

LECTURE ET COMPREHENSION ECRITE. QUE D'HERMENEUTIQUE !

Toumani H. SIDIBÈ
Université de Bamako (Mali)
tsidibe@ml.refer.org

Résumé

Cet article introduit la pédagogie de la compréhension écrite comme outil de travail à la disposition des professeurs d'anglais de spécialité (ASp) et des professeurs de langue de spécialité (LSp). Il présente brièvement l'importance de la lecture et les caractéristiques du bon lecteur. Tout en identifiant les compétences nécessaires pour faire un bon lecteur, le document présente aussi les activités du professeur, activités qui consistent à organiser des sessions pratiques de lecture. Dans cet ordre d'idées, il identifie le rôle du professeur, indique des techniques particulières, attire l'attention sur l'organisation du texte, l'évaluation du discours par les élèves et étudiants et l'amélioration de la vitesse de la lecture. D'autres méthodes d'exploitation de la lecture contenues dans l'article incluent l'anticipation, le balisage, la prédiction, le parcours rapide et le balayage. Enfin l'article présente des stratégies qui permettent de vérifier l'évaluation de la compréhension écrite par les apprenants.

Mots-clés : Compréhension écrite ; herméneutique ; langue de spécialité ; anglais de spécialité ; anglais de base /général ; texte à séquentialité expositive ; texte à séquentialité instructionnelle ; texte à séquentialité argumentative ; lecture ou parcours rapide ; balayage ; balisage.

Summary

This article presents the reading comprehension methodology to help the teachers of English for Specific Purposes (ESP) and the teachers of Language for Specific Purposes (LSP) achieve the teaching of this subject matter. It briefly points out the importance of reading and the features of a good reader . While doing so, the document brings out the activities teachers have to carry out and which are mainly based on organizing practical reading sessions. This consists of identifying teachers' role, pointing out particular techniques, drawing attention to the organization of texts, the evaluation of discourse by learners, and improving reading speed. Other text exploitation techniques consist of anticipation, previewing, prediction, skimming, and

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

scanning. The article finally presents strategies to help test the evaluation of reading comprehension by learners.

Key-words : Reading comprehension ; hermeneutics ; Language for Specific Purposes ; English for Specific Purposes ; basic/general English ; expository discourse ; inquiry discourse ; argumentative discourse ; skimming ; scanning ; previewing.

I – INTRODUCTION

Il n'est pas question ici de présenter la fonction sociale de la lecture, de faire sa genèse ou encore moins d'introduire sa sociologie. Il s'agit plutôt d'introduire une pédagogie de la lecture ; entendons par là, l'introduction d'une rationalisation du travail d'éducation à la lecture pour la compréhension du texte.

La raison en est bien simple car il s'agit de produire un outil de travail pour tous les professeurs chargés en général de l'enseignement de la compréhension écrite et tous les professeurs chargés de l'enseignement des langues de spécialités (LSp) *Language for Specific Purposes* (LSP), et pour spécifiquement tous les professeurs chargés de l'enseignement de l'anglais de spécialité (ASp). L'article s'avère très utile aux professeurs formés à l'enseignement des langues étrangères générales convertis à l'occasion à l'enseignement de ces langues dans les instituts et institutions d'enseignement technique et professionnel et cela, afin d'améliorer la maîtrise de ces langues par les apprenants.

Cet outil se justifie d'une part, parce que l'action pédagogique réussit à inculquer aux individus un ensemble organisé de schèmes de perception, de pensée et d'action qui, lorsque les connaissances transmises se sont effacées, continue à faire sentir ses effets dans les comportements sous la forme d'une disponibilité générale, durable et transposable (Passeron, 1996 : pp. 731-733) ; d'où la nécessité d'en acquérir les compétences pour la vie. Ce qui résulte de cette action pédagogique est certes la standardisation de l'information ou connaissance, leur organisation et l'encadrement de l'apprentissage.

L'introduction de cette pédagogie se justifie d'autre part car il s'agit d'apprentissage qui a comme corollaire la progression dans cet apprentissage. Or, l'apprentissage de la lecture a quelque chose de surprenant si non de spécifique. Voyons ce qu'en dit Passeron (op. cit. : pp. 731-733) afin de nous orienter sur une ou quelques spécificités de la lecture pour notre besoin d'enseignement de la compréhension écrite.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES
N° 8 - 2007**

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn
Tel : 00 221 548 87 99

N'est-il pas surprenant, par exemple, qu'une question aussi précise, aussi clairement définie, semble-t-il, que celles des méthodes d'apprentissage de la lecture n'ait jamais pu être réglée ? Sans doute s'agit-il là d'une activité plus complexe qu'on ne le suppose de prime abord. Mais sans doute est-ce aussi qu'il y a plusieurs « lectures », plusieurs fonctions de la seule activité lexicale, plusieurs emplois (et non pas seulement plusieurs niveaux) des processus de déchiffrement. Il serait donc légitime de considérer qu'on apprend ou ré-apprend à lire toute sa vie...

Alors, il n'y a plus une et une seule pédagogie de la lecture.

Partant de ce point de vue, la pédagogie que nous choisissons ici est celle de la compréhension écrite ou compréhension du texte et le test sinon la vérification de l'évaluation qui s'y applique. Dans cette pédagogie, nous traitons de façon brève le décodage et de façon globale l'herméneutique de la lecture dans son implémentation. Mais avant, nous présentons brièvement l'importance de la lecture et les caractéristiques du bon lecteur.

II - IMPORTANCE DE LA LECTURE

La langue ou précisément le langage, selon Wilkins (Coulthard, 1990), nous offre six types de communication qui nous permettent de faire six genres de choses. Il s'agit des choses comme le jugement et l'évaluation, la persuasion, l'argumentation, l'instruction et l'exposition rationnelles, les émotions personnelles, et les relations émotives. De ces six types de communication, la lecture en est une qui à son tour permet d'exprimer ces six genres de choses. C'est elle qui génère la compréhension écrite.

D'abord qu'entend-on par compréhension écrite ou compréhension du texte ou encore compréhension d'un discours écrit? Comprendons d'abord que notre référence au mot discours implique toute forme de communication allant d'un grognement ou simple juron en passant par les petites conversations, les notes griffonnées, jusque par exemple, au roman de Tolstoy sur la guerre et la paix ou aux longues affaires juridiques ; pourvu qu'il soit vu par les percepteurs comme cohérent (Cook, 1989). Dans notre contexte, pourvu qu'il soit aussi écrit.

La compréhension écrite ! Il s'agit donc de lire et de comprendre ce texte ou discours que l'on lit. La lecture semble alors essentielle.

Mais il y a plusieurs conceptions ou même plusieurs définitions du mot « lecture ». Dans un premier temps, il faut faire identifier les mots et les faire prononcer à haute voix ou à voix basse par les élèves. L'étape suivante consiste à travailler le liant du discours, l'expressivité, le rythme et l'intonation (Nuttall, 1982).

Au delà de cette lecture qu'est le décodage, l'élève doit apprendre à extraire le message compris dans un texte écrit. C'est de cet exercice que découle l'herméneutique. Cela implique le comprendre et l'interpréter. Pour cela une sorte de dialogue s'engage entre le lecteur et l'auteur du texte, dit Nuttall (op. cit.). Ce dialogue est basé sur un jeu de questions et de réponses, une interrogation active du texte, poursuit Nuttall (op. cit.).

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

Lecture et compréhension étant ainsi définies, introduisons quelques réflexions sur l'importance de la lecture afin de faire comprendre combien il est essentiel de porter un accent particulier sur l'enseignement de cette discipline dans le contexte de langue de spécialité comme l'anglais de spécialité.

Finocchiaro (1958) insiste sur cette importance de la lecture, essentielle à la communication mais également à l'épanouissement de l'individu, ici, de l'apprenant. Bien que lire occupe généralement la troisième place dans la hiérarchie des habiletés de communication à développer chez l'apprenant, un des buts essentiels assignés au programme de langue est l'enseignement de la lecture, dit-il. Cela s'avère réel, non seulement parce que l'apprentissage de beaucoup de disciples scolaires inclut la lecture et en dépend, mais aussi parce que l'habileté de lire tous les matériels avec compréhension, aise et engouement contribuera à l'auto affirmation et à l'ajustement social et personnel accru des élèves, affirme-t-il.

L'une des occupations quotidiennes les plus importantes de l'homme semble bien être la lecture. Moore et al. (1980) souligne la nécessité de la lecture en disant que la lecture est requise dans un grand nombre d'activités de la vie réelle. En effet, les hommes lisent les romans, pour se distraire, les journaux, revues, magazines et publicités pour s'informer, les panneaux de circulation et les cartes pour s'orienter. Ils lisent aussi pour se former et s'instruire. Cette énumération n'est certes pas exhaustive. Et le temps consacré à la lecture est considérable car on lit à la maison, au chantier et à l'atelier, dans les bureaux, dans la rue ou encore partout où l'occasion le permet.

En anglais de spécialité, la lecture peut d'abord apporter des connaissances dans plusieurs domaines de spécialisation. Elle peut aussi aider à la formation de la personnalité de l'apprenant et à une meilleure insertion sociale, outre le plaisir qui découle d'une lecture aisée et d'une bonne compréhension de ce qu'on lit dans sa spécialité comme dans la vie quotidienne. Tout ceci doit inviter les professeurs d'anglais de spécialité à fournir plus d'efforts pour l'enseignement de la compréhension écrite. Cela est d'autant plus utile que nos diplômés des écoles de formations au Mali rencontrent des difficultés pour

- lire et résumer les documents écrits en anglais ;
- lire et comprendre les instructions, les renseignements, les recommandations, soit sur le matériel de bureau, les équipements, les machines, ou sur les produits pharmaceutiques, alimentaires ou autres, écrits en anglais ;
- lire, comprendre et extraire des informations utiles des documents écrits en anglais ; toutes activités qui leur incombent en tant qu'employés bilingues dans un environnement utilisant le français comme langue de communication.

Nous comprenons alors que l'enseignement de l'anglais de spécialité n'a pas atteint ses buts et objectifs dans ces institutions. Il faut donc tenter de mettre à la disposition de nos professeurs des méthodes ou techniques leur permettant de former de bons lecteurs susceptibles de répondre aux besoins de communication exprimés dans les situations cibles que sont les situations de leurs futurs lieux de travail. Mais qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

III - LE BON LECTEUR

Le bon lecteur est celui qui en lisant sait garder l'utile et rejeter ce qui ne l'est pas. Il doit savoir sélectionner rapidement ce qui présente un intérêt immédiat et se désintéresser de l'inessentiel. Un bon lecteur est aussi celui qui peut lire rapidement sans, remuer les lèvres, sans murmurer à voix basse, sans bouger la tête de droite à gauche pour suivre les lignes. Finocchio (op. cit.) insiste sur ce point en affirmant qu'un bon lecteur doit lire avec les yeux et l'esprit ; il ne revient pas sur certains mots pour mieux les comprendre et ne trébuche pas sur d'autres parce que ces derniers présentent des difficultés de prononciation. Le bon lecteur est alors celui qui lit vite et comprend bien ce qu'il lit, car il ne faut pas non plus sacrifier la compréhension à la rapidité. Bien comprendre un discours écrit, c'est, comme dit Grellet (1981), en extraire l'information essentielle aussi vite que possible.

Mais pour atteindre ce but, à savoir former de bons lecteurs, il faut développer chez nos élèves et étudiants des institutions de formation professionnelle et technique, les compétences estimées nécessaires au contexte de l'anglais de spécialité. Ces compétences sont extraites de la liste proposée dans *Munby's Communicative Syllabus Design* (Grellet, op. cit.).

Il s'agit :

- de savoir déduire le sens d'un terme non familier et de comprendre son emploi,
- de saisir une information clairement exprimée ou une information sous-entendue et de savoir interpréter un texte ;
- de savoir reconnaître les mots indicateurs d'information d'un discours, d'identifier les points ou informations principaux, de distinguer l'idée principale des détails, d'extraire les points apparents et de les résumer ;
- de savoir également faire le choix parmi les points contenus dans un texte ;
- de savoir nécessairement parcourir rapidement un document donné pour en dégager l'idée générale et de savoir retrouver un détail spécifique ;
- de savoir enfin exprimer les informations d'un passage donné sous forme de tableau ou de diagramme.

Certainement que toutes les séances d'enseignement de la compréhension écrite ne porteront pas sur le développement de toutes ces compétences à la fois, mais l'exercice fait obligation du professeur de tenir compte de la spécificité que la lecture est une activité à intention orientée et que par conséquent les buts et objectifs qui lui sont assignés doivent être établis avant l'activité (Moore et al., op. cit.). Ce qui implique, comme le préconisent Johns et Davies (1983), que le professeur ne doit pas faire percevoir l'étude de texte en tant qu'objet linguistique (text as linguistic object, TALO) par les apprenants, mais comme véhicule de l'information (text as vehicle for information, TAVI). La raison est que l'étude de texte en tant qu'objet linguistique est plus appropriée aux apprenants d'anglais de base, puisque dans ce cas, l'accent est porté sur les structures grammaticales, syntaxiques, sémantiques et autres ;

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

et l'étude de texte comme véhicule de l'information est plus convenable aux apprenants d'ASp, car c'est à eux que la connaissance du contenu du texte s'avère essentielle pour leur activité professionnelle dans leurs futurs lieux de travail. Aussi, voir le texte comme véhicule de l'information prépare les apprenants à l'autonomie face au matériel d'information et est générateur d'activités pédagogiques (Johns et Davies, op. cit.).

3 – 1 Implémentation de la compréhension écrite

Pour inculquer chez nos apprenants les compétences ci-dessus référées, tout l'effort consistera donc à organiser des sessions pratiques de lecture. Dans ce cas Nuttall (op. cit.) perçoit le rôle du professeur comme essentiellement axé sur le choix de textes et d'activités destinées à mobiliser l'attention de l'apprenant. Ce qui exige de lui une connaissance lui permettant d'analyser le discours, car sans vouloir faire une revue sur l'analyse du discours, il paraît important d'éveiller la conscience des praticiens d'anglais de spécialité ou de toute autre langue de spécialité sur l'importance du sujet dans l'acquisition du langage ou jargon de la situation cible.

A cet effet, rappelons que chaque discours a son registre, chaque texte, son genre ou son type. Le professeur d'anglais de spécialité a besoin de tenir compte du langage que recherchent ses étudiants et doit réussir à aider les apprenants dans ce sens. Car ce langage est une convention et c'est cette convention qui caractérise la langue d'une profession donnée, le registre, et c'est cette langue dont les étudiants ont besoin de connaître les structures organisationnelles. L'analyse du genre selon Hyland (1993), correspond à l'étude de l'emploi du langage dans un contexte particulier. Les genres diffèrent de par leurs objectifs et leurs structures varient en fonction de ces objectifs, ajoute-t-il.

Chaque genre a sa rhétorique qui repose sur un choix et une organisation spécifique et pour des auditoires spécifiques (Trimble, 1985). En d'autres termes, le professeur d'ASp doit absolument connaître le genre du texte qu'il enseigne. C'est-à-dire qu'il doit savoir si le texte est présenté selon une *séquentialité* d'exposition, d'argumentation persuasive ou s'il s'agit d'instructions données. S'il s'agit d'un texte à *séquentialité* d'exposition, il faudra distinguer entre plusieurs types :

- la narration descriptive événementielle présentant des séquences chronologiques ou non ;
- la description (description physique, description fonctionnelle) ;
- l'identification / définition ;
- l'illustration ;
- la comparaison et le contraste ;
- la classification ;
- l'énumération ;
- la cause et l'effet (Trimble, op. cit.).

Le praticien de l'enseignement de la compréhension écrite doit aussi comprendre que le genre de l'exposition informe sur ce que le lecteur doit connaître, et le genre de l'argumentation essaie de convaincre et de changer l'opinion du lecteur. Selon Maingueneau (1976), l'argumentation constitue un des facteurs privilégiés de la cohérence discursive car elle suppose une action complexe finalisée, un enchaînement structuré d'arguments liés par une stratégie globale qui vise à faire adhérer l'auditoire à la thèse défendue par l'énonciateur.

Les avantages de l'analyse du discours se situent principalement au niveau de la compréhension écrite sans exclure la compréhension orale et la composition. Une fois que l'étudiant a établi le genre d'un discours, entendons, d'un texte, avec l'aide des composantes de ce genre il lui est facile de tirer de ce texte le maximum des informations dont il a besoin.

Les mêmes composantes du genre permettront à l'étudiant de faire une communication écrite en tenant compte des structures recommandées. Hyland (op. cit.) confirme ce point en disant qu'en résumé, pour mieux comprendre et résumer un texte donné, chose qui constitue un des objectifs demandés par la formation à l'ASp d'un apprenant d'une école de formation professionnelle et technique, il est important que l'apprenant sache qu'un texte à séquentialité narrative s'organise comme suit :

« une action initiale + complication + action + résolution + situation finale + morale » ;
ou encore qu'un texte à séquentialité explicative – expositive a la structure suivante :

« pourquoi x (ou comment) + parce que + évaluation » (Maingueneau, op. cit.).

Les élèves ou étudiants ne peuvent reconnaître le genre d'un texte que si le professeur les forme dans ce sens par des techniques spécifiques. Il faut alors donner toutes les caractéristiques des différents genres que l'on rencontre dans le contexte d'ASp. Par conséquent, la reconnaissance de ces traits caractéristiques aidera les apprenants à se servir des représentations graphiques par exemple pour manipuler l'information, comme ci-dessous, pour tirer l'essentiel d'un texte donné.

Action initiale ?	Complication ?	Autre(s) action(s) ?	Résolution ?	Situation finale ?	Morale ?

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

--	--	--	--	--	--

Exemple de graphique permettant de résumer un texte à séquentialité narrative.

3 – 2 Stratégies du professeur d'Asp.

Le professeur doit donc savoir choisir son texte et l'exploiter sinon le faire exploiter de façon convenable. Il doit savoir poser des questions qui pourront développer des compétences énumérées nécessaires pour faire des apprenants d'ASp de bons lecteurs. Les questions doivent en conséquence chercher à mettre en évidence deux aspects du discours – l'organisation et le contenu du texte. Grellet (op. cit.) définit certains points spécifiques sur lesquels les questions doivent porter.

Des questions permettant de comprendre l'organisation d'un passage doivent être posées, des questions sur la fonction du passage, sur l'organisation générale en termes de séquentialité argumentative par exemple, sur l'organisation rhétorique, sur la cohésion et sur la formation des mots comme la dérivation, la morphologie et l'*hyponymie*.

Quant à la compréhension du contenu du passage, les questions doivent être posées sur les faits évidents, sur les faits sous-entendus ou implicitement exprimés, sur la déduction du sens d'un mot, d'une expression ou d'une phrase et sur l'évaluation du texte.

Au regard de ces clarifications, il est important d'une part que le professeur porte une attention tout à fait particulière aux stratégies qui aident à faire face au vocabulaire nouveau sans aide extérieure. Car il faut le rappeler, le mot « nouveau » pour un apprenant de langue étrangère, est un obstacle qu'il faut nécessairement surmonter avant de continuer la lecture. Les conséquences d'une telle attitude sont graves. Le lecteur perd du temps à demander à quelqu'un d'autre le sens d'un mot ou à consulter le dictionnaire. En même temps, il perd aussi le fil de sa lecture. De cela découle le découragement qui aboutit le plus souvent à l'abandon de la lecture.

Cet aspect nous paraît essentiel dans la compréhension écrite car, à tort ou à raison, les élèves pensent que les textes d'anglais de spécialité contiennent beaucoup de mots techniques, difficiles à comprendre, voire incompréhensibles pour un apprenant.

D'autre part, les professeurs, surtout formés à l'anglais de base ou anglais général et convertis en professeurs d'anglais de spécialité, commencent toujours par expliquer les mots difficiles d'un texte avant d'entamer la séance de lecture. Ce faisant, ils renforcent l'impression négative des apprenants. Or la connaissance de chaque mot de vocabulaire n'est certes pas ce qui permet la compréhension (Grew et Olivier (1974).

Grellet (op. cit.) met en garde contre les explications préalables. Il faut plutôt entraîner les apprenants à déduire le sens des mots nouveaux, sans leur apporter une aide extérieure.

Il faut aussi, comme précédemment annoncé, que le professeur accorde une grande importance à l'organisation du texte : organisation générale et organisation rhétorique. Les

discours en anglais de spécialité, nous l'avons constaté, sont le plus souvent des textes à séquentialité expositive (*expository discourse*), à séquentialité instructionnelle (*enquiry discourse*) et des textes à séquentialité argumentative (*argumentative discourse*), nous confirme Maingueneau (op. cit.). Moore et al. (op. cit.) définissent ces termes avec précision. Ils indiquent que l'exposition correspond à la présentation d'un savoir, l'instruction ou la demande de renseignements à la recherche d'un savoir, l'argumentation à l'évaluation d'un savoir.

L'étude de l'organisation générale conduira à celle de l'organisation rhétorique, car à chaque type d'organisation correspond un genre d'organisation rhétorique. L'importance de cet aspect est que la maîtrise de l'organisation du texte facilite la compréhension du discours. Par exemple, savoir que l'exposition s'appuie généralement sur l'exemplification, l'illustration, l'énumération, etc. facilite la lecture d'un texte d'exposition. Il est utile de savoir par ailleurs que l'argumentation, comme le dit Wilkins, inclut l'information bien établie, l'information recherchée, l'information démentie, l'accord, le désaccord, la concession (Coulthard, 1990)

Enfin le professeur ne doit pas négliger l'aspect évaluation d'un discours (lu) par ses élèves ou étudiants. Il ne sert à rien de saisir les connaissances ou informations que donne un texte si le lecteur ne peut pas juger de sa valeur, ne peut pas évaluer le bien-fondé du point de vue de l'auteur (More et al., op. cit.). Ces auteurs précisent aussi que cette évaluation doit permettre de savoir si l'auteur donne des informations sous forme de faits établis ou s'il présente des hypothèses, pose des questions, tente d'affirmer des faits ou s'il défend ou attaque des points de vue spécifiques.

Pour arriver à cette évaluation d'un texte, les professeurs doivent proposer des activités qui entraînent les élèves à cette évaluation. Cela permettra aux apprenants de savoir sortir du texte et de l'interpréter à la lumière des compétences acquises.

D'autres techniques peuvent être d'un grand apport pour la bonne compréhension d'un texte. Il s'agit des stratégies qui développent les facultés de lecture rapide, de parcours rapide d'un texte (*skimming*) et de balayage ou repérage de détail (*scanning*).

Il est nécessaire d'améliorer la vitesse de lecture de nos apprenants car, comme le dit Grellet (op. cit.), une lecture lente décourage et empêche de saisir le sens général d'un texte. La technique alors consistera à faire chronométrer le temps de lecture de certains passages, jusqu'à atteindre la vitesse optimale (Finocchiaro, op. cit.). Une autre méthode consiste à faire lire un passage d'environ 500 mots et à évaluer la vitesse de lecture en se référant au tableau de Grellet (op. cit.).

Durée de lecture	Vitesse (mots/mn)	Durée de lecture	Vitesse (mots/mn)
------------------	-------------------	------------------	-------------------

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/>
sudlang@refer.sn

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

Tel : 00 221 548 87 99

(mn/secs)		(mn/secs)	
1.00	500	3.10	158
1.10	427	3.20	150
1.20	375	3.30	143
1.30	334	3.40	137
1.40	300	3.50	131
1.50	273	4.00	125
2.00	250	4.10	120
2.10	231	4.20	116
2.20	215	4.30	111
2.30	200	4.40	107
2.40	188	4.50	104
2.50	174	5.00	100
3.00	167		

Comme point de référence, il est important de rappeler ici que le score d'un lecteur d'anglais première langue, dont l'anglais est donc la langue maternelle varie de 140 à 800 mots à la minute et celui d'un lecteur d'anglais seconde langue (élève du secondaire) est de 120 – 150 mots ; mais la vitesse peut être améliorée de 50 % (Nuttall, op. cit.). Il faut aussi savoir que quelle que soit la rapidité dans une lecture, le score est fonction de la familiarité du lecteur avec le sujet, et sera d'autant meilleur que sa connaissance du monde lui permettra de comprendre les inférences de l'auteur.

Le parcours rapide et le balayage ou repérage de détail permettent respectivement aux apprenants de se faire d'abord une idée générale de ce qu'ils lisent et de rechercher ensuite des informations précises dans un discours donné. Il s'agit, comme nous l'avons déjà dit, de savoir retenir ce qu'il faut lire et de rejeter ce qui ne paraît pas utile. La procédure qui va de l'étape du parcours rapide à celle du balayage ou repérage de détail permet de développer les compétences annexes comme la prédiction, le balisage (*previewing*) et l'anticipation.

Les exercices de prédiction consisteront par exemple à donner un passage incomplet aux élèves ou aux étudiants, qu'ils devront compléter sans lire la suite du texte, ou à lire un texte phrase par phrase, en s'arrêtant après chacune d'elle pour laisser les apprenants prédire ce qui peut suivre. L'herméneutique et/ ou commentaire de photos, graphiques ou diagrammes d'appui avant l'étude du texte peuvent beaucoup aider les élèves à prédire le contenu de ce texte. L'intérêt ici est que les apprenants se préparent à confronter leurs connaissances à celles qu'ils retiendront du texte. Ils abordent le texte avec critiques.

Le balisage entraînera les apprenants à parcourir rapidement les tables de matières ; les appendices, les préfaces, les chapitres et les têtes de chapitres afin de se faire une idée du contenu d'un document. Ici encore les photos, graphiques et diagrammes interprétés sont utiles. D'où la nécessité de les entraîner à travailler sur ces documents.

L'anticipation dans le contexte de la lecture consistera à encourager les apprenants à se faire aider par leur connaissance antérieure du sujet donné afin de faciliter la compréhension.

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/>
sudlang@refer.sn

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

Tel : 00 221 548 87 99

La lecture contribuera à confirmer, à rejeter, à consolider ou à compléter ce qu'ils savaient du sujet auparavant. Par exemple, le professeur animera un petit débat sur les fertilisants avec les étudiants avant d'entamer la séance de compréhension écrite d'un texte sur la production alimentaire. Pour ce genre d'exercices, Grellet (op. cit.) recommande que pour soutenir la motivation, les apprenants puissent choisir les sujets ou thèmes abordés à leur souhait. Pour les classes surchargées ou constituées d'étudiants de spécialités différentes, on demandera aux apprenants de choisir un thème par consensus. Un autre avantage de ce choix selon Grellet (op. cit.) est qu'il met les étudiants dans un contexte de vie réelle, écartant ainsi la situation artificielle de la classe où le professeur impose toujours les textes à étudier. Le système permettra aussi de satisfaire aux besoins que les apprenants ont exprimés dans l'analyse de besoins au cours de la conception du cours. Cependant une erreur de conception du test final, c'est-à-dire, l'évaluation de la compréhension écrite peut réduire tous les efforts à néant. Voyons alors comment le réussir dans notre pédagogie de la compréhension écrite.

IV - L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION ECRITE

Les approches jusqu'ici mentionnées visent toutes à développer l'enseignement de la compréhension écrite. A cet effet, Nuttall (op. cit.) fait une mise en garde en rapportant que les professeurs de langue doivent plutôt passer leur temps à enseigner la compréhension au lieu de la tester comme ils le font conformément aux dispositions de la pédagogie traditionnelle. Voyons alors l'évaluation et non le test proprement dit, comme une étape de l'enseignement de la compréhension écrite. Ce qui implique que si l'on doit renoncer à l'approche traditionnelle, il est alors conseillé de suivre l'approche qui adopte deux conduites qu'elle préconise.

1. Il faut développer des types de question et les techniques qui permettent leur exploitation dont le but essentiel est d'enseigner et non de tester.
2. Il faut aussi développer d'autres techniques qui aident les étudiants à développer leur propre stratégie d'exploitation des textes.

Les questions qui aident les étudiants à comprendre sont celles qui les poussent à travailler le texte. Elles les poussent à contribuer activement au processus de compréhension, car elles permettent aux apprenants de se rendre compte des points non compris et par conséquent leur permettent de se concentrer sur eux, nous enseigne Nuttall (op. cit.).

Au regard de ces observations, il faut savoir poser les bonnes questions qui permettent la compréhension du discours. Mais sachons bien et rappelons-le, que les questions auxquelles nous faisons référence doivent être de nature à enseigner la compréhension, en poussant les apprenants à comprendre le texte qui leur est soumis pour le comprendre pour exploitation. Comprenons a priori que c'est cet objectif qu'il faut leur assigner et cela de façon claire et sans ambiguïté ou ambivalence.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES
 N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn
 Tel : 00 221 548 87 99

4 – 1 Nature des questions

Les questions, dit Nuttall (op. cit.), sont très souvent conçues en guise de contrôler si les apprenants ont compris le texte. Ce qui conduit selon Nuttall, au constat que, généralement nos questions sur la compréhension écrite ont un caractère « répressif » et démotivant. Seuls les apprenants qui ont compris les questions et réponses participent au cours. Les autres se réservent de peur de donner des réponses qui résultent de connaissances incertaines. Elles sont incertaines, mais peuvent être correctes.

Il y a des apprenants qui comprennent les questions, mais pas les réponses. Ils finissent par être égarés ou désorientés parce qu'ils ne peuvent pas suivre le rythme des questions. Alors ils ne font plus d'efforts. Certains comprennent les questions et leurs réponses, mais ils ne peuvent pas, eux, donner la bonne réponse dans la langue étrangère. Ils se taisent et très vite suspendent leur participation au cours. D'autres ne comprennent ni les questions, ni les réponses. Ils sont comme absents au cours. Si le professeur apprécie mal les tentatives des apprenants pour produire des réponses, ceux-ci vont nécessairement être amenés à s'abstenir de tenter de répondre.

La solution à ce constat ne réside alors ni dans le texte à étudier, ni chez l'apprenant, mais dans la méthodologie du professeur. Les questions d'évaluation ici donc,

- ont pour but de rendre l'apprenant conscient de la manière dont le langage communique ou véhicule la signification, l'information ou l'idée, et des stratégies qu'il doit adopter pour découvrir la signification du texte ; et
- doivent permettre au lecteur de faire un jugement au sujet du texte lu en termes de vérification de ce que l'auteur a essayé de faire, de vérification de l'atteinte du but ou des buts et objectifs assignés et de vérification du degré de réussite de ces assignations (Nuttall, op. cit.).

4 – 2 Méthodes/techniques du professeur

Le professeur doit accorder plus d'attention aux « mauvaises » réponses, qui seules lui permettront d'apprécier les difficultés de compréhension du texte et d'aider les apprenants à les contourner pour qu'ils aboutissent enfin à la bonne réponse. Une mauvaise réponse n'est jamais mauvaise en elle-même et elle paraît plus utile à la classe qu'une bonne réponse donnée rapidement. L'apprenant doit être amené à comprendre que les questions ne sont pas des pièges mais des aides à la compréhension. Les encouragements ne doivent jamais manquer aux élèves et étudiants maladroits autant que les félicitations aux auteurs de bonne prestation.

Le professeur doit également aider les apprenants qui comprennent les questions et les réponses mais ne peuvent pas rendre la solution dans la langue étrangère. Deux considérations nous guident dans cette démarche. D'abord la langue étrangère peut s'apprendre dans un but perceptif et productif. Le professeur doit être alors un « facilitateur » et un « souffleur ».

D'autre part la langue peut s'apprendre dans un but purement de compréhension écrite, tel le cas des ingénieurs qui ont besoin de la langue pour comprendre un texte et en extraire des informations. Là, il ne faut pas décourager l'intervention de l'apprenant dans sa langue première comme le confirme Nuttall (op. cit.) en disant qu'il est bien possible que les étudiants qui sont autorisés à s'exprimer dans leur langue première en répondant aux questions, sont susceptibles d'explorer le texte mieux que ceux-là qui sont réduits à donner les réponses dans la langue étrangère.

On pourrait penser que cette technique risque de semer le désordre dans le cours, ou encore de changer le cours d'anglais par exemple en cours de français comme ce serait le cas au Mali, mais il faut aussi comprendre que les réalités futures de l'apprenant doivent l'emporter sur le désir inconditionnel du professeur d'anglais de faire prévaloir sa langue étrangère. D'ailleurs, une méthode souple et dissuasive peut entraîner petit à petit ce même apprenant à adopter l'anglais pour exprimer sa compréhension du texte. Les réflexions suivantes que nous trouvons essentielles en compréhension écrite sont en partie inspirées de Nuttall (op. cit.).

Les questions entraînant les réponses « oui » ou « non » doivent permettre de se familiariser avec le texte et son contenu et d'en saisir l'essentiel. Elles n'exigent que des réponses brèves à moins que le répondant ne veuille en décider autrement. Elles s'apparentent aux questions à réponses alternatives quant à la simplicité et à la brièveté bien que ces dernières imposent un choix entre deux ou plusieurs réponses: *Is the captain a fish or a bird ? It's a fish.*

Ces deux types de questions sont moins contraignants et ainsi invitent plus facilement les étudiants à prendre part au cours de compréhension. Cela implique qu'elles doivent être simples et compréhensibles pour tous les apprenants et les réponses qu'elles entraînent doivent également permettre à tous les apprenants de comprendre les informations générales du texte et les inciter à rechercher les détails.

Les questions ouvertes qui commencent par *what, who, where, et when*, sont plus exploratrices d'un texte. On peut leur associer les questions commençant par *how much/many/far/well, etc.* Cependant elles doivent s'en tenir aux faits ou informations bien évidents d'un discours. Elles ne peuvent pas et ne doivent pas non plus tester la mémoire ; c'est-à-dire que la réponse à ces questions se donne à livre ouvert, permettant ainsi à l'apprenant de localiser l'information répondant à la question. Le mot clé de la réponse rapidement repéré dans le texte incite l'apprenant à produire plus que ne le ferait la tentation de formuler des phrases personnelles. Et il est à ce niveau prématuré d'exiger une réponse complète à ces questions, surtout quand celles-ci sont orales. La raison en est qu'en situation de communication réelle la réponse à la question « Où allez-vous ? » peut simplement être « A la maison ». Aussi, la maladresse dans la formulation d'une phrase correcte ou le désir de produire une réponse complète peut souvent pousser l'apprenant moins doué à se retirer de la séance de compréhension.

Les questions en *how* et *why* sont plus contraignantes car elles exigent des réponses complètes et dépendent essentiellement de la perception du lecteur et non du questionneur. Par conséquent elles sont délicates car elles ne permettent pas toujours une évaluation

objective d'un texte. Elles doivent intervenir quand le professeur estime que le texte est assez bien compris, car elles permettent de sortir du texte et de faire des commentaires sur le texte.

4 – 3 Présentation des questions

Les questions peuvent être :

1. Ecrites ou orales ;
2. A choix multiple ou à réponse Vrai/Faux.

La présentation des questions, écrite ou orale, n'affecte pas en elle-même la qualité de la procédure de compréhension. Elle dépendra de l'objectif fixé par le cours. Elle doit cependant être claire, sans ambiguïté rappelons-le, et ne doit surtout pas se faire sous une pression quelconque de temps, à moins que l'objectif visé ne soit l'amélioration de la vitesse de la lecture. Il faut donner le temps de comprendre, et la question et la réponse, pour que la compréhension soit effective.

La question écrite a cet avantage d'être lue et relue autant de fois que nécessaire pour cerner la compréhension. Mais elle cultive moins l'expression orale. Elle est surtout utile dans les tests de compréhension pendant les examens (écrits).

La question orale peut s'avérer souvent intempestive car sa répétition prolongée par le professeur détourne l'attention et interrompt le processus de réflexion de certains apprenants. Cependant elle développe mieux la communication orale car elle est une simulation des pratiques quotidiennes de la vie réelle.

Toutes les formes de questions peuvent être écrites ou orales. Mais le choix des questions ne doit pas s'inscrire dans la simple routine. Leur élaboration est déterminante dans l'enseignement de la compréhension écrite

Les questions à choix multiples et à réponses Vrai/Faux ne sont efficaces que si elles peuvent être source d'hésitations. Cela signifie que les réponses qu'elles offrent ne doivent pas apparemment être évidentes. Une réponse prioritaire par rapport aux autres doit s'imposer en définitive dans le cas du choix multiple, et par rapport à l'autre dans le cas du Vrai/Faux.

L'intérêt de la question de type Vrai/Faux est qu'elle entraîne les apprenants à faire un choix entre deux solutions apparemment identiques, mais différentes au fond. Si elle ne répond pas à cet objectif elle devient un simple jeu de hasard. Mais quel que soit son intérêt linguistique, il est important que le professeur l'insère dans sa méthodologie d'enseignement et d'évaluation de compréhension, car elle permet à tous les apprenants de gagner des points même si la compréhension n'est pas totalement effective. Cet aspect pédagogique est un stimulant qui permet aux élèves ou étudiants de garder un intérêt pour l'apprentissage de la langue étrangère.

L'exploitation intensive d'un texte en compréhension écrite requiert du professeur plusieurs types de questions:

1. des questions de compréhension littérale ;

**REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES**

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

2. des questions impliquant une réorganisation ou une ré-interprétation du texte ;
3. des questions impliquant une inférence ;
4. des questions servant à évaluer le texte ;
5. des questions faisant appel à une réflexion personnelle.

Les questions liées à la compréhension littérale sont posées sur le texte et ne peuvent trouver leurs réponses que dans le texte qu'elles servent à explorer.

Certaines questions tentent de réorganiser ou de réinterpréter le texte. Elles le font, partant des informations contenues dans le texte. On peut par exemple établir qu'il y a trois personnages de caractères différents dans un texte sans que ces informations ne soient explicitement exprimées. On peut déduire la non validité d'un document de commerce d'après les indices que le texte procure.

L'inférence oblige à lire entre les lignes. Elle exige une compréhension assez profonde du discours mais permet de saisir des informations implicitement exprimées.

Autre type de question utile pour une étude intensive du texte: celui qui porte sur l'évaluation du discours. Il permet d'exprimer des opinions personnelles sur un discours donné et cela en fonction de la position de l'auteur par rapport au message et de sa rhétorique. Rappelons que cette réflexion personnelle intervient quand le texte est déjà bien compris.

En plus de ces questions de type classique qui permettent d'enseigner la compréhension écrite et non de la tester, il faut ajouter les tableaux et diagrammes (voir graphique permettant de résumer un texte à séquentialité narrative). La grille à remplir est une bonne approche pour développer des compétences en matière de maîtrise de la communication écrite. L'exercice sur la réalisation et/ou l'achèvement d'un croquis ou d'une nomenclature à partir des informations d'un passage en est une autre. Ils permettent de comprendre les structures du passage en même temps que le message.

CONCLUSION

En rappelant que cet article a présenté brièvement le décodage et globalement l'herméneutique de la lecture à travers une pédagogie, car il y en a plus d'une seule, tout l'effort relatif à l'enseignement de la compréhension écrite et de son évaluation doit converger à développer chez les apprenants des stratégies ou compétences d'identification des éléments d'organisation du discours, de prédiction, d'anticipation, déduction, d'inférence, de lecture rapide, de parcours et de balayage, tous vus comme herméneutiques, pour une meilleure interprétation des textes. Rappelons entre autres que la déduction permet de surmonter les premiers obstacles comme les mots difficiles. La lecture rapide, non seulement permet de gagner du temps, mais elle permet aussi de lire beaucoup de documents sans trop de contraintes. Le parcours rapide permet de décider de lire ou de ne pas lire avant même de se lancer dans la lecture. Le balayage permet de fixer des détails précis. Le développement des compétences pour le parcours rapide et le balayage permettra de développer des habiletés annexes. Il s'agit notamment de la prédiction, du balisage et de l'anticipation.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

N'oublions pas non plus les conseils de Grellet (op. cit.) sur certains aspects de la lecture. Elle insiste sur la nécessité de varier les exercices afin de motiver l'apprenant et de développer en lui des compétences diverses. Elle rappelle aussi que si le professeur doit parfois lire une partie du texte à voix haute, une lecture silencieuse est à encourager pour l'apprenant. Nuttall (op. cit.) est plus catégorique sur ce point, soulignant que la lecture à voix haute est monotone, source d'ennui, très démotivante pour l'apprenant. Par ailleurs, Grellet (op. cit.) insiste sur la nécessité de graduer les exercices, sachant que la difficulté des exercices en question dépend de l'activité qu'ils exigent de la part de l'apprenant.

RÉFÉRENCES

COOK, Guy (1989). *Discourse*. Oxford : Oxford University Press.

COULTHARD, Malcolm (1990). *An Introduction to Discourse Analysis*. Londres : Longman.

FINOCCHIARO, Mary (1958). *The Teaching of a Second Language*. New York : Haroer & Row.

GRELLET, Françoise (1981). *Developing Reading Skills*. Cabridge : CUP.

GREW, James & DANIEL Olivier (1974). *1001 Pitfalls in French*. New York : Barron Educational Series.

HYLAND, Ken (1993). Lanaguage Learning Simulations : A Pratical Guide. *Forum*. Vol. 31. No. 4, octobre 1993 :16.

JOHNS, Tim et DAVIES, Florence (1983). Text as a Vehicle for Information : the Class Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language. *Reading in a Foreign Language*. Vol. 1, No. 1 ; mars 1983 : 1-13.

MAINGUENEAU, D. (1976). *Analyse du Discours*. Paris : Hachette

TRIMBLE, Louis (1985). *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge : CUP.

MOORE, John ; SALGADO, Dora Bennet de ; KNIGHT, Luisa Fernanda de ; TAMAYO, Anita Escobar de & MUNEVAR, Teresa (1985). *Reading and Thinking in English – Discourse in Action*. Oxford : OUP.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/> ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)
sudlang@refer.sn

Tel : 00 221 548 87 99

NUTTALL, Christine (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres : Heinemann.

PASSERON, Jean-Claude (1976). Pédagogie et Pouvoir. In *Encyclopaedia Universalis*. v. 17, juin 1996. pp. 731-733.

REVUE ELECTRONIQUE INTERNATIONALE DE SCIENCES DU LANGAGE
SUDLANGUES

N° 8 - 2007

<http://www.sudlangues.sn/>
sudlang@refer.sn

ISSN :08517215 BP: 5005 Dakar-Fann (Sénégal)

Tel : 00 221 548 87 99

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.