

ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA COMPREHENSION DE L'ECRIT : QUELQUES ASPECTS THEORIQUES*

Samira Hanieche-Sahraoui

Centre de Recherche Scientifique et Technique
pour le Développement de la Langue Arabe

Résumé

Ce travail, dédié à l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, repose sur l'étude du processus de la lecture qui demeure un processus très complexe.

Une définition du concept de la compréhension de l'écrit est nécessaire pour montrer la complexité de l'acte de lecture.

Partant d'une explication minutieuse du processus de la lecture, nous tenterons de cerner les différents points d'intervention de l'enseignant en vue d'améliorer la manière d'appréhender le texte à lire.

Mots clés

Compréhension de l'écrit - processus de la lecture - hypothèse - confirmation - intégration - stratégies d'apprentissage de la lecture.

* Cet article est extrait d'un travail de recherche réalisé au CRSTDLA sous la direction de Fatiha Khelout.

المخلص

يعتمد هذا البحث المقدم في إطار تعليم وتعلم فهم المكتوب على دراسة عملية القراءة كونها عملية معقدة. ومن أجل توضيح صعوبة هذه العملية، قمنا بتحديد مفهوم فهم المكتوب وشرح عملية القراءة بالتفصيل لضبط مختلف مواقع التدخل من أجل تحسين طريقة فهم النص المقروء.

الكلمات المفتاح

فهم المكتوب - عملية القراءة - الفرضية - الإثبات - الإدماج - إستراتيجيات تعلم القراءة.

Abstract

This work, which deals with the teaching/learning of reading comprehension, is based on the study of the process of reading.

A definition of the concept of reading comprehension proves to be necessary to show the complexity of reading process. On the basis of an explanation of this process, we try to determine the various action points in order to improve the manner of apprehending the text to be read.

Keywords

Written comprehension - reading process - hypothesis - confirmation - integration - reading learning strategies.

Introduction

Depuis de nombreuses années, l'enseignement/apprentissage de la lecture a fait couler beaucoup d'encre ; le débat continue toujours sur l'accès au sens du texte écrit. Cela révèle clairement la complexité de l'enseignement de la lecture.

Généralement, quand nous parlons de lecture, nous évoquons inévitablement la compréhension de l'écrit qui constitue un concept polysémique englobant aussi bien le déchiffrage que l'explication et l'interprétation de tout document écrit.

Dans ce contexte, l'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues témoigne de la présence permanente de la compréhension de l'écrit en tant que compétence enseignée à travers la lecture : de la traduction des textes littéraires à l'approche globale des documents authentiques en passant par la mémorisation des dialogues fabriqués, la compréhension des textes était présente dans toutes ses formes.

S'intéressant plus précisément au processus de la lecture, qui assure naturellement la compréhension du texte lu, nous procédons à une explicitation de ce processus tout en suivant le cheminement de la pensée du lecteur dans sa quête du sens à travers le texte écrit et nous tentons de cerner les différents points d'intervention en vue d'améliorer la manière d'appréhender les textes à lire.

1. Spécificité de l'écrit par rapport à l'oral

La communication orale se caractérise par le contrôle direct et permanent de la compréhension grâce à des allers/retours verbaux et non verbaux entre les interlocuteurs. En effet, il y a construction conjointe du discours et de la signification, dans un contexte partagé permettant certaines complicités interprétatives : clins d'oeil, non-dits, phrases inachevées, silences significatifs et postures corporelles sont en permanence à l'oeuvre pour permettre d'interpréter convenablement "ce qu'il faut comprendre".

Rien de tel dans la situation de communication écrite. La communication écrite est une communication différée, c'est-à-dire que le texte écrit peut être lu à n'importe quel moment après sa production. En outre, le destinataire n'étant pas présent, toutes les informations exprimées par l'intonation, le rythme, la tension, les pauses et le tempo de la phrase doivent être introduites par les moyens de la langue écrite ; en d'autres termes, l'implicite de l'oral devient explicite. De ce fait, un texte écrit revêt une forme plus élaborée que celle du discours oral. Il exige aussi une syntaxe et une structuration textuelle plus complexe.

En effet, lorsque nous opposons l'écrit à l'oral, nous le faisons essentiellement sur la base des observations suivantes :

- a) La langue écrite présente des différences assez sensibles avec la langue parlée au niveau du lexique : "on n'écrit pas comme on parle". Ces différences concernent "le registre".
- b) Il en va de même au niveau de la grammaire. Une personne qui omet habituellement le premier élément "ne" de la négation en disant "je veux pas", se fera une obligation de l'écrire (je ne veux pas, je veux pas) ; mais au niveau morphosyntaxique, on ne saurait réduire l'écart à des différences de style. Certains parlent

même d'une grammaire de l'oral qui s'opposerait sur quelques points à la grammaire de l'écrit.

Dans ce contexte, nous notons que toutes les méthodes d'apprentissage des langues étrangères prévoient actuellement un décalage de l'introduction de l'écrit par rapport à la pratique de l'oral et un traitement spécifique et bien différencié des deux domaines. Rappelons que dans les méthodes traditionnelles, l'écrit et l'oral étaient confondus, l'apprenant étant livré à lui-même pour résoudre les problèmes de passage d'un système à un autre. De plus la notion de situation de communication orale ou écrite n'avait jamais été envisagée car les deux systèmes étaient abordés simultanément. Or, il est important de dire qu'après quinze ans d'utilisation des méthodes audio-visuelles "classiques", où les deux systèmes étaient abordés séparément, nous assistons actuellement à un réexamen de l'approche de ces deux apprentissages, et les méthodes les plus récentes, tout en préservant l'enseignement diversifié et spécifique de l'oral et de l'écrit, tendent de plus en plus à réduire ce décalage dans le temps et à faire précéder l'apprentissage du code par des exercices de déchiffrement global de l'écrit.

2. Définition de la compréhension de l'écrit

Généralement, nous apprenons une langue pour répondre à des besoins urgents, à savoir : lire un document, parler avec les autres, écrire à quelqu'un, etc. Il s'agit donc d'apprendre à établir et à entretenir des relations interpersonnelles.

Donc, ce qu'il faut apprendre, c'est non la langue elle-même mais son utilisation en situation : il s'agit d'apprendre à se faire comprendre et à comprendre l'autre, à produire et à interpréter des énoncés, à réaliser et à interpréter des intentions de communication.

En effet, comprendre l'écrit, c'est comprendre tout ce que nous lisons, c'est aller du simple déchiffrement des lettres et des mots à l'interprétation des significations du texte lu.

Lorsque nous nous inscrivons dans un niveau plus avancé, la compréhension de l'écrit consiste non seulement à comprendre et à utiliser des textes écrits, mais aussi à réfléchir à leur propos. Selon J.P. Cuq :

"Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte de lecture et de l'exploration du texte : l'accès au sens se réalise par le tâtonnement, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive"¹.

Ainsi, l'acte de lecture nécessite une mise en œuvre d'une série d'opérations relativement complexes que nous expliciterons ultérieurement.

¹ Cuq. J.P et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, p. 160.

Dans tous les cas, lire revient à fabriquer du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte à celles dont nous disposons déjà : lire, c'est "intégrer les informations du texte à ce que l'on sait déjà sur le sujet en vue de les interpréter : la compréhension, produit d'une interaction du texte et du lecteur, implique la construction d'une représentation sémantique, une représentation mentale du sens du discours"².

En nous référant à la psychologie cognitive³, comprendre un texte, c'est édifier une représentation mentale spécifique correspondant à la situation que décrit le texte alors que l'approche communicative⁴ définit la compréhension de l'écrit comme une réaction active à la construction du sens du message : on fait d'abord des hypothèses quant au contenu du message, hypothèses fondées sur ce que l'on sait de celui qui l'a produit, sur les connaissances antérieures (générales, culturelles, langagières) et, bien entendu, sur ce que l'on a déjà compris de la partie du texte déjà traitée. Ces hypothèses sont d'autant plus riches et nombreuses que les connaissances antérieures dont on dispose. Cela permet d'anticiper sur des formes linguistiques et discursives qui seront mises en œuvre dans le message ; mieux nous connaissons la langue, plus ces prévisions seront nombreuses et précises.

² Denhière, G. et D., Legros, *Comprendre un texte : Construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* In M., Fayol, et J., Fijalkow (Eds), *Apprendre à lire et à écrire*, la Revue Française de pédagogie, Paris, CNDP, 1989, pp. 137-148.

³ La psychologie cognitive est la théorie de référence de l'approche communicative. Elle considère que les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre et que l'apprentissage langagier est une construction "des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement". D'après D. Goanac'h (1987) : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris collection. LAL.

⁴ L'approche communicative repose sur la notion de **centration sur l'apprenant** par opposition à la "centration sur la méthode" qui caractérise la méthodologie audio-visuelle. La notion de *centration sur l'apprenant* nécessite la mise en place de procédures d'analyse qui mettent en corrélation les situations linguistiques et l'apprenant, procédures qui reçoivent l'appellation d'**analyse des besoins**.

L'analyse des besoins s'entend tout d'abord en termes linguistiques : pour l'analyse des **besoins langagiers**, on prend en compte toutes les situations de communication dans la langue cible dans lesquelles se trouvera engagé l'apprenant, situations que l'on spécifie selon :

- les domaines : par exemple : communications professionnelles / scolaires / touristiques ;
- les compétences à mettre en œuvre : compréhension orale (C.O.) / production orale (P.O.) / compréhension écrite (C.E.) / production écrite (P.E.) ;
- les canaux utilisés : la voix / le téléphone / le fax / le courrier électronique / l'écrit / les graphiques ;
- les types d'interactions : face à face / à distance (téléphone) / relation symétrique (avec des pairs), asymétrique (supérieur hiérarchique / inférieur).

Une fois ces différentes situations de communication déterminées, on examine les **actes de parole** mobilisés dans ces domaines langagiers : par exemple, *actes de demande d'informations / d'explication / actes d'argumentation*, etc. Puis sont vues les différentes réalisations linguistiques de ces actes de paroles. (Par exemple, l'acte de parole *demander des informations* met en œuvre, selon le contexte sociolinguistique, les tournures interrogatives, le conditionnel, etc.). (D'après Richerich, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985).

Le processus de compréhension consiste ainsi à explorer le message pour vérifier les hypothèses faites : cette exploration consiste non pas en une discrimination exhaustive de tous les mots du message, mais en une recherche active d'indices qui permettent de confirmer ou d'infirmer les hypothèses formulées.

Enfin, nous pouvons répertorier les différentes définitions de la lecture comme suit :

- Une compétence qui consiste à donner un sens à des symboles écrits ou imprimés pour guider **l'activation d'informations en mémoire** et d'utiliser ensuite ces informations dans **la construction d'une interprétation plausible** du message ;
- Un processus qui comprend **intention, anticipation, sélection, intégration et compréhension** ;
- Une quête d'une **réponse aux questions posées à propos du texte lu** ;
- **Une utilisation automatique et instantanée de différents types d'informations** : perception visuelle, syntaxe, lexicale, construction du texte, intention de l'auteur et du lecteur, etc. La vitesse et la justesse de l'intégration de ces informations sont essentielles à la compréhension du texte.

3. Processus de lecture et stratégies d'apprentissage de la compréhension de l'écrit

La théorie psycholinguistique de la lecture⁵, énoncé par Kenneth Goodman et reprise depuis par de nombreux auteurs, linguistes et pédagogues, nous éclaire sur le cheminement de la pensée du lecteur qui cherche à comprendre en lisant.

Par définition, une stratégie de lecture est un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte. Donc, le lecteur stratégique planifie sa lecture, en vérifie le bon déroulement et effectue un retour sur cette dernière. S'il rencontre un problème en cours de route, il est capable de reconnaître que sa compréhension est déficiente et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte.

Un lecteur stratégique coordonne donc un ensemble de stratégies flexibles et en modifie l'application si nécessaire.

Dans ce contexte, Kenneth Goodman, souligne que les stratégies ne sont pas des automatismes (comme reconnaître un mot globalement), ni des algorithmes (comme additionner des nombres), mais des comportements qui relèvent de la résolution de problèmes.

⁵ Le premier postulat sur lequel Goodman a élaboré son modèle est que la lecture découle de la compréhension. Pour démontrer ce postulat, Goodman a emprunté une méthodologie qui avait déjà cours à l'époque et qui consistait à faire lire à voix haute des textes extraits de manuels scolaires à des enfants de différents âges. C'est à partir de l'étude des erreurs commises par les enfants en cours de lecture qu'il a dégagé le concept de "devinettes psycholinguistiques" qui est central dans son modèle. Ce concept est utilisé pour traduire l'observation qu'il faisait alors que ces erreurs ou ces méprises, comme il les appelait, n'étaient pas le fait du hasard, mais qu'elles traduisaient les processus et les connaissances utilisées par les enfants pour reconnaître les mots. (D'après Goodman K.S., *Reading : A Psycholinguistic Guessing Game*, in *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), pp. 126-135, 1967).

Les stratégies de compréhension sont multiples, nous n'évoquerons ci-après que les plus génériques d'entre elles, celles qui contribuent à asseoir une véritable posture de lecteur actif en quête du sens et qui s'appliquent d'une manière générale, quel que soit le genre du texte lu et le contexte de lecture :

- 1- Un premier ensemble de stratégies touche aux **processus méta-compréhensifs**⁶ : le but est de réparer la perte ou l'absence de compréhension et contribuer à installer une conception fondamentale chez le lecteur : nous lisons pour comprendre (contrôler et réguler la compréhension).
Pour maintenir la compréhension ; le lecteur pose des questions en cours de sa lecture, relit ce qui précède comme il peut lire directement la fin du texte.
- 2- Le second ensemble de processus concerne la **clarification du sens** qui consiste à travailler sur les stratégies de découverte des mots inconnus rencontrés lors de la lecture d'un texte. Il est évident que l'enseignement stratégique exige un esprit d'analyse plus efficace (pour clarifier le sens d'un mot, d'une phrase ; il faut analyser le mot dans son contexte, se servir des illustrations, bref **émettre des hypothèses et ensuite les vérifier**). Il s'agit là de démarches fondamentales à toute construction de sens.
- 3- Le troisième grand groupe de stratégies génériques touche à tout ce qui concerne **l'inférence et l'implicite** : c'est le fait de travailler à l'explicitation des supports de lecture, des tâches, des activités et discuter les interprétations. Le but est d'arriver à installer chez l'apprenant une représentation riche et ouverte de ce qu'est "comprendre un texte".
Le travail sur l'inférence et l'implicite commence donc, pour les enseignants-formateurs, par le choix et la réflexion sur les supports de lecture et les tâches de lecture.

Ces trois grands groupes de processus constituent le noyau sur lequel viendront se greffer d'autres stratégies, plus spécifiques : se servir de la structure des textes, identifier les idées principales. Autrement dit, le lecteur qui cherche à comprendre ce qu'il lit, utilise ce que l'on appelle des stratégies de lecture, basées sur les indices fournis par le texte. Il reconnaît ces indices grâce à ses connaissances dans divers domaines relatifs à la langue et au sujet traité, et peut ainsi "entrer" dans le texte, ce qui nous pousse à dire qu'il fait appel à diverses **entrées en lecture**.

Le lecteur efficace fait appel aux trois stratégies décrites ci-dessous (Créativité et raisonnement critique, Communication, Apprentissage autonome).

La stratégie de prédiction permet au lecteur de prédire ou d'anticiper le mot à lire en s'aidant de connaissances acquises antérieurement.

La stratégie de confirmation est celle que le lecteur utilise pour confirmer -ou infirmer- d'après ses connaissances, la prédiction qu'il a faite ; c'est-à-dire qu'il décide de retenir ou de rejeter son hypothèse, selon que celle-ci concorde ou non avec le sens du texte.

⁶ <http://www.bienlire.education.fr>. (10 Mars 2005).

La stratégie d'intégration permet au lecteur, une fois son hypothèse confirmée, d'intégrer le mot au reste du message et de comprendre la pensée de l'auteur.

Le processus d'élimination des hypothèses s'effectue à une vitesse plus ou moins grande selon le degré d'habileté du lecteur :

- il sera très rapide pour le lecteur très habile dont les connaissances lui permettront de trouver tout de suite le mot présenté sans faire d'erreur de lecture (sans changer le sens du texte) ;
- le lecteur un peu moins habile aura besoin d'un peu plus de temps ; il fera plus d'erreurs de lecture, mais réalisera généralement que le mot lu ne concorde pas avec le texte, et se corrigera assez facilement ;
- le processus sera plus lent et difficile chez le lecteur peu habile, dont les connaissances sont faibles dans plusieurs "catégories d'indices", ou qui n'a pas de bonnes stratégies de lecture.

Enfin, nous pouvons enseigner les stratégies de lecture en amenant l'apprenant à faire des hypothèses sur la base des connaissances préalables, contribuant ainsi au développement de la créativité et du raisonnement critique (CRC). L'utilisation de stratégies variées pour interpréter et comprendre le sens de ses lectures représente également un aspect de la communication en tant qu'apprentissage essentiel commun (COM). De plus, le développement de ces stratégies donne accès à une plus grande autonomie en lecture (AUT).

Ce schéma, inspiré du guide pédagogique accompagnant le programme *Cataradi 1*⁷, donne une vue d'ensemble du processus décrit ci-dessus.

⁷ Pouliot et al., *Cataradi 1*, 1987, p. 13.

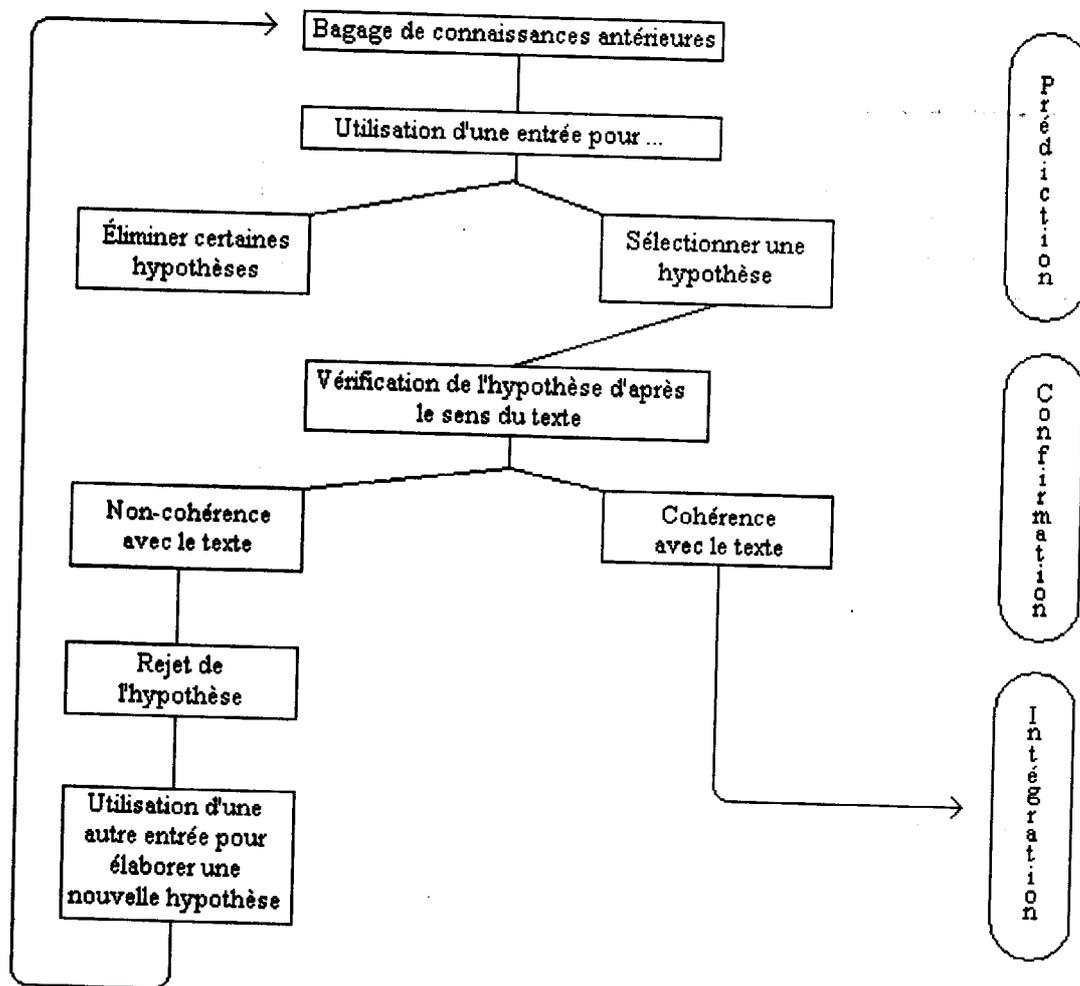


Figure 1 : Le processus de la lecture

Chaque fois qu'il met en marche ce processus, le lecteur sélectionne une hypothèse de base en faisant appel à une ou à plusieurs entrées parmi celles qui sont décrites ci-dessous :

- l'entrée **grapho-phonétique** : en l'utilisant, le lecteur fait appel à sa connaissance du système grapho-phonétique de la langue en question ; il décode le mot selon les syllabes ou les lettres qui le composent ;
- l'entrée **morphologique** : ici, le lecteur fait appel à sa connaissance de la formation des mots (préfixes, suffixes, étymologie, terminaisons marquant le genre et le nombre des noms et des adjectifs ou le temps des verbes, etc.) pour prédire, confirmer et comprendre ;

- l'entrée **lexicale** (ou idéographique) : elle lui permet de reconnaître instantanément et globalement le mot à lire (ainsi que son sens) ;
- l'entrée **syntaxique** : lorsqu'il a recours à cette entrée, il fait appel à sa connaissance de l'ordre des mots dans la langue en question pour prédire, confirmer et comprendre ;
- l'entrée **sémantique** : elle permet au lecteur, grâce à sa connaissance du sens des mots et du sujet traité, de prédire, de confirmer et de comprendre les mots à lire, dans leur contexte (il se base ainsi sur des éléments tels que le titre, les sous-titres, les phrases qui précèdent ou qui suivent, les synonymes et paraphrases qui éclaircissent le sens du mot à lire ou les illustrations).

Différentes stratégies peuvent être mises au point pour exploiter ces entrées. Nous pouvons présenter, par exemple, ces quelques suggestions pour l'entrée **sémantique**:

- utiliser l'expérience langagière pour initier les apprenants à s'exprimer en français à propos d'un sujet et les préparer à la lecture d'un texte ;
- lire aux apprenants des textes qui traitent du thème abordé et dont le niveau est supérieur à leur niveau de lecture indépendante ;
- avant d'aborder la lecture d'un texte, exploiter les illustrations qui l'accompagnent ainsi que le titre, et faire anticiper le contenu grâce à des questions à propos des personnages, des lieux, du temps et des actions ;
- vérifier après ou pendant la lecture si le texte permet de confirmer ou de rejeter les hypothèses faites en observant les illustrations ;
- faire choisir parmi plusieurs titres celui qui correspond le mieux au texte lu ;
- faire trouver un autre titre à une histoire ou à un texte.

Conclusion

Bien que la lecture en tant que phénomène humain ait fait l'objet de nombreuses recherches dans différentes spécialités (psychologie, linguistique, sociologie, histoire, communication), le processus de son enseignement/apprentissage reste encore très complexe. En effet, la lecture ne se définit pas par un ensemble d'informations donné puisque les textes à lire n'obéissent pas à un seul modèle : les types, les caractéristiques, les structures et les contenus changent d'un texte à un autre.

Nous avons souligné dans ce qui précède, l'importance primordiale de la compréhension de l'écrit dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues. Or, l'acte de la lecture ne se réduit pas à deviner le sens, ou à déchiffrer aveuglément un texte. L'anticipation, c'est-à-dire l'imagination du mot inconnu caché avant son dévoilement partiel, favorise l'inférence avant de la soumettre à la vérification. Dans ce cadre, l'appel à l'entrée **sémantique** constitue un moyen efficace pour accélérer l'anticipation et favoriser, de ce fait, tout le processus de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- Bentolila, Chevalier, Falcoz-Vigne, *La lecture, apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Nathan, 1991
- Cuq., J.P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presse Universitaire de Grenoble, 2002.
- Denhière, G. et Legros D., *Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ?* In M.Fayol, et J.Fijalkow (Eds), *Apprendre à lire et à écrire*, revue Française de pédagogie, Paris, CNDP, 1989.
- Foucambert, J., *La manière d'être lecteur*, Sermap/Hatier, Paris, 1976.
- Goanac'h, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier, Paris collection. LAL, 1987
- Goodman, K.S., *Reading: A psycholinguistic guessing game*, *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 1967.
- Muchielli, R., *Les méthodes actives en pédagogie des adultes*, ESF éditeur, 1998.
- Pouliot et al., *Programmes Cataradi 1*, 1987.
- Richerich, R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, 1985.
- Toraille, R., *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*, Editions Nathan, Paris, 1991.
- <http://www.bienlire.education.fr> (10 Mars 2005)
- <http://www.apprentissage-lecture.com> (23 Mai 2005)

