéaire, progressive, sélective) qui renvoient à vrai dire aux stratégies proposées par les fondateurs de l'approche globale et des lectures interactives.

lyse morphologique) et remplacée l'une par l'autre. C'est leur utilisation de manière souple et ajustée à la tâche (projet et objectif) que pourrait apporter l'effet désiré. Or, il ne suffit pas de connaître tout un éventail de stratégies pour pouvoir les utiliser de façon efficace (cf. Karpińska-Szaj 2001).

### **Il sait faire un transfert des stratégies de lecture qu'il possède en langue maternelle**

Certes, ce transfert ne peut pas s'effectuer de façon directe. Il est pourtant possible de conscientiser (retracer par l'introspection) certains procédés de lecture en langue maternelle (par exemple, la façon de se débrouiller avec le lexique spécialisé) ce qui peut s'avérer utile dans la lecture en langue étrangère. Il s'agit en effet de profiter d'éventuelles stratégies compensatoires qui par habitude en langue maternelle sont utilisées sans y prêter attention, et en langue étrangère par contre, elles deviennent délibérément choisies.

### **Il est capable d'adapter des stratégies conformément au projet de lecture**

N'importe quelle lecture n'est pas sensée apporter un effet désiré. Pour qu'elle soit efficace, il faut qu'elle passe par la mise en projet (choix d'une tâche et une projection de sa réalisation) et l'adaptation aux objectifs visés. Dans la situation d'enseignement/apprentissage, la mise en projet peut être surveillée par l'enseignant mais avec le temps et l'entraînement, elle devrait pourtant devenir un procédé habituel (et par la nature de chose, indispensable à la lecture).

### **Il sait distinguer les types de texte et les genres de discours**

Ces connaissances sont déjà longtemps prônées en didactique de l'écrit surtout par les démarches ayant leurs sources dans la théorie de schémas. Il n'y a pas de doutes que la connaissance des types de texte et des genres de discours qu'on est en train de lire favorisent la constitution des hypothèses interprétatives, et permet d'anticiper le sens.

### **Il est tolérant envers l'ambiguïté**

Chaque lecture est différente. Les interprétations diverses du même texte reflètent une pluralité des «parcours» de lecture. Avouer que l'interprétation des indices textuels n'est pas univoque (surtout dans la situation de lecture en langue étrangère) témoigne qu'on ne cherche pas à échanger seulement les étiquettes pour appeler les mêmes notions. Ceci veut dire, au contraire, qu'on a choisi une façon de lire propre à la langue étrangère.

### **Il sait profiter de la lecture à l'étape d'écriture**

Cette capacité est surtout demandée dans la situation d'apprentissage où il s'agit de joindre le développement des compétences réceptives à la faculté de s'exprimer. La lecture peut être travaillée en tandem avec l'écriture sans que cette première serve nécessairement de modèle. Dans l'enseignement stratégique de la lecture (mettant en relief les modes personnels d'exploration du texte), il est plutôt question d'évaluer la compréhension par la mise en jeu de ses effets à l'étape de production. Si on prend en compte les modes de compréhension de texte, on voit que la compréhension peut être traduite en termes d'*application* et/ou en termes d'*explication*.

### 3. TENTATIVE DE MISE AU POINT D'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE DE LECTURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

#### 3.1. CRITÈRES DE VALIDATION D'UN MODÈLE PÉDAGOGIQUE

##### Critères généraux

– Modèle envisageant l'intervention (la médiation) pédagogique

L'apprenant interagit avec son professeur mais aussi avec les autres membres du groupe, particulièrement avec ses pairs, dans des situations de co-construction du sens des textes (par exemple en proposant les techniques de lecture croisée ou des activités visant à confronter les différences d'interprétation).

– Modèle préparant au travail individuel

L'un des objectifs d'une pédagogie appropriée est d'amener l'apprenant à mieux apprendre, c'est-à-dire à se détacher progressivement de l'encadrement ou de l'étayage pédagogique offert par le modèle de l'enseignement. L'objectif à court terme est de préparer l'apprenant à travailler tout seul (travail individuel à domicile). L'objectif à long terme est de préparer à l'autonomie qui permettra à l'élève de continuer à travailler de façon efficace après avoir quitté l'école.

– Modèle comprenant des traits généralisables aux différentes situations de lecture

On ne peut pas borner les démarches proposées uniquement à un seul type de texte, à un seul objectif de lecture. Le modèle de lecture devrait être suffisamment souple pour permettre de faire un transfert des stratégies sur d'autres situations de lecture. Un modèle de lecture devrait donc assurer un équilibre entre ce qui est dû aux caractéristiques de l'écrit et ce qu'on peut considérer comme stratégies individuelles adaptées lors de la compréhension.

– Modèle suffisamment fiable pour être utilisé individuellement et pour rendre service à un groupe d'élèves

Pour ce faire, un modèle de lecture utilisé dans la situation d'apprentissage devrait tenter de mettre à jour et de définir des *styles de lecteur* et des *profils de lecteur*. Il faut veiller pourtant à ne pas trop généraliser les manières de lire: il ne s'agit pas de se retrouver dans des matrices proposées mais de partir de l'observation et de conscientisation pour se rendre compte des variétés des approches proposées.

##### Critères spécifiques pour l'enseignement de la lecture

– Modèle visant une clarification cognitive des processus de lecture

La clarification des opérations cognitives a pour objectif d'aider l'apprenant à mieux 'encoder' les données d'entrée afin d'améliorer la sélection et l'analyse des éléments perçus. L'efficacité de la lecture est strictement liée à la capacité d'auto-



contrôle et d'autorégulation du lecteur-apprenant sur les différentes opérations cognitives et métacognitives qui participent à la gestion de sa compréhension (cf. 2.2.). Ceci est nécessaire à la structuration des connaissances et des procédures nouvelles (voir les stratégies), c'est-à-dire pour les fixer en mémoire de manière fiable.

– Modèle valorisant l'articulation entre les variables *texte, but, lecteur*

Contrairement aux modèles strictement symboliques et connexionnistes ayant pour but de représenter un réseau de transformations de l'information, un modèle pédagogique reflète plutôt un réseau de stratégies utilisé pour comprendre un texte (cf. Rui 2000). Pour qu'il puisse répondre à sa vocation de favoriser le développement des stratégies, il semble important de choisir un élément organisateur de la mise au point de la compréhension, un élément grâce auquel l'apprenant pourra guider sa lecture. A notre avis c'est le mode personnel d'exploration du texte qui est à l'origine du choix d'autres stratégies.

– Modèle englobant l'étape de production en tant que vérification/application de la compréhension

Comprendre un texte ne rend pas compte de l'ensemble de l'expérience de lecture. Le lecteur complète la compréhension en réagissant au texte. Comprendre un texte dans la situation pédagogique veut dire aussi faire preuve de son interprétation et évaluer ses déficits. Toutes les activités rédactionnelles qui suivent la lecture et de ce fait assurent l'exploitation des connaissances acquises à l'étape de lecture, permettent aussi de procurer à l'apprenant un sentiment de profit linguistique dont la valeur motivationnelle n'est pas à contester.

#### SUGGESTIONS POUR MODÉLISER LA LECTURE EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

##### Aspects à prendre en compte

*Interaction texte – lecteur*: mise en valeur des dimensions informationnelle, argumentative, affective de l'écrit par adaptation d'une orientation adéquate de la lecture.

*Objectifs, projet de lecture*: encouragement à la constitution de représentations par le choix des consignes adéquates et, à long terme, par la prise d'habitude d'orienter constamment sa lecture.

*Contexte situationnel (enseignement/apprentissage)*: mise en jeu de l'interaction apprenant-lecteur – enseignant-médiateur.

##### Particularités des aspects retenus

*Lecteur*: appréhendé à travers son degré de l'expertise linguistique et textuelle, son degré d'acquisition des processus de la lecture, sa familiarité avec les modèles

discursifs préétablis, ses connaissances du domaine de référence du texte mais surtout à travers ses caractéristiques personnelles.

*Texte*: considéré dans la perspective du discours, accent mis sur sa force persuasive (visée vers le lecteur).

*Contexte*: envisagé par les conditions que le lecteur se fixe lui-même et que l'enseignant lui fixe, considéré à travers le profit linguistique et communicationnel.

### Pertinence et mise à disposition des aspects envisagés

Dans le cadre de l'enseignement stratégique, l'importance est mise sur la variable *lecteur* et ses modes d'exploration du texte. Nous considérons les stratégies appartenant à la catégorie de *modos personnels* d'exploration du texte comme stratégies globales. Ceci veut dire le lecteur-apprenant retient et vérifie différents éléments à la fois pour construire le sens du texte lu, mais toujours à partir d'un élément organisateur qui renvoie dans notre perspective au mode d'exploration de l'écrit. Le mode personnel d'exploration de textes en langue étrangère englobe: la capacité de faire face aux difficultés (*stratégies compensatoires*), le développement des stratégies classifiées dans les typologies classiques comme *métacognitives* et ayant trait de l'autorégulation de la lecture à partir de ses connaissances sur le savoir-faire stratégique.

### Etapas d'intervention pédagogique

On peut proposer plusieurs démarches de lecture, il est pourtant utile de favoriser d'abord les étapes qui prennent en compte l'ajustement des modes personnels de lecture. On peut donc proposer un déroulement ayant pour but de prendre l'habitude d'évaluer les pertes de compréhension et d'y faire face par rapport à la stratégie globale de compréhension (mode personnel de lecture). C'est pourquoi nous proposons une démarche qui se place plutôt au début du cursus d'apprentissage. Elle n'est pas destinée nécessairement aux apprenants débutants. Au contraire, elle s'apprête aussi à être proposée aux apprenants ayant déjà pris des habitudes en lecture. Généralement son objectif est de discerner diverses façons de gérer sa lecture afin de rendre transparentes les stratégies utilisées.

*Evocation intuitive* (proposer la lecture de mise en projet d'évoquer le contenu du texte pour préparer sa compréhension).

*Recherches des attributs* (tenter de savoir comment le texte a été représenté, faire une cueillette d'information sur le déroulement du choix des stratégies: les stratégies compensatoires étaient-elles choisies en rapport avec la nature de l'évocation?).

*Moyens de guidage* (essayer d'établir des éléments sécurisants face à la tâche pour assurer le sentiment d'avoir sur quoi appuyer la construction du sens).

*Vérification* (proposer des techniques de vérification de stratégies utilisées conformément au niveau de compétences: penser à haute voix, journal de

bord, dialogue pédagogique, protocoles d'observation, représentations interprétatives verbalisées, etc.).

*Interaction* (sensibiliser à l'importance de pertes de compréhension et aux moyens de s'assurer leur compensation).

*Comparaison* (réalisation d'une tâche semblable dont les consignes sont explicitement données: faire des inférences inductive et déductive, aborder par détail ou par thème global, etc.).

Les étapes ici proposées ne sont qu'une introduction à la pédagogie de lecture. Evidemment, l'entraînement stratégique devrait être à chaque fois ajusté au public et aux caractéristiques du texte lu. Nous avons proposé quelques exemples de démarches de développement de stratégies compensatoires au niveau avancé à partir d'un article de presse (cf. Karpińska-Szaj 2001). Une tentative d'un entraînement au niveau de l'organisation des idées (du contenu) des écrits scientifiques par le moyen de comparaison est discutée dans un travail de maîtrise écrit sous notre direction (cf. Czajka 2001).

#### 4. POUR CONCLURE

Les modèles fonctionnant actuellement en didactique de l'écrit en l'occurrence de la lecture se basent sur les conceptions élaborées sur le terrain de la langue maternelle. Les différences entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère décrites dans les ouvrages de référence portent sur les mêmes prérequis méthodologiques. C'est pourquoi nous avons essayé durant cette courte étude, de placer les questions concernant les activités de compréhension directement dans le cadre de la lecture en langue étrangère. Cette analyse nous a permis d'envisager un modèle pédagogique dans les termes du réseau de stratégies dont le mode personnel d'exploration du texte semble doté d'une fonction organisatrice.

Les recherches qui ont pour but d'évaluer les aspects qui déterminent le mode personnel de lecture ainsi que sa fonction dans la situation d'apprentissage ne sont qu'à leurs débuts (les expériences de Dévelotte (1989) au sujet de la compréhension des textes scientifiques sont un exemple mesuré). Il apparaît qu'un champ s'ouvre pour les recherches en didactique de lecture ainsi qu'un terrain propice pour l'intervention pédagogique.

#### BIBLIOGRAPHIE DE RÉFÉRENCES

- Barth, B.-M. (1993), *Le savoir en construction*, Paris: Retz.  
 Carrell, P., Devine J. et Eskey D. (1988), *Interactive approach to second language reading*, Cambridge: Cambridge University Press.  
 Cyr, P. et Germain, C. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.

- Czajka, B. (2001), *La compréhension des écrits scientifiques en FLE: pour un enseignement stratégique*. Mémoire de maîtrise (dir. K. Karpińska-Szaj), Poznań: Université A. Mickiewicz.
- Dévolotte, J. (1989), *Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère*. Mémoire de DEA (dir. S. Moirand), Paris III. Sorbonne Nouvelle.
- Dijk, T. van et Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Flawell, J. H. (1985), *Développement cognitif* dans J. Bideaud et M. Richelle (eds), *Psychologie développementale*, Bruxelles: Mardaga.
- Gaonac'h, D. (1990), *Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère*. Le français dans le monde, n. spécial: 41-49.
- Giordan, A. (1998), *Apprendre!* Ed. Belin.
- Karpińska-Szaj, K. (2001), *Strategie kompensacyjne w rozumieniu tekstu pisanego*, Studia Neofilologiczne 2. Prace naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie: 67-72. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Karpińska-Szaj, K. (2000), *Lectures interactives: que peut-on faire encore? Le français langue étrangère à l'Université: nouveaux objectifs, nouveaux besoins*, Actes de Colloque, Université de Varsovie, 18-19 novembre 1999: 171-182.
- Kintsch, W. (1988), *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*, Psychological Review 95: 163-182.
- La Granderie de, A. (1995), *L'intuition. De la perception au concept*. Paris: Bayard Editions.
- Moirand, S. et Cicurel, F. (1990), "Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses didactiques". FDM, n. spécial: 147-158, Paris: Hachette.
- Rui, B. (2000), *Exploitation de la notion 'stratégie de lecture' en français langue étrangère et maternelle*, AILE 13: 89-110.
- Sorci, M. (1994), *Pratiques nouvelles en éducation et en formation – l'éducabilité cognitive*, Paris: L'Harmattan.
- Turcotte, A. G. (1995), *Compétences et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique*, LIDIL 10: 13-35.