



Résumé : La compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les élèves sont amenés à lire et à travailler une multiplicité d'écrits sous diverses formes : textes, documents, tableaux, schémas, graphiques, les interprétations des élèves permettent d'interroger collectivement la réception du « message » et de faire réfléchir aux mécanismes de la compréhension. Intégrer les hypothèses des élèves, qui sont la trace d'un questionnement, les aidera à construire un pouvoir sur les textes et sur le monde.

Mots-clés : compréhension de l'écrit - situation d'enseignement - texte - lecteur.

Abstract: Written comprehension is a complex act that involves the interaction of several activities of the reader. In a teaching situation, students are required to read and work on a variety of writings in various forms: texts, documents, charts, diagrams, graphs, the students interpretation permit to examine collectively the receipt of the "message" and also thinking about the mechanisms of comprehension. Integrating students' assumptions, which are the traces of a questioning might help them to have a certain power over the texts and the world.

Keywords: written comprehension - situation of teaching - text - reader.

المخلص: فهم النصوص المكتوبة عمل معقد ينطوي على تفاعل العديد من الأنشطة عند القارئ. أثناء التعليم، يتعامل الطلاب مع القراءة والعديد من الكتابات في أشكال مختلفة: نصوص ووثائق وخرائط ورسوم بيانية، يمكن للطلاب الاستفسار معا حول تلقي "الرسالة" والنظر في آليات الفهم. يعد دمج افتراضات الطلاب أثر لاستجوابهم، وتساعدهم على بناء سلطة على النصوص والعالم.

الكلمات المفتاحية: تفهم النص - الوضع التعليمي - النص - القارئ.

1. L'analyse pré-pédagogique des textes : une étape dans le processus de l'acquisition du savoir

Une pédagogie de la compréhension de texte implique que l'apprenant sache interroger un texte et formuler des hypothèses afin de trouver dans le document qu'il consulte des réponses à ses questions. Mais si l'enseignant veut aider l'apprenant dans ses repérages et ses prévisions, il a besoin de savoir comment le texte « fonctionne » et quelles sont les données qui faciliteront, éventuellement la formulation des différentes hypothèses et leur vérification afin d'assurer à l'apprenant une meilleure saisie du texte. Aussi, faut-il qu'il ait analysé les textes au préalable, avant que le cours ne commence, c'est ce

qu'on appelle l'analyse pré-pédagogique. Etape qui concourt à la préparation de l'acte pédagogique et ne sert à la différence des analyses théoriques, ni à construire ni à tester une théorie linguistique. Dans le domaine particulier de la compréhension de l'écrit, l'analyse pré-pédagogique présente deux objectifs principaux (Moirand, 1979 : 58) :

- a - D'une part, elle constitue pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours, il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants) ;
- b - D'autre part, elle doit permettre à l'enseignant, d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (technique de repérage, découverte d'indices, tactique de vérification, etc.).

Aussi, dans sa démarche, l'enseignant doit tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations et de leurs besoins. Cependant, si l'on reste persuadé des avantages et de l'intérêt pré pédagogique, cette analyse n'en présente pas moins certains dangers :

Le premier danger serait de la confondre avec les analyses théoriques du discours. Le cours de langue ne doit pas devenir un champ d'application pour des théories. L'analyse effectuée par l'enseignant de langue devrait l'être en fonction d'objectifs didactiques précis (mise en place d'un programme, d'une progression, mise au point de stratégies d'enseignement, etc.). Et cela ne doit pas non plus empêcher l'enseignant de connaître différentes théories et de s'en inspirer. Un deuxième danger, serait d'imposer aux apprenants une terminologie portant sur des termes spécialisés sous prétexte de leur faire repérer des éléments linguistiques.

On peut mettre l'information à la portée de l'élève sans pour autant avoir recours à toute cette terminologie. Il s'agit plutôt d'adapter le discours pédagogique aux références des apprenants.

Un autre danger serait de confondre l'analyse pré pédagogique et les stratégies d'enseignement.

2. Quelle compétence faut-il avoir pour comprendre un texte écrit ?

L'accès au sens d'un texte est fonction d'une compétence de compréhension globale qui comprend aussi bien la connaissance linguistique (graphémie, morphologie, lexique, syntaxe) que celle du fonctionnement textuel et intertextuel (organisation des phrases entre elles, fonction du texte, relation du texte à d'autres textes). On sait que le modèle traditionnel privilégiait la connaissance des unités dites de faible niveau ; qui concernent les unités minimales de signification : si le lecteur connaît le code - sa graphie, ses mots, ses phrases-, il est à même de comprendre le texte. S'il paraît indispensable de travailler sur les unités du rang inférieur, on déplore aujourd'hui que la méthodologie du texte à lire en langue étrangère, ne prenne pas davantage en compte, les unités de rang supérieur. Ce modèle qui met au premier plan l'activité de l'auditeur ou du lecteur, se fonde sur les connaissances préalables du sujet : connaissances culturelles et savoirs de toute nature relevant de l'expérience du monde et connaissances textuelles (organisation générale des différents types de textes). Dans une perspective cognitive, le modèle le plus accepté repose sur la conjugaison des deux modèles précités. L'enseignant conscient que la lecture est une interaction entre le texte et le lecteur, cherchera à encourager la lecture active : parce qu'elle demande au lecteur de mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre de nouvelles données ; elle lui demande d'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin, que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispersés dans le texte.

2.1. Une démarche d'investigation textuelle

La démarche que nous nous proposons d'entreprendre en classe de FLE, consistera à adopter la technique proposée par Sophie Moirand (1990:58) dans l'approche globale des textes écrits. L'exploitation du support écrit que nous pourrions soumettre à nos élèves commencera par une phase d'observation du texte (sa présentation iconique, son support, sa typographie), pour se familiariser avec le texte et tâcher de reconnaître son genre, son émetteur. Pour initier la compréhension ; il faudra s'appuyer sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulateurs, etc.) et essayer de mettre en relation une partie du texte avec une autre. Pour réduire les zones d'opacité du texte, on fera appel aux connaissances antérieures des élèves lecteurs. Les consignes de lecture qui leur seront données, auront un double effet : l'apprenant sera actif parce qu'il aura une tâche à exécuter et ne s'arrêtera pas au premier obstacle linguistique. Aussi, grâce à la consigne, le lecteur sera guidé dans la construction du sens du texte. Cette technique nous permettra d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, ce qui amènera le lecteur apprenant à comprendre et à interpréter des documents de manière autonome. La compétence de lecture reposerait alors, sur une triple compétence : une compétence linguistique, une compétence discursive et une connaissance des références extralinguistiques telles qu'elles sont définies par S.Moirand. Cependant, l'activité de lecture est très complexe dans la mesure où il faut pouvoir exécuter plusieurs opérations en même temps. Par conséquent, il convient d'entraîner régulièrement les élèves à cette activité afin de leur permettre de mettre en pratique leurs savoir-faire. De plus, il est nécessaire de montrer aux apprenants en langue que l'on peut comprendre un texte sans forcément être capable de saisir chaque détail et de traduire chacun de ses termes, il faut leur faire prendre conscience des stratégies de compréhension qu'ils développent en langue maternelle (même si, dans l'enseignement de la langue arabe, l'approche des textes y est encore impressionniste).

L'approche globale des textes consiste à briser la linéarité du discours pour amener, dans un premier temps, les apprenants à trouver des indices textuels leur permettant d'une part, de faire des prévisions sur l'architecture du texte, et de formuler des hypothèses sur son sens. D'autre part, de vérifier dans le texte lui-même, ces mêmes hypothèses de prévision. Cependant, il est certain que plus les textes supports sont longs, plus les indices textuels nécessaires à la découverte du sens et de la logique du discours seront disséminés, entremêlés, voire enchevêtrés sur l'aire du texte. Pour initier les élèves à cette approche sémiotique des textes, il est conseillé de leur proposer dans un premier temps, des supports courts où la typographie, l'illustration, la mise en page jouent un rôle prépondérant.

2.2. Initier aux pratiques de repérage

Un premier regard sur le texte fournit à l'apprenant déjà quelques indications : la forme du document (données iconiques), le titre (donnée thématique), le type de support, et le nom du scripteur, l'amènent à anticiper sur l'organisation et le contenu de l'énoncé. Il s'agit alors de lui faire rechercher lors de balayages successifs du document, d'autres indices d'ordre formel, thématique ou énonciatif afin qu'il vérifie ses premières hypothèses et qu'il en formule de plus précises, reconstruisant ainsi peu à peu la logique et le(s) sens du texte.

Repérages d'indices formels

Les indices formels représentent tout aussi bien les données iconiques (typographie, alinéas, schémas...) que les modèles syntaxico-sémantiques rendant compte de l'architecture du texte (articulateurs logiques, les anaphoriques...).

L'image du texte : Dans le cours de langues étrangères, on s'appuie de plus en plus sur « l'image du texte » pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants. Le sens est en partie donné par la typologie, l'illustration, la mise en page et les indices périphériques (titre, sous-titres, chapeau, références de différentes natures...). Cette lecture, qui part de repères iconiques pour orienter ensuite les stratégies de découverte du sens, vise à donner à l'apprenant des habitudes de lectures sélectives en langue étrangère.

Approche linguistique : il s'agit des marques formelles d'énonciation : sujets énonciateurs (émetteurs, récepteurs), lieu d'énonciation, les modalités logiques et appréciatives et les actes de parole.

Approche logico-syntaxique : il s'agit de repérer les procédés diaphoriques (déterminants, pronoms, anaphores lexicales et grammaticales...), les formes de phrases et les relations temporelles.

Repérages d'indices thématiques

Ces indices sont relatifs à l'organisation du domaine de référence. Les données thématiques sont des éléments importants dans la reconstitution du sens par le lecteur. Mais encore faut-il les classer, les regrouper, les structurer en fonction des références extra-linguistiques du texte.

Repérages d'indices énonciatifs

Ils réfèrent à la situation d'énonciation. (Qui écrit ? Pour qui ? Où écrit-il ? Quand ? Avec quels objectifs ?). Selon S. Moirand, un repérage des seuls indices formels ne suffit pas pour accéder à la compréhension de ce texte. Seul la combinaison de différents types d'indices, la mise en relation des données énonciatives avec les données thématiques d'une part et les données formelles de l'autre, permettent à l'apprenant d'interpréter le sens des documents. De plus, les textes « longs » sont loin d'être ainsi structurés, et il est parfois plus opératoire de commencer par repérer en premier soit les indices d'ordre thématique, soit les indices d'ordre énonciatifs. Mais il convient de faire remarquer à ce niveau, que les pratiques de lecture proposées par l'approche globale (repérages des indices formels, thématiques et énonciatifs) sont des stratégies pédagogiques qu'il ne faut confondre, ni avec les stratégies d'apprentissage individuelles, ni avec les stratégies de lecture des apprenants. Une définition succincte de la notion est fournie par S. Moirand : « une stratégie de lecture correspond à comment le lecteur lit ce qu'il lit ». (1990 :19)

Or, le cours de compréhension écrite tel qu'il est conçu, ne prend pas en charge directement les stratégies de lecture développées par les apprenants. L'approche globale vise par contre, à faire prendre conscience à l'apprenant-lecteur, de ses propres stratégies de compréhension en langue maternelle et de voir s'il peut ou non les transférer en langue étrangère. Pour que l'enseignement d'une stratégie soit valable, l'enseignant doit montrer comment l'organiser et l'utiliser au mieux.

3. Approche méthodologique du texte littéraire

Devant une langue qu'on déchiffre mal, la tentation est quasi inévitable de lire le texte littéraire comme un texte informatif. En effet, le lecteur cherche plus à retrouver le sens qu'à donner le sens. En situation de classe, les élèves ont pris l'habitude de lire des textes en morceaux détachés de leur contexte. Ce qui pose un problème de méthodologie à l'enseignant de langue qui veut introduire des textes littéraires dans son enseignement. Quels textes sélectionner ? Morceaux choisis ou textes intégraux ? Comment les aborder ? Comment les expliquer ?

On doit donc mettre au clair d'un côté, la conception de la littérature que l'on a et la place qu'elle occupe dans l'enseignement d'une langue, et d'un autre, les objectifs que l'on veut atteindre. Les conceptions des enseignants à l'égard de la littérature diffèrent : pour certains, la lecture du texte littéraire est l'objectif principal - on apprend une langue pour lire sa littérature -. Pour d'autres, la littérature permet d'apprendre la langue - une belle langue -. Pour d'autres encore, c'est une conception syncrétique qui domine ; saisir une langue c'est être capable de lire sa littérature. Or, pour garder la spécificité du texte littéraire, il faut donner au lecteur apprenant les éléments indispensables pour la réception de ce genre textuel. Pour mener à bien sa tâche, Francine Cicurel (1991 :129) propose que l'enseignant prenne certaines précautions : la première consiste à donner au lecteur apprenant les éléments qui lui manquent pour lui permettre de mieux lire et interpréter le texte car le savoir encyclopédique de l'apprenant dans la culture étrangère, n'est pas suffisant pour percevoir le texte comme texte littéraire. La seconde option consiste à proposer des textes et activités en rapport avec la compétence du lecteur. Et au moment de la préparation du texte choisi, l'enseignant doit se poser les questions suivantes :

- Quel est le minimum de compréhension narrative que l'apprenant doit avoir (informations sur le récit et son déroulement), pour répondre aux questions se rapportant au texte ?
- Quels sont les éléments culturels qui vont faire obstacle à sa compréhension ?
- Quel est le scénario de base autour duquel gravite le récit ?
- Quels éléments sont contenus dans la situation initiale ?
- Quel est le genre du texte ?

3.1. Un projet de lecture : le texte littéraire

Depuis plus de dix ans, les recherches en psychologie cognitive et en linguistique textuelle ont permis d'énormes progrès dans la connaissance de l'acte de lire. La compréhension d'un document écrit est considérée, d'une part, comme un processus interactif qui met en relation un lecteur et un texte dans un contexte. Elle est conçue d'autre part, 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). On peut porter l'attention sur le parcours du texte et constater que chaque lecteur ne lit pas de la même manière l'ensemble du texte. D'une lecture à l'autre, il y a des variations. Barthes disait à ce propos : « *Nous ne lisons pas tout avec la même intensité de lecture ; un rythme s'établit, désinvolte peu respectueux à l'égard de l'intégrité du texte ; l'avidité même de la connaissance d'un texte nous entraîne à survoler ou à enjamber certains passages pour retrouver au plus vite les lieux brûlants de l'anecdote* ». (1973 : 21)

La lecture du texte littéraire, offre la particularité de provoquer un effet de réel de telle sorte que le texte est perçu comme vrai (pouvant provoquer des émotions, des sensations fortes). Il y a ainsi entre l'écrivain et le lecteur un pacte de lecture portant sur la fiction du texte.

Cette histoire qui est contée, tout en n'étant pas vraie, comporte quelque part une vérité du monde. Il faut aussi observer que le texte littéraire reste dans les mémoires et resurgit à l'occasion d'une expérience ou d'une autre lecture contrairement au texte journalistique ou à un autre genre textuel. Enfin, le texte littéraire est un texte qui permet l'interprétation, c'est en ce sens qu'on peut parler d'interaction entre le texte et le lecteur. En effet, dans ce type d'interaction, le texte est perçu comme un texte véhiculant un sens à construire. On demandera au lecteur, au cours de la lecture, de construire des hypothèses sur la situation, sur ce qui va arriver, sur les causes, les conséquences, on lui demandera aussi d'interpréter l'attitude d'un personnage, de proposer un autre déroulement, de donner une suite au texte. Le texte aussi peut avoir un effet sur le lecteur. Celui-ci peut manifester ses réactions, ses sentiments et il peut indiquer comment lui, il aurait réagi. Il peut s'identifier à un personnage et, il dira ce que le récit évoque pour lui.

3.2. Une lecture active

On a parfois tendance à considérer la lecture comme une activité passive pendant laquelle le lecteur reçoit le texte. La lecture demande au contraire au lecteur d'effectuer un mouvement de va-et-vient entre les données du texte et ses connaissances antérieures. Souvent le texte n'est pas lu linéairement : le lecteur « travaille » le texte, en change l'ordre, le relit en partie, soit parce qu'il cherche une information ponctuelle, soit parce qu'il veut voir ce qu'il y a sous le texte, ou encore parce qu'il veut le mémoriser. Même en dehors de ces objectifs de lecture studieuse, cette activité demande en permanence au lecteur, sa collaboration afin de mettre en relation les différentes données du texte. Et c'est au prix de cette mise en relation active, que le lecteur peut saisir la signification du texte. L'enseignant conscient que la lecture active est une interaction entre le texte et le lecteur, cherchera à encourager cette forme de lecture. Cette lecture active est une lecture recherche où le lecteur fait des hypothèses sur le sens à partir de certains indices du texte, (titre, la mise en page, les légendes) pour reconnaître des éléments utiles à l'acquisition de la signification. En langue étrangère, le lecteur n'apprend pas à lire, c'est une activité qui lui est familière. Et, en lecteur entraîné, il fait jouer les connaissances qu'il a déjà acquises. Mais parfois, la carence de la compétence linguistique l'oblige à un déchiffrement fastidieux des unités de rang inférieur ce qui par conséquent, entraîne un blocage de la perception des unités de rang supérieur-la structure textuelle, les schémas de contenus, les connaissances pragmatiques liées au texte -, qu'il pourrait éventuellement retrouver même sans comprendre l'intégralité du code.

3.3 Quelques principes pédagogiques pour lire le texte littéraire

Des textes intégraux

Il faut choisir des textes intégraux plutôt que des morceaux choisis car, avec ces derniers l'élève reste toujours dépendant ; le début ou le restant du texte est résumé par l'enseignant ou le manuel. L'élève n'a pas accès à la totalité du texte. Or, on sait qu'un véritable apprentissage de la lecture passe par une lecture intégrale afin que

l'apprenant puisse suivre le déroulement du récit et s'appuyer sur les indices successifs du texte pour en voir la signification.

Le schéma narratif

Les textes choisis doivent être construits selon un schéma narratif accessible, il faut privilégier des récits qui se prêtent au résumé, et qui laissent place au suspense de façon à maintenir l'attention et la motivation de l'apprenant. Celui-ci, au début de son apprentissage sera plus sensible à la structure événementielle qu'à l'écriture, en raison d'une compétence linguistique encore lacunaire. Sa compétence encyclopédique lui permet de mieux entrer dans l'histoire, de faire des hypothèses sur la suite en fonction des histoires déjà rencontrées.

Réduire l'inconnu

Avant de commencer la lecture d'un roman ou d'une nouvelle, le lecteur n'a pas idée du monde possible dans lequel il sera plongé. Il est possible donc, de réduire ces « zones d'inconnu » :

- Par une information sur l'auteur et l'éventuelle connaissance de son univers fictionnel qui peut être donné par l'enseignant mais aussi recherché par l'apprenant dans un dictionnaire par exemple.
- Par le titre qui, dans certains cas, permet de faire des hypothèses de sens sur le contenu de la nouvelle, à condition que ce soit un titre qui ait un rapport clair avec le texte car il y a aussi des titres, qui ne peuvent être compris qu'après la lecture.
- Par la prise de connaissance des éléments para-textuels donnant une indication sur le genre du texte à lire et permettant une meilleure préparation à la compréhension.
- En apprenant tout simplement à regarder le texte avant de le lire, le lecteur aura pris connaissance de certains détails qui lui permettront de mieux appréhender ces zones d'inconnu.

Dégager un scénario

Les textes littéraires sont souvent construits autour de scénarios prévisibles. On peut ainsi faire une entrée dans le texte en faisant appel à la capacité du lecteur à reconnaître et à développer un scénario. L'écrivain compte de ce fait, sur l'encyclopédie de son lecteur, pour ne pas avoir à tout dire. Et, comme aide à la compréhension, l'enseignant peut donc compter, sur ces scénarios qu'un lecteur d'une culture proche peut mobiliser au cours de la lecture du texte littéraire.

Sensibiliser aux registres littéraires

On peut préparer l'approche du texte littéraire en abordant au préalable, certains textes non littéraires qui présentent des parentés avec le discours littéraire de façon à rendre l'apprenant attentif à la distinction entre le littéraire et le non littéraire.

Adopter une méthodologie interactive

On demande à l'apprenant de fournir des hypothèses et des interprétations sur le texte qu'il est en train de découvrir. Un travail sur la situation initiale aura pour but de susciter la curiosité de l'apprenant qui aura le désir d'apprendre comment se développe l'intrigue. L'interaction texte/lecteur doit être favorisée et elle se présente de trois manières possibles :

- L'interaction lecteur / texte : le texte ne doit pas être perçu par le lecteur comme un texte avec un sens qui préexiste et sur lequel le lecteur n'a pas prise mais comme un texte véhiculant un sens à construire. On demandera au cours de la lecture de construire des hypothèses sur la situation, sur ce qui va arriver, sur les causes, les conséquences, on demandera à l'apprenant d'interpréter l'attitude d'un personnage, de proposer un autre déroulement, de donner une suite au texte. Le texte littéraire est un texte qui permet l'interprétation et c'est en ce sens qu'on peut parler d'interaction entre le texte et le lecteur.

- L'interaction texte/lecteur : le texte a un effet sur le lecteur et celui-ci peut manifester comment il réagit, ce qu'il ressent, il peut indiquer comment lui, il aurait réagi, il peut s'identifier à un personnage. Il dira ce que le récit évoque pour lui, et s'il a fait une expérience similaire.

- L'interaction entre les membres du groupe- classe qui comparent leurs différentes hypothèses. On favorisera le travail en groupe, les tâches diversifiées, ce qui donnera lieu ensuite à un échange pendant lequel les différents groupes font état des résultats de leurs recherches et donnent leurs points de vue mutuels.

Conclusion

Ainsi, le texte n'est pas seulement un objet à étudier, objet difficilement accessible mais, c'est aussi un objet dont on s'empare, dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose. D'un point de vue pédagogique, il conviendrait de se demander quel est le rôle de l'enseignant dans cette activité. Albert et Souchon (2000 : 52) pensent, à cet égard, que le rôle de l'enseignant n'est pas celui d'être l'intermédiaire entre le texte et l'apprenant, son rôle sera plutôt celui de montrer les outils dont l'apprenant peut profiter pour bien saisir le sens du texte. De ce fait, il ne doit pas interpréter le texte pour l'apprenant. En revanche, il serait convenable qu'il lui indique les chemins à suivre pour arriver à la compréhension et à l'interprétation du texte. En définitive, "le rôle du professeur est de favoriser la relation du texte au lecteur" (Albert et Souchon, 2000 : 53). De même qu'il est important de souligner aussi qu'en situation de classe, l'enseignant se doit de proposer des activités qui ne soient pas purement langagières mais qui intègrent une visée interculturelle. Et à cet effet, Pendanx précise : "*Il convient donc de proposer des démarches interculturelles pour tout ce qui touche au système des valeurs de la culture étrangère, et en particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre*" (1998 : 92).

Bibliographie

Albert, M. C. et Souchon, M. 2000. *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.

Cicurel, F.1991. *Lectures interactives*. Hachette. Collection : Autoformation.

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris : CLE International.

Pendanx, M. 1998. *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.

Peytard, J. 1982. *Littérature et classe de langue*. Paris : Hatier-Crédif / Coll. « LAL ».

Vigner, G. 1979. *Lire du texte au sens*. Paris : CLE international.