

La lecture en langue étrangère: impact de la psychologie cognitive

Dr. Itidal Habib*

(Déposé le 16 / 4 / 2022. Accepté 21 / 6 / 2020)

□ Résumé □

Dans une situation d'apprentissage, selon des recherches dans le domaine de la psychologie cognitive, il est connu que chaque apprenant en quête d'efficacité utilise des stratégies et appelle des images mentales pour donner du sens à son apprentissage.

Pendant la lecture, il s'agit de percevoir comment le lecteur peut avoir accès au lexique mental; comment le lecteur accède à une information sémantique stockée en mémoire sous une forme visuelle; comment à partir des significations associées aux éléments lexicaux et des marques grammaticales il effectue un calcul pour trouver la signification de chaque phrase; comment il parvient à élaborer une signification globale d'un texte à partir de démarches consécutives portant sur des phrases. Ces différents niveaux de traitement, selon les termes de Fayol (1992), interagissent et se complètent dans la lecture.

La compréhension de l'écrit est une habileté fondamentale pour l'autonomie de l'apprenant de langue étrangère. Le travail sur l'écrit favorise l'acquisition de la langue. Aussi « le fait d'être plongé d'emblée dans une communication, même très réduite, est le principal moteur d'acquisition de la langue, c'est-à-dire que la structure s'apprend par la communication, et non avant elle. » (Courty, 2003) Travaillant sur des textes, l'apprenant en saisit inconsciemment le vocabulaire et les structures. L'enseignement/apprentissage actif doit alors être fondé sur la motivation des apprenants, sur des types variés d'activités et sur le travail intellectuel de chacun.

Mots clés : psychologie cognitive, lecture, stratégie, acquisition, langue étrangère.

*Professeur adjoint à l'institut Supérieur des Langues – Section de français – Université Tichrine - Lattaquié- Syrie. itidalitidal418@gmail.com

أثر علم النفس المعرفي على القراءة باللغة الأجنبية

د. اعتدال حبيب *

(تاريخ الإيداع 16 / 4 / 2022. قبل للنشر في 21 / 6 / 2022)

□ ملخص □

وفقاً للأبحاث المنجزة في مجال علم النفس المعرفي، من المعلوم أن كل فرد يستخدم في حالة التعلم، استراتيجيات ليكون فعالاً ويستدعي التصورات الذهنية لإعطاء معنى لما يتعلمه.

أثناء القراءة، علينا أن ندرك كيف يمكن للقارئ الوصول إلى المعجم العقلي وكيف يصل إلى المعلومات الدلالية المخزنة في الذاكرة في شكلها المرئي. علينا أن نعي أيضاً، انطلاقاً من المعاني المرتبطة بالعناصر المعجمية والعلامات النحوية، كيف يفكر ويحسب لإيجاد معنى لكل جملة؛ وأن نستوعب كيف يمكن له، من خلال الأساليب المتتالية المتعلقة بالجمال، استنباط المعنى العام للنص. هذه المستويات المختلفة من المعالجة تتفاعل وتكمل بعضها البعض أثناء القراءة، على حد تعبير فايول (1992).

يعتبر الفهم خلال عملية القراءة، مهارة أساسية لاستقلالية متعلم اللغة الأجنبية. من هنا فالعمل على مهارة الكتابة يعزز اكتساب اللغة. كما أن " الانغماس في التواصل منذ البداية، حتى لو كان محدوداً تماماً، هو المحرك الرئيسي لاكتساب اللغة، أي أن البنية اللغوية يتم تعلمها من خلال عملية التواصل، وليس قبلها." (كورتون، 2003) ولذلك ومن خلال العمل على النصوص، يفهم المتعلم وبشكل فطري المفردات بالإضافة إلى التراكيب التي تبنى عليها هذه النصوص. يجب أن يقوم التعليم والتعلم النشط على تحفيز المتعلمين والقيام بأنشطة متنوعة واستهداف التفكير والعمل الذهني لدى كل متعلم.

الكلمات المفتاحية: علم النفس المعرفي، القراءة، الإستراتيجية، الاكتساب، اللغة الأجنبية

* استاذ مساعد- المعهد العالي للغات- جامعة تشرين - اللاذقية- سورية. itidalitidal418@gmail.com

Introduction

La psychologie de l'apprentissage attire notre attention sur les processus cognitifs déclenchés au moment de la lecture. Si nous considérons les efforts cognitifs indispensables pour l'acquisition d'une nouvelle langue, notamment la lecture par un apprenant, il est essentiel de se référer aux recherches réalisées en psychologie de l'apprentissage et envisager un enseignement « motivant »; nous nous trouvons ainsi devant une série d'interrogations : comment faciliter la lecture et la compréhension d'un texte ? quel type de texte proposer pour chaque situation de communication ? Comment assurer la mémorisation des différents éléments d'un texte ?

La lecture et la compréhension sont des compétences langagières très importantes pour l'apprenant (Cornaire & Germain, 1999). La lecture est à la fois « culturelle » et « sociale »; elle contribue au développement de l'individu; son apprentissage est « dynamique », basé sur un dialogue entre le lecteur et le texte pour la construction du sens (Gaussel : 2015) . L'objectif premier de la lecture consiste, pour l'apprenant, à maîtriser les composantes linguistiques, culturelles et pragmatiques.

Un grand nombre de nos étudiants ont l'habitude de recourir à la langue arabe, d'apprendre et d'utiliser des phrases déjà construites, sans savoir développer une connaissance pratique des structures correspondantes. Pour développer chez l'étudiant des stratégies de lecture, l'enseignant est invité à élaborer des activités suscitant la réflexion et favorisant un "transfert" de compétences de la langue source vers la langue cible, en réduisant en même temps les interférences éventuelles.

Cette manière de travail aide l'apprenant à créer progressivement de nouvelles représentations de la langue étrangère et de nouvelles procédures cognitives. Le travail rentable sur la lecture du côté de l'enseignant a pour finalité de donner à l'apprenant l'envie de lire, l'encourager à la communication et le rendre actif et autonome.

Objectifs de l'article

Sensibiliser à l'importance accordée par les théories de l'apprentissage à l'enseignement / apprentissage des langues; attirer l'attention sur la spécificité du discours écrit et prendre conscience de la diversité de l'écrit et des caractéristiques du processus de lecture. Identifier les différentes stratégies de lecture et les mettre en relation avec les pratiques de classe afin de trouver des outils pour motiver nos apprenants à la lecture et à la compréhension pendant la lecture.

Méthodologie de travail

Nous commençons premièrement par l'apport des théories d'apprentissage à l'acquisition de la langue; nous soulignons le rôle de la psychologie cognitive dans l'apprentissage en insistant sur les processus cognitifs impliqués dans l'acquisition de la lecture; la fluidité et l'automatisation sont présentées comme deux critères indispensables pour la lecture experte. Nous passons deuxièmement aux spécificités du discours écrit pour pouvoir préciser les approches et stratégies convenables pour sa didactisation. Troisièmement, l'accès au sens lors de la lecture sera envisagé chez l'apprenant. Seront présentées en dernier point les difficultés éventuelles de la compréhension en lecture ainsi que les propositions pour y remédier lors de l'enseignement / apprentissage de la lecture.

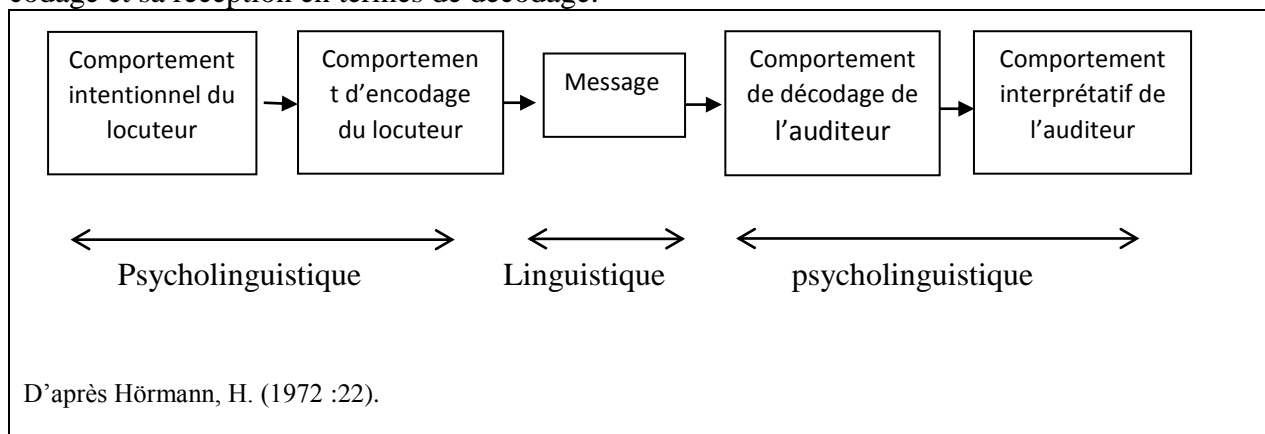
Apprendre à lire, c'est « apprendre à comprendre »; c'est dans cette perspective que nous abordons dans cet article les questions de lecture, à partir des recherches en psycholinguistique ou psychologie cognitive en premier temps, puis en didactique des langues en deuxième temps.

Apport des théories d'apprentissage à l'acquisition des langues

Les théories ou approches d'apprentissage selon Gaonac'h (1987) et Cornaire, C. & Germain, C. (1999), détiennent des rôles divers dans l'acquisition des langues étrangères : La contribution du behaviourisme dans l'enseignement des langues étrangères est liée aux exercices structuraux : apprendre une langue signifie mémoriser les bonnes formes à travers des procédures de conditionnement produisant le comportement demandé. Dans la perspective de l'innéisme, le rôle de l'enseignant serait limité à l'organisation de différents contextes d'apprentissage pour donner la possibilité à l'apprenant d'appliquer les règles créées par son mécanisme inné de génération de structures. Le gestaltisme, à son tour, a son rôle dans la didactique au moment de l'introduction et l'utilisation de l'image pour la présentation du matériel linguistique selon le principe de la compréhension globale. Pour les gestaltistes, selon Gaonac'h (2005 : 23), le processus d'apprentissage est actif, ce qui forme un élément clé pour les cognitivistes.

Psychologie cognitive psycholinguistique et stratégies d'apprentissage

La psycholinguistique étudie les rapports entre les faits linguistiques et les faits psychologiques tels qu'ils se réalisent dans le processus de communication. Celui-ci est conçu selon un modèle dans lequel l'émission du message est présentée en termes de codage et sa réception en termes de décodage.



C'est par une délimitation de champ selon Keller, que la psycholinguistique se différencie de la psychologie cognitive : « La première, dit-il, se limite au développement et à l'utilisation du langage, tandis que la seconde étudie l'organisation et l'acquisition des facultés permettant la pensée en général. » (Keller, 1985 :4).

Plusieurs travaux sur l'accès lexical, la sémantique psychologique et la mémoire sémantique ont confirmé que le "lexique interne" contient en même temps "les mots" de la linguistique, et aussi "les locutions" qui constituent « des unités stockées comme telles au même titre que les mots » (Caron, 1992 : 76-77).

Il est important de développer chez l'apprenant des opérations mentales d'observation, d'analyse, de comparaison, de synthèse, de généralisation, de systématisation, d'application, ...de solliciter l'utilisation des « routines », c'est-à-dire l'emploi de formules apprises et reproduites comme des unités (Gaonac'h, 1987 : 150).

Selon les cognitivistes, la lecture se base sur deux processus psycholinguistiques : la « reconnaissance des mots » et « la compréhension des phrases »; l'activité de lecture s'effectue par l'accomplissement d'un ensemble de procédures, de niveaux et de natures différents menant à l'établissement des représentations indispensables à la compréhension

en lecture. Les recherches modernes reconnaissent l'« interaction » des différents types de traitements : Les traitements de « bas niveau » et ceux de « haut niveau ». Chez le lecteur expert, il y a une interaction entre les deux voies de traitement; l'identification des mots réclame l'activation de plusieurs représentations.

Les expériences ont montré que l'organisation des éléments du texte et les associations sémantiques liées à ces éléments influent la mémorisation.

En psychologie cognitive, la notion de « Stratégies d'apprentissage » est reliée à celle de « méta-connaissance » (Gaonac'h,1987:111). Elle considère l'apprentissage comme une activité de traitement de l'information; elle est axée sur l'analyse des processus de cette activité chez l'apprenant. Cyr (1998) souligne l'importance de l'intégration des trois groupes de stratégies d'apprentissage : cognitives, méta-cognitives et socio-affectives dans la théorie de la psychologie cognitive grâce à laquelle, il est possible d'ordonner les facteurs cognitifs et affectifs dont le rôle est très important dans le processus d'apprentissage menant à l'acquisition d'une langue étrangère (1998: 112).

L'approche cognitive complète l'approche communicative pour améliorer la qualité de l'enseignement/apprentissage du français. Elle pourrait être considérée comme une des "innovations des pratiques langagières". Elle est un des facteurs stimulant le plaisir, source de motivation des apprenants. Elle aide à l'acquisition de différentes compétences toujours au service des compétences communicatives indispensables à l'apprentissage des langues étrangères.

L'interaction en lecture

La plupart des modèles en lecture font une place à l'intervention des connaissances préalables du lecteur qui, de façon « descendante », faciliteront la reconnaissance. Sans s'en rendre compte, Selon Fayol (1992), le bon lecteur procède à une analyse linguistique de la plupart des mots composant les textes qu'il lit. L'activité de lecture peut être « contrôlée et régulée »; il est possible d'intervenir sur cette activité pour en améliorer « les performances ». La « relecture », elle-aussi, améliore la compréhension et laisse au lecteur une grande liberté pour « moduler » sa vitesse de prise d'information; le lecteur élabore, comme le dit Fayol (1992) : "une signification du texte en fonction de ses connaissances et de ses buts."

Aussi pour Gombert (1990) et (1993), la compréhension en lecture exige une capacité à prendre en compte : d'une part la syntaxe des phrases lues; d'autre part le détail des informations apportées par chaque texte; enfin le contrôle et la régulation de la compréhension. Le calcul de la signification des phrases réclame des capacités de « contrôle intentionnel » des marques morphosyntaxiques. Gombert met l'accent sur l'interaction des différentes composantes de l'apprentissage de la lecture.

Spécificité du discours écrit

Le texte écrit est composé fondamentalement de formes graphiques (lettres, mots, phrases) que le lecteur peut sélectionner, coordonner et comprendre. Ces formes peuvent être des unités lexicales (adjectifs, noms, adverbes, ...) ou syntaxiques (articulateurs, connecteurs) ou encore sémantiques (mots thèmes). Un texte peut contenir des éléments qui concernent l'articulation ou bien le temps ou encore le lieu; les mots y ont une certaine disposition spatiale (ponctuation, blanc, séparation). Chaque mot possède généralement plusieurs sens. Le texte lu est donc "un tout" où son sens spécifique dépend des mots qui entourent le mot concerné; il dépend aussi des phrases précédentes comme le dit Weinrich (1973 : 174): « Le texte écrit est une totalité où chaque élément entretient avec les autres des relations d'interdépendance. Ces éléments (...) se suivent en ordre cohérent et consistant, chaque

segment textuel compris contribuant à l'intelligibilité de celui qui suit. Ce dernier, à son tour, une fois décodé, vient éclairer rétrospectivement le précédent ».

Les "unités de sens" qui s'installent lors de la lecture interviennent dans la compréhension des phrases qui suivent. Le savoir accumulé à la lecture du texte est conservé tout au long de la lecture pour permettre la compréhension du texte dans sa continuité.

Moirand (1990:19) parle de "co-référence" lorsqu'elle dit : " Face à un texte qu'on lit (...), on peut distinguer deux systèmes de références: une référence externe, (...) qui renvoie à l'univers décrit par le texte; mais aussi une référence interne au texte, c'est-à-dire la reprise, au fil du déroulement verbal, d'un élément déjà "représenté" antérieurement".

Le texte écrit a en fait, une structure interne caractérisée par la cohérence et la cohésion; la première concerne la structure sémantique du texte, elle est déterminée par l'ancrage du texte au contexte, alors que la deuxième est liée à l'organisation interne du texte.

Le texte écrit est caractérisé aussi par sa typologie textuelle, on a discerné plusieurs définitions selon les intention de communication d'après (Jakobson) ou les procédures cognitives d'après (Weinrich) et (Adam). La Figure n°1 présente la typologie textuelle basée sur les fonctions de Jakobson, ensuite sur celle de Adam, basée sur l'organisation interne du texte. Le texte publicitaire par exemple a, tout d'abord du point de vue de l'intention de communication, un rapport avec la fonction conative; ensuite, du point de vue de l'articulation interne, nous distinguons deux cas : premièrement, quand la publicité est une petite annonce, elle ressemble au texte explicatif; deuxièmement, quand elle est sous forme d'article de presse, elle sera traitée comme un texte narratif (cf. figure n° 1 ci-dessous).

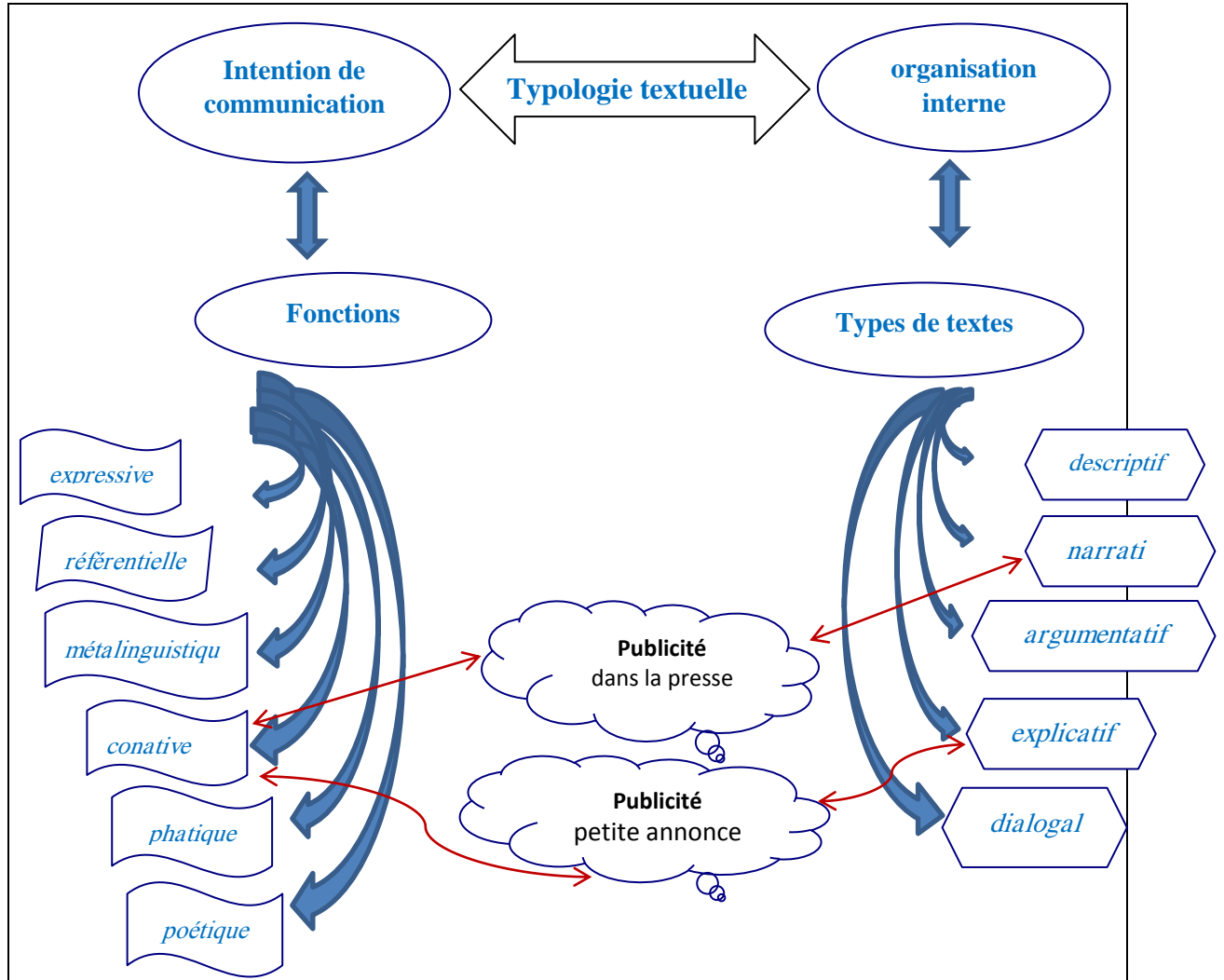


Figure n° 1 : Typologie textuelle

Didactique et stratégies de compréhension : quelle approche pour la lecture en langue étrangère ?

La lecture en langue étrangère requiert une intervention pédagogique, à tous les niveaux de l'apprentissage, pour une compréhension exemplaire des textes (Gaonac'h, 2005). Pour devenir un lecteur actif, l'apprenant doit lire en faisant des hypothèses sur le sens, sans s'arrêter à la première difficulté lexicale.

Les stratégies de lecture selon Lehmann et Moirand sont « multiples »; la compétence en lecture représente la capacité à maîtriser le processus et à savoir lui intégrer le projet du lecteur, les caractères propres aux textes et les conditions de réception du texte. L'objectif d'un lecteur en situation d'apprentissage est « d'apprendre à lire » (Lehmann et Moirand , 1980 : 73-74).

Moirand a introduit l'approche globale qui est une « stratégie d'enseignement » utilisant des pratiques de lecture « non linéaires » pour permettre aux apprenants « d'accéder au sens général » d'un texte. Parmi ces pratiques ou « stratégies », on rappelle : - le repérage, l'écrémage, le survol, l'approfondissement et la lecture de loisir. Selon l'objectif que l'enseignant souhaite faire acquérir, il peut choisir de faire travailler une seule de ces « stratégies », ou plusieurs, ou l'une après l'autre. Concernant le " repérage " par exemple, la

question posée est explicite et l'élève peut facilement repérer la réponse dans le texte. Les questions sont du type:

Où se passe l'action?

De qui parle-t-on?

Que fait tel personnage?

À quel moment se passe l'histoire?

Il s'agit de guider le lecteur du global vers les détails des textes facilitant ainsi au lecteur l'accès au sens précis progressivement. Par la suite, lors de ses lectures personnelles et suivant son propre objectif, l'apprenant, devenu véritable « lecteur », appliquera inconsciemment la stratégie la plus appropriée. L'approche globale des textes a été vérifiée par Bondrea (2011). Avec cette approche le travail cognitif sera réduit, surtout lors de la lecture en langue étrangère : lire un texte deux fois activerait les processus de haut niveau dont les inférences (Gaonac'h, 2005).

Enseigner à comprendre selon Courtillon (2003) signifie donner à l'apprenant les moyens de repérer des indices dans un texte, d'établir des liens, de mettre en relation, de déduire. Pour comprendre, la stratégie d'inférence est fondamentale, c'est pourquoi « la progression lexicale s'impose pour permettre l'inférence.(...) L'habitude d'inférer instaure la confiance en soi et en sa capacité à apprendre, (...) les fréquents recours au texte assure une mémorisation implicite. Ce qui peut paraître une perte de temps est en réalité un gain de temps » (2003 : 58).

La lecture et l'accès au sens

En situation de lecture, on considère qu'un apprenant mobilise des compétences acquises en langue maternelle pour lire un texte en langue étrangère. Pour accéder au sens le plus rapidement possible, il est indispensable de procéder par progression et fournir « des bases lexicales fondamentales qui sont le principal accès au sens, puis à installer graduellement des éléments morphologiques qui seraient traités progressivement ». (Courtillon, 2003 : 56)

Le niveau de compréhension le plus élaboré Selon Denhière & Baudet (1992), requiert des processus de haut niveau tels que l'activation de connaissances relevant d'« inférences », de « justifications », de « réseaux de causalité ». Les opérations cognitives qui sont la « reconnaissance » et l'« inférence » permettent en effet, d'avancer l'apprentissage et d'accéder à l'autonomie.

Les recherches montrent que l'accès au sens en lecture résulte du décodage, de la fluidité (compétence permettant de lire sans difficulté) et de la vitesse de lecture. En classe, un lecteur pour comprendre les textes écrits, doit non seulement extraire le sens des mots, mais aussi forger une représentation mentale du texte (Gaussel : 2015). Lors de la lecture, le cerveau du lecteur reconstruit le sens du texte qui, selon Bandura (2015 : 25): « se construit autour de deux composants : d'un côté, le texte en tant que stimulus et de l'autre, le cerveau du lecteur, en tant que réponse à ce stimulus. »

Selon Gombert (1993) et (Gaonac'h, 2005), tant que les traitements de bas niveau en lecture ne sont pas automatisés, le coût cognitif des traitement qu'ils mobilisent rend difficile la possibilité de réfléchir simultanément à la signification du texte et à son articulation avec les connaissances préalables. L'automatisation est alors dépendante de l'exercice et de la répétition; le seul moyen pour automatiser la lecture est de lire. Les connaissances linguistiques du lecteur sont donc indispensables à la compréhension des textes. Elles constituent une partie importante de son "bagage cognitif". La connaissance d'une deuxième langue donne l'occasion de comprendre toutes les organisations

syntaxiques d'un texte et d'avoir une large connaissance du vocabulaire. Le lecteur coordonne régulièrement implicite et explicite pour avoir accès au sens des textes.

Types de lecture et exploitation de documents écrits en classe

Les didacticiens ont distingué plusieurs types de lecture : lecture globale, lecture sélective et lecture linéaire. Pour chaque type de lecture, des documents authentiques seront proposés pour la classe. Premièrement, la lecture globale a pour objectifs de comprendre les paramètres de la situation de communication, l'intention de l'auteur, la structure du texte ainsi que le sens général du texte. On y privilégie les techniques de repérage d'indices permettant la construction d'hypothèses sur le sens, de repérage d'éléments para-textuels permettant de définir la situation de communication. Les articles de presse, les lettres personnelles, les lettres formelles, les dépliants touristiques sont, par exemple, des documents authentiques susceptibles d'être exploités en classe de langue en suivant ce type de lecture.

Deuxièmement, la lecture sélective a pour but de comprendre des informations spécifiques en fonction des besoins immédiats et/ou d'une lecture postérieure d'approfondissement. On y favorise les techniques de balayage successifs portant sur le repérage d'indices pertinents pour l'information recherchée et sur des relectures partielles. Les documents privilégiés pour ce type de lecture sont par exemple : les billets de train, les horoscopes, les petites annonces, les plans de ville,...

On essaye troisièmement, en appliquant le type de lecture linéaire, de comprendre le sens littéral, les connotations, les implicites, etc., ... pour le plaisir du texte ou pour des besoins professionnels. Il s'agit des techniques de lecture intégrale : lecture détaillée, relectures partielles lentes et attentives, et lecture à haute voix. On privilégie ce type de lecture pour le traitement des textes littéraires et des recettes de cuisine.

L'exploitation de documents écrits en classe s'organise autour de trois phases : une phase de pré-lecture, une phase de lecture et une phase de post-lecture. La première phase comprend la « contextualisation »; elle est importante du point de vue cognitif parce qu'elle sollicite les acquis et le vécu des apprenants sur lesquels vont se greffer les nouvelles acquisitions. Pendant la deuxième phase, les activités seront diversifiées selon les objectifs et les types de lecture. La troisième phase a différentes fonctions : contrôle, réemploi et transfert des acquis dans d'autres contextes. Il est alors indispensable de focaliser sur le thème du document prévu pour la lecture; pour faciliter la compréhension, il est nécessaire d'envisager des activités de pré-lecture. Il est primordial de toujours donner un but à ce qu'on va lire; envisager une période pour examiner le document consacré à la recherche de thèmes, de « mots-clés », d'indices favorisant la formulation d'hypothèses. La référence à la typologie textuelle sera donc utile; c'est grâce à la présentation des textes et des discours variés dans la classe que les apprenants pourront inférer un sens. L'enseignant doit leur apprendre à regrouper, systématiser et catégoriser les mots de manière logique, cohérente et aisée à mémoriser.

L'activité ci-dessous représente par exemple une activité de contrôle, adressée aux apprenants de niveau A1 selon les critères du CECR, pendant la phase de post-lecture.

Chers parents,

Nous voici aux sports d'hiver. Il y a beaucoup de neige et le soleil brille. Nous faisons du ski le matin et l'après-midi nous faisons de la luge avec les enfants. Nous rentrons dimanche.

Nous vous embrassons,

Alain et Lucie

	Vrai	Faux
1. Alain et Lucie sont en vacances		
2. Il n'y a pas de neige		
3. Alain fait du ski l'après-midi		
4. Ils rentrent dimanche		

DELF junior scolaire A1 – CLE International – p. 32

Pourquoi la compréhension en lecture échoue-t-elle ?

La compréhension d'un texte peut échouer pour différentes raisons: difficulté à comprendre un mot; une phrase; difficulté à mettre en relation une phrase avec une autre; ou à découvrir l'unité thématique du texte. Fayol (1992) rappelle que la connaissance du thème traité par le texte; l'insuffisante maîtrise des marques linguistiques; la mauvaise régulation de l'activité constituent des sources potentielles de difficultés qui pourraient être « cognitives » ou « spécifiques » à la lecture. Face aux difficultés cognitives, une meilleure connaissance des mécanismes en cause dans la compréhension est nécessaire; relativement aux difficultés spécifiques, des interventions visant l'automatisation des traitements de « bas-niveau » pourraient s'avérer efficaces, selon les termes de Fayol (1996).

Les contraintes de la lecture en langue étrangère sont liées, selon Gaonac'h (2005), à la lecture plus lente qu'en langue première, à la charge cognitive, à la possibilité de rencontrer des mots inconnus... . D'où l'importance de "la double lecture" qui consiste à dissocier des difficultés pour favoriser les processus de haut niveau en seconde lecture. Si l'apprenant apprend en adoptant « le fonctionnement des connaissances » (Bandura, 2017), il aura plus de capacités pour résoudre les difficultés de compréhension. Les difficultés concernant le lexique, la typologie textuelle ou le référent, peuvent restreindre l'établissement des relations favorisant une bonne mémorisation. Dans ce cas, il est possible de choisir des documents présentant un lexique approprié aux compétences des apprenants, proposer des activités orientées sur les différents types de texte; il faut veiller à ce que les contenus des documents présentés fassent partie du lexique mental des apprenants.

Propositions : Des textes à lire en classe de FIE : quel contenu ? Et pourquoi ?

Pour améliorer les outils cognitifs des apprenants, les enseignants doivent opter pour des "pratiques pédagogiques" servant à développer et entretenir la motivation intrinsèque chez ces derniers. Cela se réalise en les soutenant à acquérir des savoir-faire leur permettant de devenir des lecteurs expérimentés et autonomes. Les apprenants doivent avoir « un lexique mental, suffisamment riche et des procédures d'accès suffisamment sûres pour pouvoir faire usage au moment le plus opportun du mot de vocabulaire adéquat » (Vigner, 2001 : 56). Un lexique mental comporte des mots auxquels sont associés des informations phonologiques, orthographiques, syntaxiques, sémantiques,... L'enseignant doit en conséquence s'intéresser principalement à faire acquérir ce lexique mental dont la capacité des apprenants à communiquer est certainement dépendante.

Etant donné que le développement du répertoire lexical est fortement lié à la "connaissance du monde", la lecture doit être « interactive » et « répétée » Courtyllon (2003:58); il s'agit d'exposer l'apprenant aux textes, de l'aider à y pénétrer le plus rapidement possible et à

acquérir la confiance en soi partant du principe que « plus on lit, plus on comprend ». La principale motivation de l'étudiant est donc d'accéder au sens le plus tôt possible.

Le document distribué à lire en classe de FLE devrait être authentique afin de fournir aux apprenants un contexte et des situations authentiques d'apprentissage significatives pour eux, permettant ainsi de faire des liens avec la réalité. L'apprenant doit être mis en contact direct avec la langue pour que ce dernier puisse acquérir des stratégies de compréhension en lui fournissant l'habitude de penser en langue étrangère et activer sa mémoire. Pour ce faire, nous supportons l'approche globale dans le traitement des activités présentées en classe. A partir de la forme du texte, de son aspect « physique » et s'appuyant sur l'ensemble des types et procédés de lecture, l'apprenant est progressivement conduit à une compréhension de plus en plus fine.

La lecture et la compréhension doivent s'exercer sur des textes représentatifs des différents types de textes provenant de sources diverses. Il s'agit de textes de la vie quotidienne afin de mettre l'apprenant dans des situations réelles et donc motivantes. Ils pourraient être par exemple des textes de type narratif, conversationnel, descriptif, explicatifs et argumentatif; sous forme de publicité, de lettre,...), selon la « prédominance du type de séquence ». Ceux-ci auront la convenance de pratiquer et d'examiner les savoirs obtenus, traités et mémorisés.

Voici un exemple de texte pour lequel on peut prévoir des activités de compréhension basée sur l'approche globale:

<p><i>STUDIO</i> <i>17, rue Victor Hugo, 75013 Paris</i> <i>Métro: Gobelins</i> <i>3ème étage, 2^e porte à gauche en sortant de l'ascenseur</i> <i>Jeu de clés:</i> <i>Chez la voisine du deuxième Madame Carot:</i> <i>- porte de l'immeuble</i> <i>- porte du studio</i> <i>- clé de la boîte aux lettres</i> <i>Compteur électrique: dans le placard de l'entrée, à gauche</i> <i>Fiche électrique du frigo : dans le placard sous l'évier</i> <i>Lit de camp: dans le placard de l'entrée, Bien le déplier, sinon il s'écrase!</i> <i>Plaque électrique dans la cuisine: Attention! Bien fermer, le voyant rouge se voyant très peu.</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Bon séjour et à bientôt</i> <i>(une bouteille de champagne est au frigo!)</i> <i>Chantal</i></p>	<p>1) Lisez rapidement le texte ci-dessus et répondez aux questions suivantes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qui a envoyé ce message? - Pour quelle raison? - Quel rapport existe entre les deux personnes? - Comment vous pouvez définir ce document? <p>2) Lisez une deuxième fois le document et dites:</p> <p>Où se trouve:</p> <ul style="list-style-type: none"> le studio les clés le compteur électrique la fiche électrique du frigo le lit de camp <p>3) Dites si dans ce document:</p> <ul style="list-style-type: none"> on veut convaincre on raconte on dit ce qu'il faut faire on décrit on explique
--	---

Après avoir lu et analysé le recueil d'activités intitulé *Lire*, préparé par Cavalli (2000), nous avons trouvé qu'il répond aux critères du choix de textes et de méthodes que nous

proposons ici. *Lire* comporte 30 textes " authentiques"; ce sont des textes qui racontent, qui rapportent les paroles de quelqu'un, qui disent comment faire, qui informent et décrivent, qui présentent et expliquent, des textes qui présentent des opinions qui veulent convaincre. Les activités y ont intégralement été conçues dans une "double" vision interactive : - l'interaction apprenant-texte, qui facilite la prise de conscience de ce qui fait la spécificité de chaque texte et l'établissement des techniques les plus ajustées pour en comprendre la signification au niveau le plus approfondi. – l'interaction apprenant-apprenant qui, par la comparaison des stratégies cognitives mises en œuvre, devraient contribuer à un élargissement des moyens mis à la disposition de chacun : "Les activités, écrit son auteur, sont récursives et couplées avec la sollicitation de stratégies cognitives transversales (inférence, résolution de problèmes, formulation d'hypothèses, etc.) transposables dans d'autres contextes d'apprentissage » (2000 : 5).

L'apprenant doit savoir que la traduction en arabe ne sera rentable que dans certains cas. Pour éviter les interférences éventuelles de la langue arabe dans la construction du sens des mots, et pour habituer nos apprenants à réfléchir en français, il est nécessaire de leur apprendre à faire des hypothèses de sens en mobilisant les procédés de dérivation et de composition; s'interroger sur les synonymes et les contraires, selon la nature du texte où se trouvent ce vocabulaire. C'est à l'enseignant d'attirer l'attention de ses apprenants sur ce qu'ils ont appris afin d'en profiter lors de l'acquisition du nouveau savoir en sollicitant leur mémoire et leur répertoire d'expériences d'apprentissage y enregistré.

Afin de motiver nos étudiants à lire en français, les faire réfléchir sur les textes lus, nous proposons l'animation de projets de lecture où les étudiants, après chaque exploitation didactique en classe, seront invités à chercher sur l'internet, d'autres activités d'apprentissage ayant un rapport avec le thème de l'activité traitée; ils auront aussi la possibilité de choisir d'autres documents signifiants pour eux afin de les présenter en classe devant leurs collègues. Cela contribue à favoriser la perception de leurs compétences et leur donner le sentiment de contrôler leur propre apprentissage.

Conclusion

Savoir déterminer rapidement le type de document pourrait faire partie des savoir-faire à renforcer chez les lecteurs. Savoir émettre des hypothèses sur le type de texte proposé serait une compétence qui facilite l'accès au sens des textes. Pour enseigner la lecture, il faut alors prendre en compte deux périodes différentes: une période où l'on commence l'apprentissage des règles de décodage des mots écrits, suivi d'une période où l'apprenant atteint le stade d'automatisation; le bon lecteur doit procéder au calcul syntaxique de la signification des phrases et à l'élaboration de la représentation du texte. L'efficacité de cette période dépend essentiellement de la fréquence et de l'intensité des lectures. L'assistance pédagogique serait convenable lorsqu'elle fait appel, chez le lecteur, à des stratégies globales en première phase de lecture (Moirand, 1979; Bondrea, 2011). Les activités de lecture, pour qu'elles soient motivantes, doivent présenter un mouvement d'interaction entre l'apprenant et la langue. Il est donc essentiel de combiner les données de la psychologie cognitive, celles de la linguistique et de la didactique.

Bibliographie

- Adam, J.-M. « type de séquences élémentaires », in *Les types de textes*, Pratiques n° 56, 1987.
- Bandura, G. « La littérature et les sciences cognitives tableau synthétique d'une approche possible ». *Acta Romanica*, (Tomus XXIX), Szeged : JatePress, 2015.
- Bandura, G. « Littérature et sciences cognitives apports et légitimité d'une lecture transversale ». *Carnet*, URL : <http://journals.openedition.org/carnets/2113>, 2017.
- Bondrea, E. « Lire en français des articles de presse à l'usage d'un public spécifique : réflexions didactiques et linguistiques ». In R. Redouane (dir.), *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères*. L'Harmattan, 2011, pp. 213-229.
- Caron, J. *Précis de psycholinguistique*, Paris, P.U.F., 1992.
- Cavalli, M. *Lire*, Hachette, Paris, 2000.
- Cornaire, C. & Germain, C. *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999.
- Courtillon, J. *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.
- Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, 1998.
- Fayol, M. *Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle*. In M. Fayol, 1992.
- Fayol, M. *A propos de la compréhension...* Texte paru dans : « Regards sur la lecture et ses apprentissages », ONL, 1996.
- Gaonac'h, D. « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2005.
- Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier-CREDIF, 1987.
- Gaussel, M. *Lire pour apprendre, lire pour comprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°101. Lyon : ENS de Lyon, 2015.
- Gombert, J.E. *Le développement métalinguistique*, Paris, Presse universitaire de France, 1990.
- Gombert, J.E. *Formalisation de la langue et manipulation de l'écrit*. In *Lecture-Ecriture : acquisition, les actes de la Villette*, Paris, Nathan, 1993.
- Hormann, H. *Introduction à la psycholinguistique*, Larousse, 1972.
- Keller, E. *Introduction aux systèmes psycholinguistiques*, gaëtan morin, Québec, 1985.
- Lehmann, Moirand, S. *Une approche communicative de la lecture*, (1980), FDLM, 153, pp.73-74.
- Moirand, S. *Situation d'écrit*, Paris, Clé International, 1979.
- Moirand, S. *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette, 1990.
- Vigner, G. *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, CLE international, 2001.
- Weinrich, H. *Le Temps*, Paris, Edition du Seuil, 1973.