

SOMMAIRE

- **EDITO** 3
- **AMÉLIORER LA COMPRÉHENSION AU PRIMAIRE** 5
 - L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension : analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion**
 - Patricia Schillings et Ariane Baye, Université de Liège
- **STRATÉGIES DE LECTURE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE** 20
 - L'entrée dans la langue écrite en FLE : des stratégies d'écoute aux stratégies de lecture des textes fonctionnels**
 - Les stratégies de lecture du texte documentaire** 35
 - Myriam Denis, Haute École de Bruxelles
- **REGARD D'UN SOCIOLOGUE SUR LES ÉCRITS RÉSISTANTS** 60
 - Note de lecture autour de l'article de Stéphane Bonnéry**
 - Graziella Deleuze, Haute École de Bruxelles

SOMMAIRE DE CARACTÈRES 44

• EDITO

• LE NIVEAU DE LITTÉRATIE EN PRIMAIRE

Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire: des compétences à mettre à l'étude

Patricia Schillings, Dominique Lafontaine, Université de Liège

• UNE CLARIFICATION THÉORIQUE

Clarifier les différences entre les compétences en lecture et les stratégies de lecture

Peter Afflerbach, University of Maryland, P. David Pearson, University of California at Berkeley, Scott G. Paris, University of Michigan, Ann Arbor
Traduction : Nathalie Baidak

• STRATÉGIES DE LECTURE EN SECONDAIRE

Effets d'un module d'enseignement explicite des stratégies de lecture sur la motivation d'élèves du secondaire inférieur en grande difficulté d'apprentissage

Fanny Demeulder, Bruxelles

• UN OUTIL POUR LES STRATÉGIES DE LECTURE

Lector&Lectrix: l'enseignement expert de la lecture à portée de tous, note de lecture

Geneviève Hauzeur, Haute Ecole de Bruxelles

*Comme vous nous l'annoncions dans le numéro 44 de *Caractères*, ce numéro 45 poursuit la réflexion consacrée à la problématique particulièrement dense de l'enseignement des stratégies de lecture.*

De nombreuses recherches s'accordent à souligner l'importance de fournir aux élèves des outils réflexifs et métacognitifs pour améliorer leurs compétences en lecture, mais il reste encore à aider les enseignants à s'appropriier ces outils. C'est l'ambition poursuivie par ces deux numéros de *Caractères*, et c'était aussi la conclusion de l'analyse menée par Patricia Schillings et Dominique Lafontaine dans le numéro précédent, relative aux faibles performances en lecture de nos élèves de 4^e primaire dans le cadre de l'enquête internationale PIRLS 2011. Sur cette base, **Patricia Schillings** et **Ariane Baye** pointent, parmi les outils susceptibles d'améliorer les compétences en lecture, les effets positifs des échanges oraux entre pairs tant au niveau de l'interprétation du récit proposé qu'au niveau de la formulation des idées, ainsi que le rôle déterminant de l'enseignant dans la conduite des discussions et son impact sur la richesse des transactions que les élèves effectuent avec le récit.

Si les recherches et pistes pratiques consacrées aux stratégies de lecture littéraire sont bien nourries¹, les enseignants de français « langue première » (FL1) ignorent sans doute combien cette notion de stratégies de lecture est, depuis plusieurs décennies, au centre des réflexions et pratiques en didactique du français « langue étrangère » (FLE), en particulier pour aborder les textes fonctionnels et documentaires. Dans sa première contribution, **Myriam Denis** montre combien, après le développement initial des capacités orales, l'entrée dans la langue écrite via des textes fonctionnels (relevant de la sphère quotidienne) permet aux élèves allophones de développer des stratégies de lecture qu'ils pourront ensuite réinvestir face à des textes plus élaborés, comme le sont par exemple les textes documentaires, omniprésents dans la vie tant scolaire que sociale. La deuxième contribution de **Myriam Denis** propose ainsi une vingtaine de stratégies, illustrées d'activités concrètes, à installer à travers la lecture de textes documentaires. Elle montre, dans le cadre des classes de FLE, que ce genre textuel offre la possibilité d'exercer de nombreuses stratégies de lecture qui amènent l'élève à adopter une technique et une posture de lecteur actif, capable de prélever du sens, même si certaines difficultés linguistiques sont encore bien réelles.

Autant de pistes que les enseignants de FL1 gagneraient à s'appropriier, non seulement lorsqu'ils sont confrontés à des élèves dont la langue première n'est pas le français, mais également lorsqu'ils travaillent les textes informatifs. Leur accès n'est pas forcément plus aisé pour les élèves francophones; or il s'agit du type de texte scolaire le plus répandu dans toutes les disciplines...

Cette 45^e livraison de *Caractères* se termine sur une note de lecture relative à

¹ Voir notamment l'outil Lector&Lectrix présenté dans *Caractères 44*.

un article de Stéphane Bonnéry consacré à la sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse. Partant du constat, à travers le traitement du personnage du loup, de l'apparition d'une littérature intertextuelle et parodique, le sociologue affirme que la littérature de jeunesse requiert désormais un lecteur supposé particulièrement expert dans le patrimoine littéraire et annonce la suite de sa recherche, consacrée au milieu de socialisation et aux modalités d'enseignement que cette littérature nouvelle et exigeante implique. Dans sa note de lecture, **Graziella Deleuze** replace la problématique dans le cadre plus pointu des recherches en didactique de la lecture et souligne combien cette suite annoncée intéressera les formateurs d'enseignants et didacticiens du français. À condition toutefois, précise Graziella Deleuze, que la recherche sociologique adopte une perspective effectivement didactique et s'en tienne à un rapport descriptif (et non prescriptif) des pratiques, en évitant la dérive de la stigmatisation d'une littérature prétendument élitiste, qui serait peu pratiquée dans les écoles. Il s'agit plutôt, conclut Graziella Deleuze, d'assurer une formation des enseignants qui garantisse l'accès de tous les élèves aux textes résistants.

L'effet des interactions sociales et langagières sur la compréhension: analyse qualitative de réponses construites avant et après discussion.

■ Patricia Schillings, Ariane Baye¹
Université de Liège

Les résultats de l'enquête internationale PIRLS 2011 centrée sur les compétences en lecture des élèves de quatrième année primaire pointent l'insuffisante maîtrise des compétences de lecture de près de trois-quarts de nos élèves. Pour illustrer et approfondir ces résultats généraux, nous avons proposé aux élèves d'une classe de quatrième année primaire de répondre à certaines des questions ouvertes relatives à un des textes de cette épreuve internationale. Après avoir échangé en petits groupes hétérogènes à propos du contenu du récit, les élèves ont à nouveau répondu aux mêmes questions. Observe-t-on un effet des discussions menées en petits groupes sur la compréhension d'un récit? Si, d'un point de vue qualitatif, la comparaison des réponses rédigées avant et après discussion met en évidence des effets positifs tantôt sur le niveau d'interprétation du récit, tantôt sur la formulation des idées, l'observation du déroulement de l'activité fait également apparaître le rôle déterminant de l'enseignant dans la conduite des discussions et son impact sur la richesse des transactions que les élèves effectuent avec le récit.

INTRODUCTION

Si l'on en juge les résultats de l'enquête PIRLS 2011 menée auprès des élèves de quatrième année primaire, la maîtrise des compétences de lecture les plus complexes est loin d'être en bonne voie d'acquisition. La majorité des élèves testés se situent en effet dans les niveaux les moins compétents de l'échelle de compréhension en lecture développée sur la base des résultats internationaux de l'étude (Schillings, Hindryckx, Dupont, Matoul & Lafontaine, 2012; Schillings & Lafontaine, 2013). Trois-quarts des élèves sont en difficulté face à des tâches qui demandent au lecteur d'effectuer des inférences pour expliquer le lien entre les intentions, les actions, les événements, et de justifier

¹ Nous tenons à remercier chaleureusement Sophie Lardinois et Candice Potty de l'École Marcel Thiry à Mehagne qui ont collaboré à la mise en place de l'activité en quatrième année primaire.

sa réponse en se référant au texte. Fournir de véritables interprétations du caractère des personnages, de leurs intentions et de leurs sentiments, de même qu'exprimer une préférence et la justifier, sont autant de tâches qui mettent de nombreux élèves belges francophones en difficulté. Les résultats indiquent par ailleurs que les élèves ne parviennent pas davantage à comprendre des éléments stylistiques tels que des métaphores simples et à dégager le point de vue de l'auteur.

Dans les analyses internationales, les résultats sont envisagés, d'une part, pour les deux processus les moins complexes (Prélever/Inférer) et, d'autre part, pour les deux les plus complexes (Interpréter/Évaluer). Dans les 31 pays membres de l'OCDE et/ou de l'Union européenne qui constituent le groupe de référence avec lequel nous nous comparons, les pourcentages de réussite moyens relatifs à ces deux types de processus diffèrent (70% pour les processus Prélever/Inférer et 50 % pour les processus Interpréter/Évaluer). En Fédération Wallonie-Bruxelles, l'écart des performances entre ces deux types de processus est encore plus accentué (64% pour les processus Prélever/Inférer et 39 % pour les processus Interpréter/Évaluer).

Le format des questions faisant intervenir ces processus a une influence non négligeable. Chacun des processus évalués est testé à la fois sous la forme de questions ouvertes et de questions à choix multiple. Lorsqu'elles sont évaluées sous la forme de questions ouvertes, les compétences d'interprétation et d'évaluation apparaissent moins bien maîtrisées par les élèves. Les questions ouvertes sont aussi celles auxquelles ils omettent plus souvent de répondre. Les questions relatives au texte *La tarte Anti-Ennemi* (Munson) ont fait l'objet d'une analyse qualitative qui distingue les résultats selon le format des questions adressées aux élèves (Schillings, Ungaro, Dupont & Hindryckx, 2013). Généralement situées en fin d'unité, les questions faisant intervenir des processus tels que l'interprétation ou l'évaluation présentent des taux d'omissions importants qui peuvent avoisiner les 20%.

Comment développer des compétences transactionnelles?

Les pistes didactiques conçues pour développer ces compétences transactionnelles existent tant pour l'école maternelle (Terwagne & Vanesse, 2008) que pour l'école primaire (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003; Deleuze, 2011; Cèbe & Goigoux, 2009).

Terwagne et Vanesse (2008) montrent que dès l'âge de 2 ans et demi, on peut développer les compétences interprétatives des enfants. Au travers des questions qu'ils adressent aux très jeunes lecteurs, les enseignants les amènent à effectuer différents types de transactions. Les auteurs définissent cinq types de transactions qui, soulignons-le, sont pertinentes pour tout âge et tout niveau scolaire : les transactions textuelles (prédire, inférer, synthétiser), les transactions intertextuelles explicites (effectuer une comparaison explicite entre deux ou plusieurs histoires), les transactions personnelles (mobiliser

son vécu personnel), les transactions critiques et réflexives (donner un avis sur les personnages, l'histoire, le moment préféré, le style de l'auteur, adopter un point de vue critique sur l'histoire, sur un des thèmes) et les transactions créatives (réaliser des productions graphiques, des productions écrites, des activités créatives et des jeux de rôle au départ d'une scène ou de la totalité du récit).

Selon Deleuze (2011), pratiquer une lecture littéraire dès le primaire est possible pour autant qu'un dispositif didactique adapté aux enfants et à l'œuvre travaillée soit mis en place. Pour autant qu'on leur en donne les moyens, les élèves de première année primaire repèrent très aisément les allusions aux autres œuvres. Dans l'expérimentation qu'elle relate, Deleuze montre en outre que ce repérage de l'intertextualité permet d'amorcer une réflexion sur les choix narratifs d'un auteur² avec des enfants de 6 et 7 ans.

Terwagne, Vanhulle et Lafontaine (2003) définissent un cercle de lecture comme un dispositif structuré au sein duquel les élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, apprennent à interpréter et à construire ensemble des connaissances à partir de textes littéraires ou de textes d'idées. Ces situations d'apprentissage reposent sur deux éléments essentiels. Le premier tient au niveau de difficulté de la tâche de lecture proposée aux élèves qui se situe au-delà de ce que la plupart sont capables d'accomplir seuls. Les textes se situent donc en dehors de la zone de confort des élèves.

Le deuxième élément est le guidage des interactions sociales. Le guidage de l'enseignant est essentiel au développement de la capacité à dialoguer, à échanger avec les textes. Celui-ci organise, gère, anime, étaye les propositions des enfants; il met en évidence les différentes manières d'interpréter les textes, il aide certains à quitter leur propre point de vue, à se décentrer pour écouter et envisager les idées, les informations amenées par d'autres. Car la mise en groupe des élèves ne conduit pas automatiquement à l'interprétation collective des textes. Encore faut-il que l'enseignant aide les élèves à mettre leurs idées en réseau. « Fondé sur les avis de chacun, le cercle doit aboutir à une compréhension plus large que celle que l'on avait au départ; **il n'est donc pas question d'y juxtaposer, sans plus, les idées des uns et des autres** »³ (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p. 16).

Le rôle des échanges langagiers

Considérant que le discours caractérise des modes d'agir, de parler et de penser, plusieurs auteurs (Chabanne, 2000; Bucheton, 2000; Jaubert & Rebière, 2012) mettent en avant l'importance des activités langagières de travail, qu'elles soient orales ou écrites, dans les mécanismes de construction

² Il s'agit du processus de compréhension « commencer à comprendre des éléments stylistiques » évalué par PIRLS 2011.

³ Nous soulignons.

des connaissances. Dès lors que l'on considère le langage comme une activité cognitive plutôt que comme un code permettant de transmettre des idées préexistantes, on conçoit aisément l'enjeu des échanges langagiers qui prennent place lors des cercles de lecture, lorsque cet espace de discussion est investi comme un lieu de production de sens. Si les échanges oraux permettent de faire émerger, de nuancer, de confronter, voire de modifier certaines interprétations individuelles, c'est sans aucun doute la phase de mise par écrit du produit de la discussion qui permet de structurer, de synthétiser et de fixer le contenu des échanges. Si dans les premières étapes, les affiches produites par les élèves tendent à juxtaposer différents éléments issus de la discussion, les productions, le travail de mise en mots, d'illustration ou de schématisation que requiert cette phase constitue une source d'élaboration de sens. Cette phase de schématisation écrite devrait idéalement être négociée et donc permettre à chaque élève d'intégrer les différentes interprétations mises à jour, et, par là de réorganiser sa manière personnelle de comprendre le récit.

Au-delà de cette phase de schématisation en petits groupes, la mise en commun des affiches produites par les différents groupes constitue une nouvelle opportunité de produire un travail langagier : présenter l'affiche aux autres élèves, expliquer les liens établis entre différents éléments du récit, justifier la référence à certaines expériences individuelles illustrées constituent autant d'occasions de mettre à nouveau en mots la compréhension du texte.

Au cours de ces différentes phases, le sens du texte est « construit ou déconstruit ». En fixant le contenu des échanges, les affiches produites constituent des traces auxquelles se référer lors d'autres lectures. Clés essentielles d'une réflexion sur des démarches d'interprétation telles que la mobilisation de connaissances personnelles, la motivation des personnages, etc., ces traces écrites favorisent la mise en réseau des différents textes rencontrés par les élèves. Le véritable enjeu étant de dépasser l'analyse du contenu pour aborder la question des démarches qui permettent de comprendre et d'apprécier les textes. Ce n'est qu'à ce prix que les cercles de lecture peuvent « accroître le sentiment de compétence et de contrôle dans les processus de recherche de sens » (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003, p.16).

Dans les cercles de lecture, mais aussi de manière plus générale, le langage permet de réorganiser ce que l'on comprend du monde. Il constitue une source d'apprentissage car il permet la reformulation, la mise à distance de l'action et sa réorganisation sur le plan langagier selon des formes reconnues. Le langage est donc à la fois le lieu et l'outil des apprentissages (Jaubiert & Rebière, 2012).

Pour amener progressivement les élèves à effectuer des transactions avec le texte, les questions qui leur sont adressées visent à établir des analogies

avec d'autres récits ou avec des événements de leur propre vécu, à formuler une opinion ou une réflexion personnelle sur un élément du récit, ou encore à exprimer une réaction affective à l'égard du récit.

Quels usages les élèves font-ils de la discussion?

Afin d'exploiter les résultats de l'étude PIRLS 2011 dans une visée plus qualitative, nous avons mené une étude exploratoire destinée à appréhender l'effet des échanges en cercles de lecture sur la compréhension d'un des textes de l'épreuve rendu public : *La Tarte Anti-Ennemi*.⁴

Les compétences sollicitées par les questions qui accompagnaient ce texte sont-elles vraiment hors de portée de nos élèves comme le laissent supposer leurs faibles résultats à l'enquête? Est-il possible d'amener les élèves à approfondir leur compréhension d'un texte et d'améliorer la qualité de leurs réponses construites? Quel usage les élèves font-ils de la discussion? Les échanges n'ayant pas été transcrits, les analyses reposent essentiellement sur les données recueillies avant et après discussion du texte en petits groupes, sur les traces des échanges produites par les différents groupes et sur les notes de l'observateur.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Le texte *La tarte Anti-Ennemi* issu de l'épreuve PIRLS 2011 a été donné à lire à une classe composée de 20 élèves. Ceux-ci ont indiqué leur degré d'appréciation du récit sur une échelle en 5 points (1=pas du tout apprécié, 5=tout à fait apprécié). Les élèves ont également estimé le degré de difficulté du texte sur une échelle en 5 points (1=très facile, 5=très difficile). La fluidité a été évaluée par le temps de lecture.

Après la lecture, les élèves ont complété individuellement un questionnaire de compréhension composé de 5 questions ouvertes extraites des 16 questions qui constituaient l'unité PIRLS 2011. Le tableau 1 présente les questions adressées aux élèves ainsi que les processus de compréhension mis en œuvre par chacune de ces questions. Une grille de correction est proposée en annexe.

⁴ Le texte *La tarte Anti-Ennemi* peut être téléchargé à l'adresse suivante :

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9758&do_check=

Le fichier s'intitule Evaluations internationales – PIRLS 2011 – carnet R (ressource 9758). PDF

	QUESTIONS	PROCESSUS DE COMPRÉHENSION
QUESTION 1	Au début de l'histoire, pourquoi Tom pensait-il que Jeremy était son ennemi?	INFÉRER : Expliquer les liens entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments des personnages.
QUESTION 2	Qu'est-ce qui a surpris Tom concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy?	
QUESTION 3	Sers-toi de ce que tu as lu pour expliquer pourquoi en réalité, le papa de Tom a fait la Tarte Anti-Ennemi.	INTERPRÉTER : Intégrer les événements du récit, les actes des personnages disséminés à travers le texte pour fournir une interprétation du caractère des personnages, de leurs intentions, et de leurs sentiments et justifier sa réponse.
QUESTION 4	Quel genre de personne est le papa de Tom? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.	
QUESTION 5	Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire?	ÉVALUER : Comprendre le point de vue de l'auteur, des éléments stylistiques (métaphores simples) , exprimer une préférence, la justifier .

Tableau 1: Questions et processus de compréhension évalués avant et après discussion sur le texte

Suite à cette lecture, l'enseignante et les élèves ont construit collectivement un référentiel de discussion (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003). Après avoir noté au tableau cette liste de sujets possibles de discussion, cinq groupes d'élèves ont été constitués en fonction de la qualité des réponses fournies aux questions 3, 4 et 5 visant les processus de compréhension les plus complexes. Afin d'assurer l'hétérogénéité des groupes, les élèves ayant omis de répondre ou ayant répondu de façon erronée à ces trois questions ont été mis en présence d'élèves les ayant réussies au moins partiellement. Chaque groupe s'est choisi un sujet du référentiel de discussion à discuter durant 25 à 30 minutes. Dans chacun des groupes, le produit de la discussion a fait l'objet d'une synthèse écrite, rédigée tantôt par un élève, tantôt avec l'aide de l'enseignante.

RÉFÉRENTIEL DE DISCUSSION
Pourquoi le papa ne donne-t-il pas la recette de la tarte?
À quoi sert cette tarte?
Quel genre de papa est-ce?
Est-ce que les ennemis peuvent devenir des amis?
Était-ce une bonne idée de faire une tarte?
Est-ce qu'on doit partager ses amis?

Figure 1: Liste de sujets de discussion possibles

DES RÉSULTATS GLOBAUX

Avant la discussion, les élèves de la classe où s'est déroulée l'expérimentation obtiennent en moyenne des pourcentages de réussite aux questions ciblant les processus d'inférence (questions 1 et 2) nettement supérieurs à ceux obtenus par leurs condisciples de l'échantillon⁵, ce qui semble indiquer que, au moins pour ces élèves, la fluidité ne constitue pas un problème majeur. Les élèves de la classe observée présentent en revanche des résultats globalement comparables, voire inférieurs, pour les questions ciblées sur l'interprétation (question 3 et 4). Les progrès effectués après discussion se marquent principalement au niveau de ces deux questions d'interprétation. Quant à la question ciblée sur la morale du récit (question 5), elle apparaît en moyenne mieux réussie dès le prétest dans la classe de l'expérimentation que dans l'échantillon. Les échanges qui ont eu lieu lors de la phase de discussion ne semblent en revanche pas avoir aidé les élèves à reconstruire la morale visée par l'auteur du récit.

QUESTIONS		% DE RÉUSSITE AUX QUESTIONS NOMBRE DE RÉPONSES CORRECTES		% RÉPONSES CORRECTES EN FWB SELON PIRLS 2011
		AVANT DISCUSSION	APRÈS DISCUSSION	
QUESTION 1	Au début de l'histoire, pourquoi Tom pensait-il que Jeremy était son ennemi?	95% (19)	90% (18)	68%
QUESTION 2	Qu'est-ce qui a surpris Tom concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy?	100% (20)	85% (17)	73%
QUESTION 3	Sers-toi de ce que tu as lu pour expliquer pourquoi en réalité, le papa de Tom a fait la Tarte Anti-Ennemi.	45% (9)	75% (15)	46%
QUESTION 4	Quel genre de personne est le papa de Tom? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.	0% Réponse correcte 0% Réponse partiellement correcte	15% (3) Réponse correcte 50% (10) Réponse partiellement correcte	9% Réponse correcte 16% Réponse partiellement correcte
QUESTION 5	Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire?	35% (7)	30% (6)	19%

Tableau 2: Pourcentages de réussite aux questions adressées aux élèves avant et après la phase d'échanges en petits groupes hétérogènes dans la classe observée et dans l'échantillon Pirls 2011.

Afin d'analyser plus finement la manière dont ont évolué les réponses recueillies avant et après discussion, nous avons effectué une analyse

⁵ En avril 2011, 764 élèves ont répondu à cette unité de l'enquête PIRLS.

qualitative des réponses fournies par les élèves de deux des cinq groupes hétérogènes constitués pour la phase de discussion.

L'ÉVOLUTION DU GROUPE 1

Le groupe 1 comprend quatre élèves qui estiment n'avoir rencontré aucune difficulté à lire le texte et déclarent l'avoir moyennement apprécié. Les temps de lecture diffèrent : Ambrine (5 min) et Claire (11 min) ont dès la première lecture, perçu l'implicite du texte et interprété le rôle du père, tandis que Robert (6 min) et Florence (22 min) ont omis de répondre aux questions d'interprétation.

Ambrine a bien compris l'intention du père (Q.3 «Pour que Tom et Jeremy deviennent des bons amis») et est capable de dégager la morale de l'histoire (Q.5: «Qu'on peut toujours être ami même avec les personnes qu'on n'aime pas»). Même si ses réponses sont formulées moins clairement, Claire va également au-delà de l'explicite du texte pour reconstruire l'intention qui guide le père (question 3: «Pour qu'il soit meilleur ami») et formuler une morale qui manque un peu de nuance mais qui témoigne d'une compréhension du sens global du récit (Question 5: «Que si on fait quelque chose de bien avec ton ennemi, il devient ton ami»).

Si Robert et Florence ont réussi les questions ciblées sur les inférences (questions 1 et 2), ils ont en revanche éprouvé des difficultés à répondre aux trois questions mettant en jeu des compétences liées à l'interprétation. À la question de savoir pourquoi le papa a fait la Tarte Anti-Ennemi, leurs réponses ne laissent apparaître aucune intention. La réponse de Robert à la question 3 donne à penser qu'il prend appui sur l'intention explicite du début du récit – se débarrasser de ses ennemis – pour répondre «Car Tom n'avait pas d'amis depuis ce jour-là et alors son papa ne voulait pas que Tom ait des ennemis». Interpréter le caractère du père pose également problème à ces deux élèves qui omettent de répondre à la question 4 «Quel genre de père est le papa de Tom?». Florence formule toutefois une leçon que l'on pourrait tirer de cette histoire: «De ne jamais penser qu'on n'est plus amis».

L'effet positif des échanges...

(observable sur les réponses à certaines questions)

Ambrine et Claire vont-elles au travers de la discussion aider leurs deux condisciples à approfondir leur compréhension du récit? Les échanges qui se sont établis entre ces quatre élèves à propos du contenu du récit sont riches, en témoigne la trace écrite de la discussion (reproduite ci-dessous). La discussion a permis de dégager l'implicite du texte en clarifiant la démarche du père en début de récit (un peu menteur, farceur) et de faire émerger des adjectifs liés à sa personnalité tels que gentil, très intelligent, un peu magicien et super héros.

Quel genre de papa est-ce?

Son papa est très gentil avec son fils Tom.

Le papa est très intelligent car il a pensé à attirer l'ennemi.

Son papa est un peu magicien ou super héros et a de super idées pour aider son fils Tom.

Il a aidé son fils à avoir un nouvel ami.

Le papa est un peu farceur et un peu menteur.

Un super papa qui ment pour faire le bien et pour faire une surprise.

Figure 2: Trace écrite du groupe 1

L'analyse de l'évolution des réponses de ces quatre élèves montre que les réponses aux questions d'interprétation (question 3 et 4) apparaissent meilleures sur le plan du contenu et de la forme après discussion. Les échanges ne semblent pas exercer une influence sur la qualité des réponses à la dernière question qui est ciblée sur la morale du récit.

Après discussion, la réponse à la question 3 (Sers-toi de ce que tu as lu pour expliquer pourquoi en réalité, le papa de Tom a fait la Tarte Anti-Ennemi) apparaît identique pour Robert⁶ et meilleure chez Florence qui passe d'une notion de causalité (« Parce qu'il croyait qu'il n'était plus son meilleur ami ») à une notion d'intentionnalité (« Pour se réconcilier »). Sur le plan de la forme, les réponses d'Ambrine et Claire qui, au terme de leur première lecture, ont perçu l'implicite du texte se sont également améliorées. Ambrine joue sur l'expression Anti-ennemi (« Pour que Tom et Jeremy deviennent amis ») devient « La tarte anti-ennemi était en fait un attire-ami ») tandis que Claire propose une formulation plus correcte sur le plan grammatical (« Pour qu'il soit meilleur ami ») devient « Pour qu'ils se réconcilient »).

Avant la discussion, Robert et Florence avaient omis de répondre à la question 4 (Quel genre de personne est le papa de Tom? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre). Après la discussion, Robert formule une réponse correcte complète (« Le papa de Tom est un peu un super héros. Il fait une tarte pour Jeremy ») tandis que Florence propose une réponse partiellement correcte, limitée à un trait de caractère plausible (« qu'il est courageux »). Alors que Claire avait omis de répondre à cette question, elle formule après les échanges une réponse partiellement correcte (« Un magicien, un super papa et un cuisinier intelligent »). Ambrine, quant à elle, ne parvient, ni avant ni après les échanges, à caractériser le personnage du père (« Une personne qui voudrait bien que Tom et Jeremy deviennent amis ») devient « Le papa a tout fait pour que Jeremy et Tom deviennent amis »).

⁶ Contrairement à la procédure, Robert a gardé son questionnaire de prétest. Après discussion, il n'a complété que les questions 4 et 5 qu'il avait omises dans un premier temps, sans modifier / corriger ses premières réponses aux questions 1, 2 et 3.

Enfin, seul Robert parvient à répondre à la question 5 (Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire?) qu'il avait préalablement omise. Bien que cette question n'ait pas été discutée dans son petit groupe, Robert tire parti des échanges qui se sont déroulés en grand groupe au moment de la constitution du référentiel de discussion pour répondre («Que l'on peut partager ses amis»).

L'effet contaminant des échanges (sur la morale de l'histoire)

Florence, alors qu'elle avait proposé une morale correcte avant les échanges («De ne jamais penser qu'on est plus amis»), a du mal à prendre de la distance avec le contenu de la discussion qui a eu lieu dans son groupe et formule, après discussion, une réponse incorrecte⁷ imprégnée du contenu de leurs échanges («qu'il faut se réconcilier»). Ambrine qui, au terme de sa première lecture, avait bien perçu la morale du récit («Qu'on peut toujours être ami même avec les personnes qu'on n'aime pas») formule après discussion une morale moins bien formulée bien que correcte sur le plan du sens («Qu'on peut trouver un ami même si on ne l'aime pas»). Claire fait également apparaître cette tendance à proposer, après discussion, des réponses moins générales, plus ciblées sur les détails du récit («Que si on fait quelque chose de bien avec ton ennemi, il devient ton ami», «Que si on invite un ennemi à jouer et à goûter il devient son ami»).

L'ÉVOLUTION DU GROUPE 2

Le groupe 2 se compose de quatre élèves. Cyril (7 min) et Lénaïc (13 min) ont beaucoup apprécié le texte tandis que Jules (13 min) et Alice (11 min) déclarent ne pas l'avoir apprécié du tout. Tous le considèrent «très facile», sauf Jules qui le juge «facile» à comprendre.

La trace écrite des échanges restitue les idées amenées par chacun des enfants. Bien qu'elle ne propose pas une vision intégrée de la compréhension du rôle de la tarte, des échanges d'idées ont pourtant bien eu lieu.

À quoi sert la tarte?

Cyril dit: Qu'elle a servi à les réconcilier

Alice dit: Que cette tarte était une blague et que le papa de Tom essayait de réconcilier Jeremy et Tom.

Lénaïc dit: Elle sert à calmer Jeremy

Jules dit: Qu'elle sert à les réconcilier

Figure 3: Trace écrite du groupe 2

⁷ Selon la grille de correction utilisée par l'équipe de correcteurs formés dans le cadre de la campagne PIRLS 2011 et synthétisée en annexe 1, cette réponse n'est pas considérée comme correcte.

Des idées qui circulent

Après la première lecture du récit, seul Lénaïc semble avoir perçu l'intention du père de réconcilier les deux garçons (Q.3 « Parce qu'il savait que Tom allait s'amuser avec Jeremy »). Sa compréhension du stratagème mis en place est toutefois singulière. Selon Lénaïc, l'amitié entre les enfants ne résulte pas du stratagème du papa, mais constitue l'élément qui aurait décidé le père à finalement faire une tarte normale (Lénaïc : question 4 : « Il n'a pas donné la Tarte Anti-Ennemi »). Selon lui, la tarte Anti-Ennemi n'aurait finalement servi qu'à « calmer Jeremy ». Les réponses des autres élèves donnent à penser qu'ils n'ont pas saisi l'intention du père avant que ne débutent les échanges (à la question 3, Cyril répond « Parce que c'était l'ennemi de Tom », Alice répond « Car Jeremy et Tom ne sont pas amis », et Jules omet de répondre).

Les échanges vont amener les trois autres élèves à très rapidement clarifier le rôle prétexte de la tarte dans le récit et de là à aborder l'intention du père. Suite à l'explicitation de l'intention du père par Lénaïc, Alice qui, avant les échanges, n'avait trouvé comme seul moyen de caractériser le père que son rôle de « cuisinier », évoque le fait que la tarte est une blague. Cyril va très vite s'emparer de cette idée durant les échanges. Il passe ainsi d'une interprétation du père erronée avant les échanges (Q.4 « C'est un papa plutôt vengeur. Ce qui le montre, c'est qu'il a fait une tarte anti-ennemi pour venger son fils ») à une interprétation correcte (« Un blagueur parce qu'il a fait une blague à Jeremy pour qu'il se réconcilie »). Lénaïc ne semble toutefois pas avoir été convaincu par la manière de qualifier le père. Au terme de la discussion, il se borne à qualifier le père de « gentil ».

La morale de l'histoire n'est pas abordée au cours des échanges. Cyril et Alice maintiennent leurs réponses correctes (« C'est que nos ennemis peuvent être nos amis »). Lénaïc parvient à s'abstraire du sujet de la discussion pour formuler une réponse correcte (« Quand on a un ennemi, on peut être son ami »). Jules quant à lui ne parvient toutefois pas à prendre de la distance par rapport au contenu des échanges pour réellement améliorer sa première réponse (« Que la tarte Anti-Ennemi ne sert à rien »). Si, sur le plan du fond, sa seconde proposition est correcte (« Que ce n'est pas une tarte qui va (les) réconcilier »), elle ne satisfait pas aux critères de corrections relatifs à l'épreuve. Cette proposition constitue toutefois un exemple de réponse qui contient le germe de la compréhension du message de l'auteur.

LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Dans l'expérience menée dans cette classe, bien que les élèves n'avaient pas été familiarisés avec la démarche des cercles de lecture, les cinq groupes ont mené leurs échanges de manière relativement autonome : l'enseignante passait auprès des différents groupes afin de clarifier la nature de la tâche demandée, d'observer l'état d'avancement de la discussion, de répondre à certaines questions, de recentrer les échanges sur le sujet choisi et, dans la plupart des groupes, de soutenir la rédaction des traces des échanges.

Le guidage des échanges constitue un élément essentiel de son travail, en particulier quand les élèves ne sont pas familiarisés avec la démarche des cercles de lecture. Au fil de la discussion, une des dérives fréquentes consiste pour les élèves à oublier le texte et à laisser les expériences personnelles prendre le pas sur l'interprétation du récit. Si les élèves s'éloignent sans mal du texte pour convoquer leurs expériences personnelles, ils éprouvent en revanche plus de difficultés à se servir spontanément de ces expériences pour mieux comprendre le texte.

Par exemple, au cours d'un échange en petits groupes, une élève se souvient que ses parents lui ont menti pour lui faire une surprise. Elle explique aux autres élèves qu'alors qu'elle demandait à ses parents si une fête était organisée pour son anniversaire, ses parents lui ont répondu par la négative. Or, dans les jours suivants, un anniversaire surprise fut bel et bien organisé. L'élève conclut le récit de son expérience en tentant une mise en lien avec l'attitude du père de Tom : « Ce jour-là mes parents m'ont menti ! ». L'enseignante intervient alors pour s'assurer que les autres élèves prennent également appui sur ce vécu pour revenir au texte et interroger l'intention du papa « Le papa de Tom a-t-il agit de la même manière ? ».

CONCLUSIONS

Il convient de souligner que la classe où s'est déroulée l'expérience a un profil différent de celui de l'échantillon d'élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les réponses aux questions ciblées sur l'implicite du texte nous font en effet penser que le manque de fluidité n'a pas constitué un obstacle à la compréhension du texte. Or, les résultats à l'enquête PIRLS 2011 indiquent que 6 % des élèves de quatrième année primaire n'atteignent pas le niveau de compréhension le plus élémentaire de l'échelle (niveau 1) qui implique la capacité de localiser et de restituer un détail ou une information explicitement mentionnée et directement accessible dans le texte.

Nous n'avons pas non plus cherché à mesurer les effets de ce type de dispositifs par rapport à d'autres démarches, par exemple plus focalisées sur l'enseignement explicite de stratégies de compréhension tels que proposés par Burdet & Guillemin (2013) ou par Cèbe & Goigoux (2009).

Cette étude exploratoire comporte d'évidentes limites. Sur le plan de la mesure, le recours au prétest génère des biais, les progrès observés entre les deux passations du questionnaire étant partiellement imputables à l'effet de répétition de la tâche⁸. On ne peut donc pas véritablement parler d'une mesure de progrès : la tâche a été proposée deux fois consécutivement et un grand travail sur le texte a été fait au sein des petits groupes. Cette contribution permet néanmoins d'illustrer l'apport de démarches d'interactions sociales

8 Sur le plan de la fonctionnalité, les élèves ont été les premiers à questionner la pertinence d'effectuer à deux reprises la même tâche. L'expérience a été reproduite à plus large échelle (6 classes), en sollicitant un résumé de l'histoire en guise de post-test, en comparant les progrès selon que la discussion était guidée ou non par l'enseignant (en préparation) et en recourant à des groupes de contrôle.

et d'un dispositif comme les cercles de lecture pour améliorer la réflexivité par rapport au texte. L'analyse qualitative des réponses produites avant et après discussion met en évidence certains aspects du fonctionnement de ce type de dispositifs, à fois au niveau des élèves et de l'enseignant.

Du côté des élèves, les effets les plus marqués s'observent chez ceux qui omettent de répondre à certaines questions avant les échanges. L'un des effets des échanges en groupe serait peut-être d'aider ces élèves à prendre confiance et à produire une réponse, même lorsque les questions invitent le lecteur à aller au-delà du sens explicite du récit. Chez les plus faibles lecteurs, la discussion semble exercer un effet positif principalement sur la qualité des questions en lien avec le thème de discussion choisi. Même chez les élèves bon lecteurs, il n'est pas rare d'observer des améliorations des réponses sur le plan formel : ces échanges oraux réflexifs permettraient de modifier, voire de jouer avec la manière de mettre en mots leur compréhension. Les travaux de Chabanne & Bucheton (2002) qui mettent en lumière le rôle fondamental des échanges oraux réflexifs sur le développement de la pensée vont dans ce sens.

Du côté des enseignants, la nature du guidage apparaît essentielle. L'enseignante avait été formée aux cercles de lecture mais les élèves n'étaient pas encore familiarisés avec la démarche. Par conséquent, les élèves pas toujours bien conscients d'être autorisés à échanger leurs perceptions respectives de certains aspects du récit peuvent avoir très vite l'impression d'avoir fait le tour de la question ou du thème de discussion choisi. Cette tendance à survoler le sujet peut en revanche s'inverser dès lors qu'est amorcée la narration d'une expérience personnelle par l'un des élèves. Chacun y va alors de son expérience liée de près ou de loin avec le sujet de discussion. Sans intervention de l'enseignant, la richesse des apports respectifs peut alors engendrer des effets pervers sur certains élèves qui peinent à mettre ces éléments vécus par d'autres au service de l'interprétation du texte. Les sollicitations de l'enseignant visent à aider les élèves à développer au départ des différents éléments évoqués une compréhension personnelle sur le texte. Beach (1990) décrit le phénomène de transaction chez les bons lecteurs comme un processus d'aller-retour entre le texte et le lecteur. La narration d'une expérience personnelle connectée au texte ne conduirait à un approfondissement de la compréhension que si l'élément autobiographique est « ramené » au texte.

Ces gestes de guidage de l'enseignant apparaissent essentiels au développement d'une capacité à réfléchir sur le contenu d'un texte pour s'en construire une interprétation personnelle, avec ses propres codes et cadres de références et dans les limites de ce que le texte autorise. Plus qu'une simple interaction texte/lecteur, les réponses au texte formulées librement par le lecteur constituent alors une étape charnière tant dans le développement de ses compétences que dans le développement d'une posture de lecteur engagé.

BIBLIOGRAPHIE

Burdet, C., & Guillemin, S. (2013). *Les cercles de lecture : un dispositif favorisant la gestion de la compréhension et l'autonomie du lecteur*.

http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2013_1_Burdet-Guillemin.pdf

Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF Éducation et formation.

Cèbe, S., & Goigoux R. (2009). *Lector&Lectrix. Apprendre à comprendre les textes narratifs (CM1-CM2-6^e-Segpa)*. Paris : Retz.

Deleuze, G. (2011). Pratiquer une lecture littéraire dès le primaire. *Caractères*, 41, 5-19.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2012). *Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs : l'hypothèse énonciative*.

http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf

Lee Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 64-73.

Schillings, P., & Lafontaine, D. (2013). Les résultats de l'enquête PIRLS sur la lecture en quatrième année primaire : des compétences à mettre à l'étude. *Caractères*, 44, 5-15.

Schillings, P., Ungaro, L., Dupont, V., & Hindryckx, G. (2013). Inférer, interpréter et apprécier des textes : des compétences en lecture hors de portée de nos élèves de quatrième année primaire? Analyse de réponses produites en lien avec deux textes de l'épreuve PIRLS 2011. In *PIRLS Progress in International Reading Literacy Study*. Rapport intermédiaire février 2013.

Schillings, P., Hindryckx, G., Dupont, V., Matoul, A., & Lafontaine, D. (2012). PIRLS 2011 : *Enquête internationale sur le développement des compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire. Note de synthèse*.

http://www.enseignement.be/download.php?do_id=9099&do_check=

Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle. Lire, jouer, raconter des histoires*. Bruxelles : De Boeck.

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE 1 : GRILLE DE CORRECTION RELATIVE AU TEXTE *LA TARTE ANTI-ENNEMI*

QUESTION 1	<p>Au début de l'histoire, pourquoi Tom pensait-il que Jeremy était son ennemi?</p> <p>La réponse témoigne de la compréhension du fait que Tom considérait Jeremy comme son ennemi, soit parce que Jeremy ne l'a pas invité à sa fête, soit parce que Jeremy a invité le meilleur ami de Tom, Stanley, et pas lui.</p> <p>Exemples : Tom n'était pas invité à la fête de Jeremy. Ou la réponse témoigne de la compréhension du fait que Tom craignait que Jeremy prenne sa place en devenant le meilleur ami de Stanley. Tom était jaloux.</p>
QUESTION 2	<p>Qu'est-ce qui a surpris Tom concernant la journée qu'il a passée avec Jeremy?</p> <p>La réponse témoigne de la compréhension du fait que c'était une expérience positive, que Tom a aimé passer du temps avec Jeremy, que Jeremy n'était pas aussi mauvais que Tom le pensait ou qu'ils étaient devenus amis.</p> <p>Exemple : Il s'amusait bien avec Jeremy, ils avaient les mêmes goûts.</p>
QUESTION 3	<p>Sers-toi de ce que tu as lu pour expliquer pourquoi en réalité, le papa de Tom a fait la Tarte Anti-Ennemi. La réponse témoigne de la compréhension du fait que le plan du père de Tom était que Tom et Jeremy deviennent amis. Note : la réponse ne doit pas nécessairement mentionner explicitement que le père de Tom s'est arrangé pour que les deux garçons passent du temps ensemble.</p> <p>Exemple : pour qu'ils deviennent amis</p>
QUESTION 4	<p>Quel genre de personne est le papa de Tom? Donne un exemple de ce qu'il a fait dans l'histoire qui le montre.</p> <p>Compréhension complète :</p> <p>La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui est essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). De plus la réponse mentionne une des choses qu'a faites le père de Tom qui illustre ce trait de caractère. Note : Le trait de caractère peut être donné par le biais d'une longue description plutôt que par un seul mot. Exemple : il est gentil, il a fait une tarte Anti-Ennemi</p> <p>Compréhension partielle :</p> <p>La réponse présente un trait de caractère plausible du père de Tom qui soit essentiel par rapport à son rôle dans l'histoire (par exemple, serviable, attentionné, malin, gentil, intelligent, rusé, secret). Le trait de caractère peut être donné par le biais d'une longue description plutôt que par un seul mot.</p> <p>Exemple : Il veut aider Tom</p>
QUESTION 5	<p>Quelle leçon peut-on tirer de cette histoire?</p> <p>La réponse fournit une explication du message ou du thème principal abordé dans l'histoire qui reconnaît l'importance de donner à une relation l'opportunité de se développer avant de décider si quelqu'un est votre ami, ou elle indique qu'il est possible de changer de sentiments à l'égard de quelqu'un.</p> <p>Exemples : Qu'un ennemi n'est pas toujours méchant. L'habit ne fait pas le moine. Notre ennemi peut être un ami.</p>

L'entrée dans la langue écrite en FLE: des stratégies d'écoute aux stratégies de lecture des textes fonctionnels

■ Myriam Denis

Haute École de Bruxelles

Instaurées depuis 2001, les classes-passerelles accueillant des élèves allophones ont pour but d'adapter l'enseignement aux spécificités de ces élèves pour qu'ils s'intègrent au mieux dans l'enseignement fondamental ou secondaire. Formant un public très hétérogène du point de vue de l'origine ethnique, géographique, sociale et linguistique, les élèves migrants se différencient également par leur passé scolaire et leur connaissance du français. Leur scolarisation dans la société d'accueil constitue un véritable défi, puisque les enseignants ne disposent que d'une année et demie¹ pour leur donner les bagages linguistiques, culturels et scolaires suffisants, avant leur incorporation dans l'enseignement ordinaire.

C'est principalement l'apprentissage intensif de la langue française qui est prioritaire au sein de la classe-passerelle. Un des enjeux consiste notamment à ce que chaque apprenant puisse accéder à ce que l'on appelle aujourd'hui le français de scolarisation, médium par lequel il va développer des compétences non seulement linguistiques mais aussi intellectuelles et comportementales. L'élève apprend donc le français mais aussi, en français, d'autres matières.

L'acquisition de compétences liées à l'écrit - notamment en lecture - constitue une étape essentielle dans ce processus. Tant en français que dans les autres disciplines, c'est généralement via l'écrit que les savoirs à s'approprier sont structurés et codifiés. Les contenus disciplinaires sont consignés sur des supports écrits (manuels, fiches, dossiers, textes, schémas, tableaux) et l'évaluation des apprentissages se fait, le plus souvent, par écrit.

Cette contribution sera divisée en deux temps. Dans ce premier article, nous nous penchons plus particulièrement sur les éléments favorisant

¹ Le nouveau Décret en vigueur depuis l'année 2012-2013 a élargi le temps de passage au sein d'une classe-passerelle à trois fois six mois, tandis que jusqu'alors les enseignants ne disposaient que deux fois six mois.

une entrée dans la lecture: l'acquisition, à l'oral, des composantes phonologiques, prosodiques et syntaxiques des formes de base du français et le développement de stratégies d'écoute; l'importance d'une approche sémantique des savoirs langagiers; l'entrée dans la lecture via des écrits fonctionnels. Dans un second article, nous nous intéresserons à un genre de texte spécifique présent dans les usages scolaires, tant en français que dans les autres disciplines: le texte documentaire. Notre approche concerne des élèves allophones, déjà lecteurs dans leur langue².

1. LA LECTURE CHEZ LES ÉLÈVES ALLOPHONES

Lorsque les apprenants de FLE ont déjà acquis la maîtrise de la lecture dans leur langue maternelle et que le code de la langue première (L1) présente les mêmes principes que le français – principe alphabétique et écriture graphophonologique – on considère que les activités de lecture en langue étrangère doivent avant tout consister en l'acquisition de nouveaux automatismes dans cette langue.

Les élèves débutants en FLE, habitués à lire sans entraves un texte dans leur L1, risquent d'adopter deux comportements préjudiciables lorsqu'ils lisent en français (Cicurel, 1991). Chez certains élèves, la vitesse de lecture peut être ralentie de manière assez significative: le lecteur prend plus de temps que dans sa L1 pour déchiffrer le texte, il effectue des retours en arrière fréquents, il lit parfois à voix haute. Il a tendance à lire de façon linéaire avec une attention soutenue pour identifier les graphèmes. Surchargée par cette information fragmentée, la mémoire à court terme ne parvient plus à pratiquer des tâches plus complexes, comme la reconnaissance des relations qu'entretiennent les mots entre eux, ce qui empêche le lecteur de saisir la trame sémantique. À l'opposé, d'autres apprenants ne ralentissent pas leur vitesse de lecture. Ils parcourent rapidement le texte, sautent des mots, voire des passages, si bien que le sens leur échappe également.

Certaines études, menées auprès d'apprenants en langue étrangère (L2), se sont attachées à dégager les différences, dans l'emploi des stratégies, entre lecteurs compétents et lecteurs non compétents (Bouvet et Bréelle, 2004). Elles montrent que les lecteurs compétents emploient des stratégies locales pour traiter les informations textuelles au niveau du mot, et des stratégies plus globales pour appréhender des informations textuelles au niveau de la phrase, du paragraphe, de l'ensemble du texte, mettant ainsi en relation des informations venant de différents niveaux et de différentes parties du texte, tout en intégrant également des informations extratextuelles. Les lecteurs

² Nous n'abordons pas ici l'entrée dans la lecture pour les élèves apprenant directement à lire dans la langue cible, en l'occurrence le français.

compétents sont donc en mesure de lire de larges unités textuelles, de garder la signification du passage lu à l'esprit, de ne pas s'attacher aux éléments sans importance et de garder une attitude positive face à la lecture. En revanche, les lecteurs moins compétents ont tendance à avoir une attitude négative face à la lecture, à lire des unités textuelles restreintes, à perdre rapidement le fil du texte, à s'attacher aux éléments sans importance du fait de leur incapacité à faire la différence entre l'essentiel et l'accessoire. Ils ont souvent recours à la traduction. Précédemment, C. Cornaire (1999) avait déjà montré que les lecteurs moins compétents n'intégraient pas le texte et restaient à un niveau dit « de surface », alors que les lecteurs compétents étaient capables de relier le texte à leurs connaissances, d'avoir une vue globale de ce qu'ils lisaient et de pouvoir réfléchir à la façon dont ils appréhendaient le texte.

Ces stratégies inappropriées s'expliquent, bien évidemment, par des connaissances linguistiques limitées, lesquelles empêchent les anticipations. À cela s'ajoute l'inquiétude que la lecture peut provoquer chez certains apprenants.

Face à ce constat, trois postulats s'imposent si l'on souhaite préparer au mieux les élèves à entrer dans la langue écrite. D'une part, il est capital de développer au préalable des compétences à l'oral. En effet, un francophone qui apprend à lire dispose déjà d'une compétence de base dans sa langue : il maîtrise les formes et les usages de base aux niveaux phonologique, prosodique et syntaxique ; le lexique qu'il possède est automatisé à l'oral. D'autre part, il importe qu'une réflexion sur la langue soit menée via une entrée sémantique, c'est-à-dire privilégiant une compréhension de la langue dans son emploi. Enfin, il se révèle opportun de commencer par proposer aux élèves des écrits simples relevant de la sphère quotidienne.

2. UN ACCENT MIS SUR LE DÉVELOPPEMENT PRÉALABLE DES CAPACITÉS ORALES

2.1. Développer l'acquisition des caractéristiques phoniques de la langue

L'écriture du français est phonographique, elle note les sons. Par conséquent, la capacité de l'élève à maîtriser le système phonologique du français s'impose comme un préalable essentiel à l'apprentissage de l'écrit. Or le français comporte de nombreux phonèmes inexistant dans d'autres langues, notamment des phonèmes vocaliques (16 sons vocaliques en français alors qu'il n'en existe que 5 en espagnol et 3 en arabe classique). Ces phonèmes inexistant ne sont tout simplement pas perçus par les allophones. Ainsi, un arabophone ne distingue pas les pronoms « il » et « elle » alors qu'un hispanophone éprouvera des difficultés à distinguer « le » et « les ». Cette difficulté de perception explique de nombreuses erreurs de compréhension, de prononciation et d'orthographe. Cela est dû au crible phonologique (Renard, 1979), c'est-à-dire au filtre conditionné par le système phonologique de la L1 qui amène les apprenants à restructurer la nouvelle information selon des habitudes sélectives propres à cette L1 et à ramener le phonème perçu au phonème le plus proche de la L1.

Chaque langue se structure selon une mélodie et un rythme particuliers et tout auditeur acquiert, en même temps que sa L1, un comportement d'écoute qui donne toujours la priorité à la prosodie. Dès lors, ces réflexes conditionnent le comportement d'écoute et de compréhension en L2, l'allophone ramenant son audition et sa production à sa L1. Il s'agit du crible rythmico-mélodique, c'est-à-dire de la difficulté à changer «d'écoute prosodique» (Lhôte, 1995). Ainsi, les Rwandais, qui ne perçoivent pas la différence entre mélodie descendante et ascendante, distinguent difficilement une phrase interrogative d'une phrase affirmative. Dans les langues à tons (le mandarin parlé en Chine, le vietnamien, les langues bantoues), il existe de grandes variations tonales à l'intérieur de la syllabe, c'est-à-dire des variations de hauteur qui indiquent des sens différents entre des syllabes pourtant composées des mêmes phonèmes. Chez les anglophones, un accent d'intensité ou de durée se place au milieu du groupe rythmique. D'où les difficultés de nombreux allophones à découper correctement la phrase en groupes rythmiques pertinents en français, langue caractérisée par une mélodie assez plate et une structure rythmique où toutes les syllabes se valent en durée et en intensité.

Une restructuration de l'oreille s'impose donc. Un travail sur la langue orale, via des saynètes, des jeux de rôles, etc., permet non seulement le développement d'outils de communication pour un échange immédiat mais est aussi l'occasion de s'approprier les caractéristiques phoniques de la langue. Les études portant sur la remédiation phonétique par la méthode verbo-tonale offrent d'excellents outils pour mettre en place, dès le début de l'apprentissage, un travail intensif d'acquisition du rythme, de la mélodie et des phonèmes non perçus, de manière naturelle et en contexte (Intravaia, 2000).

Lorsque ces éléments auront été intégrés à travers la mémorisation de certains dialogues, chansons, courtes histoires, etc., on proposera en lecture ces mêmes textes, déjà connus à l'oral. Le lien entre ce qui aura été mémorisé et la découverte de la transcription écrite permettra plus facilement aux élèves de découper la phrase en unités de sens grâce à l'appui sur le découpage intégré via la prosodie. L'apprenant utilisera ces connaissances syntaxiques, phonologiques et prosodiques pour expérimenter une première stratégie de lecture essentielle, lire par blocs de mots, c'est-à-dire regrouper plusieurs mots en unités de sens. Il pourra également associer phonème et graphème, relation qui sera systématisée par la suite.

2.2. Automatiser les structures langagières à l'oral en début d'apprentissage

En français, le code oral et le code écrit sont bien plus éloignés que dans d'autres langues. Le sens phonologie-graphie présente de nombreuses difficultés, car un même phonème peut recevoir de nombreux habillages graphiques³. Par ailleurs un même graphème risque de poser de grandes

³ Ainsi, le phonème /o/ correspond aux graphies o, ô, os, au, eau, eaux...

difficultés de lecture aux allophones⁴. L'élève allophone aura beaucoup de mal à établir des liens entre ces deux codes (lettres écrites qui ne se prononcent pas, graphèmes complexes transcrivant des phonèmes non existants dans sa L1...).

Aussi les didacticiens du FLE travaillant spécifiquement sur la question de la lecture dans les classes-passerelles soutiennent-ils l'idée d'un nécessaire travail de perception à l'oral avant d'entrer dans l'écrit, afin de ne pas hypothéquer l'apprentissage des deux codes (Renard, 2001; Verdelhan-Bourgade, 2002; Vigner, 2009). En effet, sans ce travail préalable, l'élève se libèrera difficilement de la transcription lors des interactions orales et pourra faire de nombreuses erreurs de prononciation dues à une lecture erronée.

Par ailleurs, en français, la relation entre les mots s'exprime par un système de marques morphologiques et d'accords internes répétés qui donnent un caractère redondant à la grammaire. Ainsi, dans la phrase : « Les enfants rentrent de l'école et sont ravis de pouvoir jouer dans le jardin », les marques du pluriel apparaissent dans le déterminant, le substantif, les deux verbes et l'adjectif. En revanche, en chinois mandarin ou en vietnamien, langues isolantes qui n'acceptent pas la flexion, chaque « mot » constitue, à lui seul, une unité minimale de sens, indécomposable en unités significatives plus petites. En mandarin, la marque du pluriel s'exprimera donc par un seul mot, isolé, au sein de l'énoncé⁵.

Toutefois, le français, comme les autres langues romanes, est une langue analytique. Dans la phrase française, chaque unité reste relativement indépendante des autres. Ainsi le français se caractérise par des temps composés, une profusion de déterminants, de pronoms, de prépositions et de connecteurs. La syntaxe y joue un rôle important et l'ordre des mots est porteur de sens. À l'opposé, en turc ou en finnois, langues agglutinantes, des affixes (suffixes, préfixes, infixes) juxtaposés ou insérés à des radicaux exprimeront les rapports sémantiques ou fonctionnels entre les éléments de la phrase (relations de détermination, compléments...) et un mot, composé de plusieurs morphèmes, peut correspondre à une phrase entière en français.

Chaque locuteur abordera donc la langue cible avec le filtre de sa L1. Or, on le voit, il n'y a pas d'universalité des concepts grammaticaux à travers les langues. Dès lors, plutôt que de décomposer la langue via une analyse qui se révélera couteuse et complexe, mieux vaut aborder le français par une approche naturelle. La langue est alors découverte en contexte, l'élève est amené à l'utiliser pour pouvoir communiquer en situation réelle et les structures sont comprises globalement, précisément grâce au contexte et à

⁴ Observons par exemple, les différents phonèmes correspondant à la lecture orale de « en » : enfant - chien - ennemi - ils mangent.

⁵ tà shuo (il dit) / tà men shuo (ils disent) / wo shuo (je dis) / wo men shuo (nous disons). Exemples repris à LH'Œ, É., Op. Cit., p. 26.

l'action. Progressivement pourra s'opérer une réflexion sur le fonctionnement des traits linguistiques du français via une grammaire sémantique, c'est-à-dire qui explique l'emploi des formes utilisées⁶.

Pour s'approprier à l'oral les structures de la langue, les élèves seront invités à répéter, mémoriser et rejouer des dialogues, à répéter les structures rencontrées grâce à des activités ludiques, des jeux de questions/réponses, des jeux de rôles. Bref, à agir dans la langue !

On pourra ensuite leur proposer de courts textes dans lesquels ils retrouveront le lexique et les structures syntaxiques des documents sonores mémorisés. Il pourra s'agir de courtes histoires écrites par l'enseignant ou, mieux, de textes construits oralement par les élèves et dictés à l'enseignant. L'apprenant s'appuiera sur ces connaissances antérieures pour mettre en place une lecture automatisée et établir des relations entre l'oral et l'écrit. Les mots connus seront alors lus globalement et l'apprenant reconnaîtra des séquences de phrases. Peu à peu, par la fréquentation répétée de ces mots, il pourra décoder implicitement des mots fonctionnels très courants (prépositions, déterminants...) et des groupes de mots faisant sens.

2.3. Développer des stratégies d'écoute

Il est également opportun d'exposer les élèves allophones à des échantillons de langue orale variés. Le seul discours de l'enseignant ne suffit pas. Il convient d'entraîner l'élève à écouter différents locuteurs, dans des situations d'interlocution diversifiées. En effet, notre écoute s'adapte : on n'écoute pas de la même manière une chanson, un exposé, un dialogue à bâtons rompus, etc. Et on ne fait pas les mêmes opérations de décodage et de traitement de l'information si l'on doit sélectionner une information ponctuelle, identifier quelqu'un, reformuler ce qui vient d'être dit, synthétiser l'information... Ces différentes situations mobilisent des stratégies d'écoute particulières.

L'attention portée sur les stratégies d'écoute aidera l'élève à repérer et à verbaliser les procédures face à une difficulté de compréhension. En effet, en mobilisant ses connaissances sur le sujet dont on parle, en ne perdant pas le fil si un mot n'est pas compris, en s'appuyant sur le contexte global, en visualisant la situation, etc., l'élève s'approprie des stratégies transférables en lecture. Par ailleurs, développer des types d'écoute variés (écoute globale, sélective, détaillée, interprétative...) pour pouvoir agir, s'informer, noter une information concrète... prépare également à mettre en place un comportement actif face à l'écrit.

La verbalisation des stratégies d'écoute et la constitution progressive d'un référentiel de stratégies sont deux outils qui susciteront, chez les élèves, une attitude réflexive sur leur façon de faire lors de toute situation de réception, écrite comme orale.

⁶ Démarche décrite au point 3.

2.4. Travailler à l'oral sur la mobilité énonciative

Si, dans l'interaction en face à face, l'élève peut poser des questions pour obtenir des éclaircissements sur le sens du message, ce n'est plus possible à l'écrit où il lui faut se familiariser avec le caractère décontextualisé du message. Par ailleurs, la langue orale travaillée en FLE porte généralement sur des situations usuelles de la vie quotidienne et donne à connaître des structures plutôt simples. A contrario, l'écrit repose sur des phrases plus complexes et des formes langagières peu usitées à l'oral (passé simple, connecteurs...).

Dans la mesure où l'enseignement du FLE se concentre sur l'oral et sur des mises en situation concrètes et contextualisées, le passage à un langage plus décontextualisé sera une des difficultés que l'élève allophone aura à surmonter. Ces difficultés ne seront pas que linguistiques et locales (lexique, syntaxe) mais aussi discursives.

Travailler ce que certains didacticiens appellent la « mobilité énonciative » (Prouillac, 2001-02) s'applique tout à fait aux élèves allophones. Cela consiste en l'apprentissage d'une mise à distance énonciative grâce à laquelle on fait « bouger » un certain nombre de paramètres : de l'objet présent à l'objet absent; du locuteur présent au locuteur absent; du locuteur unique connu aux locuteurs multiples et inconnus; d'une énonciation simple à une énonciation complexe sous la forme du discours rapporté; d'un genre discursif à un autre...

Travailler la mobilité énonciative signifie travailler sur la variation des paramètres dans les situations d'échanges. Ce travail passera d'abord par un entraînement à l'oral, non plus à travers des répétitions mais via des reformulations. En modifiant les paramètres de la situation de communication, on permettra à l'apprenant de prendre conscience que l'on s'exprime différemment selon la situation spatio-temporelle d'interlocution. De cette manière, les élèves seront amenés à utiliser, à l'oral, des normes davantage liées à l'écrit. À travers des tâches langagières spécifiques (narrer à la troisième personne, rapporter du discours, reformuler, expliquer, justifier....) l'élève apprendra à maîtriser des configurations d'éléments linguistiques plus ou moins codés et propres à certains types de discours présents dans le cadre scolaire.

Grâce à la régularité de ce travail à l'oral, un apprentissage de ce mode d'énonciation distanciée pourra avoir lieu. En outre, découvrir que la forme du discours change en fonction de la visée de celui-ci constitue une clé pour accéder au sens des textes qui seront lus ensuite.

3. UNE RÉFLEXION SUR LA LANGUE EN SITUATION

3.1. Réfléchir sur les actes de parole à mobiliser en contexte

Via ce bain de langue où les structures langagières sont intégrées implicitement, les apprenants développent des savoir-faire à partir d'actes de parole (demander de faire, exprimer son désaccord...) et de situations de communication effectives. Pour réinvestir ces savoir-faire dans d'autres situations, les élèves doivent se pencher sur la langue dans son emploi. De ce fait, ils ne se limitent pas à la phrase, au lexique et à la syntaxe, mais découvrent que, pour un même acte de parole, plusieurs formes linguistiques coexistent, selon le contexte et la situation de communication. Ils sont dès lors amenés à analyser les moyens langagiers et à systématiser ces formes selon la relation entre les interlocuteurs (utilisation du tutoiement ou du vouvoiement pour interpeller quelqu'un...), le statut des personnes en présence (emploi d'un impératif ou d'un conditionnel pour demander un service...), etc.

Cette première réflexion métalinguistique met en évidence la langue en tant qu'outil de communication. L'approche est avant tout fonctionnelle : via la mise en évidence des besoins langagiers formulés en actes de parole, les élèves découvrent des notions linguistiques spécifiques, subordonnées à ces actes de parole. Cette approche réflexive de la langue, d'abord centrée sur les mécanismes propres à la communication, fournira des outils pour la mise en œuvre d'une stratégie essentielle lors de la lecture d'un écrit authentique : repérer la situation de communication et dégager les actes de parole que cet écrit véhicule.

3.2. Conceptualiser des savoirs langagiers dans une perspective sémantique

Les savoirs langagiers servent avant tout à communiquer. La connaissance de ces savoirs est au service d'un projet de sens, d'expression, de communication. Les apprenants de FLE sont souvent très attentifs à cette dimension : spontanément, ils tentent de comprendre l'emploi des formes en fonction du contexte ou du sens qu'ils veulent eux-mêmes exprimer. Dès lors, en FLE, le recours à une grammaire sémantique s'avère nécessaire.

Un aller-retour entre les savoirs langagiers à s'approprier et les emplois en contexte aident les apprenants à classer les différentes formes rencontrées et à en comprendre le sens. Ainsi, repérer des formes au futur simple dans un texte de consignes ou dans un bulletin météo permet d'en comprendre d'un côté, la valeur injonctive, de l'autre, la valeur modale de probabilité. Dès lors, les élèves comprennent que, selon la situation de communication, le sens d'une même forme diffère. Plus tard, le repérage de cette forme dans un même genre de texte leur donnera d'emblée des clés d'élucidation du sens.

Les dialogues présentés dans les manuels de FLE sont souvent pensés dans cette optique, à la fois pragmatique et linguistique. Dans un premier temps, il est donc opportun de partir de ces documents pour que l'élève comprenne l'emploi de telle ou telle forme et accède ensuite à des genres de textes analogues, oraux ou écrits.

4. DÉVELOPPER DES STRATÉGIES DE LECTURE À TRAVERS UNE TÂCHE FINALISÉE

4.1. Une entrée dans la lecture via des textes fonctionnels authentiques

Le lecteur compétent, en L2 tout comme en L1, est celui qui est capable de combiner les stratégies entre elles. Par conséquent, sur le plan didactique, c'est en exposant les apprenants à des types de textes variés et en leur permettant d'exercer des stratégies de lecture également diversifiées qu'on les outillera pour qu'ils puissent devenir des lecteurs autonomes.

Toutefois, certains textes s'avèrent beaucoup plus résistants pour des allophones qui, même s'ils ont développé une bonne acquisition de la langue à l'oral, ne disposent pas d'une étendue lexicale aussi large qu'un francophone et sont bloqués dans leur compréhension par des implicites culturels. Par conséquent, l'entrée dans un écrit authentique se fera via des textes simples, relevant d'un univers de référence partagé par les apprenants allophones. Pour C. Cornaire (1999, 69), le choix du texte doit s'opérer selon deux critères essentiels: la connaissance du sujet et la connaissance du champ culturel où se situe le texte.

Un travail sur les stratégies de lecture appliqué aux textes fonctionnels constitue une première entrée dans la lecture de documents issus de pratiques sociales de référence. Par textes fonctionnels, on entend tout type d'écrit émanant de la vie quotidienne grâce auquel on peut s'informer et, éventuellement, agir au quotidien (horaire de train, fait divers, guide touristique, affiche, catalogue, bulletin météo, recette de cuisine, mode d'emploi, plan...). Ces textes offrent l'avantage d'être facilement accessibles aux élèves allophones car ils relèvent généralement d'un champ d'expérience que les apprenants partagent, via leur L1.

Depuis plusieurs années, des équipes de didacticiens proposent des manuels basés sur les stratégies de lecture, notamment pour les textes fonctionnels: *Objectif Lire*, 1991; *Lecture - Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, 1998; *Lisons fûté*, 1998; *Lire - Balayage, repérage, formulation d'hypothèses*, 2000. Ces ouvrages proposent des parcours à travers différentes stratégies. Toutefois les textes présentés sont soit propres au contexte français, soit destinés prioritairement à des adultes, soit marqués par l'époque où ils ont été publiés. L'enseignant désireux de travailler sur des textes authentiques, récents, adaptés aux centres d'intérêt des élèves doit donc pouvoir adopter une démarche propice à la mise en place de stratégies transférables à d'autres textes. Nous synthétisons ci-dessous un parcours de lecture possible pour les textes fonctionnels, en nous appuyant également sur les travaux de J. Giasson (2004).

Le cheminement à travers ces textes passe généralement par la mobilisation d'éléments connus sur le sujet et par une observation du texte (présentation iconique, support, typographie), ce qui permet de saisir la fonction du document. Par ailleurs, il importe que la lecture s'inscrive dans un projet: on lit pour agir, prendre une décision, obtenir une information précise. Ensuite, on

s'appuie sur des repérages successifs (situation de communication, repérages de noms propres ou de mots clés, architecture du texte...), on essaie de mettre en relation une partie du texte avec une autre, on tente de réduire peu à peu, par paliers, les zones d'opacité pour aboutir à une compréhension plus fine. Certains textes ne doivent pas être nécessairement lus dans leur intégralité.

Avant la lecture du texte, on proposera aux élèves des activités qui mobilisent trois stratégies : activer ses connaissances antérieures, anticiper le contenu, préciser son projet de lecture.

En FLE, activer ses connaissances antérieures suppose de s'appuyer sur des faits de langue déjà rencontrés, mais aussi sur des connaissances textuelles et référentielles portant sur le genre de texte qui va être abordé. Par exemple, avant de lire un fait divers, on peut avoir travaillé un document, à l'oral, où l'on relate un accident : soit un dialogue où deux personnes commentent l'accident, soit un extrait radiophonique relatant l'évènement⁷. Ensuite, on propose aux élèves un texte dont la mise en page indique bien qu'il s'agit d'un fait divers authentique issu d'un journal. Les élèves réactivent les connaissances qu'ils ont de ce genre de document grâce à la reconnaissance du support. On se remémore les faits relatés dans le document sonore écouté précédemment, on réactive ainsi des structures de phrases et un champ lexical connus. La lecture d'autres faits divers sera ensuite abordée en fonction du script relativement stéréotypé, attendu dans ce genre textuel : retour en arrière sur les circonstances, description des personnages, événements, causes et conséquences, résolution.

Anticiper le contenu signifie émettre des hypothèses sur le genre et le sens du texte. L'apprenant pourra dégager des informations grâce aux indices paratextuels. À partir du survol du texte, il pourra prélever des indices lui permettant de dégager la fonction du texte, le lieu où il circule, le genre de texte dont il s'agit, la situation de communication (source, signataire, date, etc.), le sujet traité. En FLE, cet arrêt sur le paratexte est essentiel car, d'emblée, les apprenants s'appuient sur les aspects iconographiques et matériels des documents pour construire du sens. Certes des éléments culturels peuvent entraver ce repérage. Par exemple, un plan de ville n'est pas nécessairement familier à certains élèves car peu usité dans leur culture d'origine. L'enseignant apportera alors des informations sur l'utilisation d'un tel document dans la culture d'accueil. Apporter les supports (journaux, dépliants, brochures...) d'où émane l'extrait travaillé aidera les élèves à s'impliquer dans la lecture du document et à le situer culturellement. Malheureusement, les sources et les éléments authentiques des textes proposés en lecture sont généralement gommés dans la plupart des manuels de FLE se réclamant pourtant d'une approche communicative.

⁷ Les enseignants peuvent assez facilement enregistrer eux-mêmes leurs documents sonores. Par ailleurs, certains manuels de FLE proposent des documents pouvant être utilisés de la sorte.

La lecture d'un texte fonctionnel doit s'inscrire dans une séquence complète, au terme de laquelle l'élève sera en mesure d'agir dans une situation concrète, en mobilisant notamment ses compétences en lecture. Les textes fonctionnels aboutissent en général à une tâche finalisée car leur lecture permet d'agir dans la vie de tous les jours ou de s'informer. Pour aboutir à cette tâche, l'élève aura à préciser son projet de lecture. Cela signifie qu'il devra être conscient de ce que la lecture du texte lui permettra de faire et qu'il aura à définir l'objectif de celle-ci : lire un bulletin météo pour pouvoir prendre des décisions concrètes (savoir comment s'habiller, décider de l'opportunité de se rendre dans tel ou tel lieu, etc.), lire un fait divers pour compléter les informations que l'on possède au sujet d'un événement déjà rencontré, comprendre le fonctionnement d'un mode d'emploi pour pouvoir réellement agir, etc. L'apprenant comprendra alors qu'il n'est peut-être pas nécessaire de lire tout le texte pour pouvoir saisir ce qu'il a besoin de savoir. La mise en évidence de cette stratégie permet d'orienter la lecture tout en désamorçant les blocages face à un texte pouvant être perçu, de prime abord, comme long ou complexe.

Durant la lecture en elle-même, selon le genre de texte, plusieurs stratégies peuvent être combinées ou travaillées successivement. Vu les difficultés que des apprenants, pourtant bons lecteurs dans leur langue, peuvent rencontrer face à un texte en français, il est intéressant de les inviter à lire plusieurs fois un même texte. Ainsi, à chaque relecture, les apprenants amélioreront leurs performances en mobilisant des stratégies ciblées, autres que celles auxquelles ils recourent spontanément lors d'une première lecture. L'enseignant veillera à ce que, à chaque nouvelle lecture du texte, les consignes favorisent l'exercice de stratégies différentes.

Pour étoffer les hypothèses posées avant la lecture, les élèves procèdent à une lecture « balayage » et globale des différents paragraphes. Ils prélèvent des indices typographiques leur permettant de comprendre la progression de l'information (intertitres, reprise de noms propres, paroles rapportées entre guillemets). Afin de ne pas perdre de vue la dimension communicative du texte, ils en dégagent l'architecture discursive (apports de chaque partie du texte), repèrent la ou les partie(s) pouvant traiter de l'information recherchée, localisent les informations précises dont ils ont besoin (à tel endroit le texte répond à la question « où? », « quand? », « pourquoi? », etc.), mettent en lien ces informations dispersées, relèvent certains mots récurrents à partir desquels ils peuvent inférer du sens. Ils relèvent des marques énonciatives permettant de savoir qui parle et à qui. Ils identifient l'idée principale du paragraphe et des actes de parole particuliers (informer, demander une information, dire comment faire, etc.). Cette approche globale du texte a été mise en évidence par des didacticiens tels que Sophie Moirand (1979, 1990) et Francine Cicurel (1991), lesquelles montraient que, même s'il est encore débutant, un élève allophone, déjà lecteur dans sa langue, peut découvrir de

nombreuses informations à partir de « l'image » même du texte, sans passer par une lecture linéaire et exhaustive de ce dernier.

Toutefois, on ne peut s'en tenir à une approche globale. La lecture requiert également la mise en place d'opérations dites de bas niveau, notamment une capacité à prélever du sens à partir d'éléments locaux, textuels, grammaticaux et lexicaux.

L'élève construit aussi du sens parce qu'il est capable de décoder des éléments grammaticaux et textuels et d'en comprendre l'emploi dans un contexte donné. Dans beaucoup de langues (par exemple, les langues slaves ou le turc), il n'existe pas de déterminants ou, du moins, pas autant qu'en français. Le texte offrira l'occasion de découvrir ces notions en contexte, et de les comprendre grâce à une grammaire de sens et à l'exercice d'une stratégie de lecture particulière: le repérage des anaphores (notamment des pronoms et des déterminants) qui permettent de relier les informations entre elles. Grâce au contexte donné par le texte, l'enseignant montrera en parallèle la valeur des déterminants définis et indéfinis: les premiers ont une valeur rétrospective et reprennent un élément déjà connu, présent ou pas dans le texte; les seconds ont une valeur prospective, ils amènent un nouvel élément. Les lettres personnelles et les faits divers se prêtent bien à cette entreprise: on repère les différents lieux du texte où l'on parle de tel ou tel personnage et peu à peu on étoffe les informations que l'on possède sur celui-ci. D'autres marqueurs - les organisateurs textuels ou les temps verbaux - aident également l'apprenant à classer les informations. Dans un fait divers, l'observation des organisateurs textuels permettra de dégager les causes et conséquences de l'évènement, le repérage des formes au passé composé de comprendre les points saillants de l'action et la reconnaissance des formes à l'imparfait le cadre où elle se déroule. Dans une recette de cuisine, l'apprenant pourra s'appuyer sur les formes à l'impératif et sur les connecteurs temporels pour lister les actions à mener.

Des approches récentes en psychologie cognitive (Gaonac'h, 2000) indiquent que les apprenants de FLE, pourtant lecteurs dans leur langue, se bloquent si le vocabulaire n'est pas suffisamment maîtrisé. Au moins 80% du lexique doit être connu pour pouvoir construire du sens de manière pertinente. Par conséquent, il nous semble important que les informations découvertes soient proches de situations travaillées dans des documents sonores. Ainsi, le bagage linguistique engrangé lors des activités orales sera réactivé et mobilisé lors de la lecture: d'une part, le lecteur aura été familiarisé avec le thème du texte et sa compréhension n'en sera que plus grande; d'autre part, il pourra facilement reconnaître des mots déjà rencontrés. À ces mots s'ajoutent également les mots dits « transparents », c'est-à-dire communs à plusieurs grandes langues (par exemple, téléphone, restaurant, informations...).

Pour aider l'élève à comprendre le sens du lexique inconnu, plusieurs stratégies peuvent se combiner. L'observation de la morphologie du mot et le rappel de mots de même racine débouchent sur la découverte de mots nouveaux. Cette stratégie parlera plus particulièrement aux élèves dont la L1 est fortement marquée par la flexion (le hongrois, l'albanais...). Par ailleurs, la recherche d'éléments dans le contexte large (sens général du texte) ou étroit (le sens général de la phrase, la syntaxe, les mots qui précèdent ou qui suivent) constitue une aptitude tout à fait exploitable en FLE, d'autant plus que certains élèves allophones ont l'habitude, dans leur langue, de s'appuyer sur le contexte pour construire du sens. C'est le cas des apprenants chinois qui, dans leur langue d'enseignement, le mandarin, ne peuvent s'appuyer ni sur les marques morphologiques, ni sur la nature du mot (le même mot pouvant être employé comme nom, verbe, adjectif, sans que sa forme ne change). Cela vaut aussi pour des élèves arabophones car, en arabe, l'écriture des voyelles se fait via un système d'accent et est facultative : la plupart du temps, les voyelles sont omises et le sens est induit par le contexte. La combinaison de ces stratégies permettra à tous les élèves de s'appuyer sur une stratégie déjà automatisée en L1 tout en pratiquant une stratégie nouvelle.

À l'issue de la lecture, il est utile que les élèves élaborent un référentiel des formes langagières nouvellement rencontrées pour qu'elles puissent être réinvesties. Ainsi, lors de chaque séquence, on peut confectionner un carnet « memento » dans lequel on classe les formulations propres aux actes de parole travaillés, une fiche-outil portant sur des points de grammaire rencontrés et un petit glossaire thématique, illustré, étoffé d'explications, ou commenté à travers la mise en contexte dans des phrases significatives. Néanmoins, il n'est pas nécessaire d'aboutir à la production d'un même genre de texte à l'issue de chaque lecture - ce qui est demandé dans certains manuels. En effet, peu d'élèves auront, par la suite, le besoin d'écrire un bulletin météo ou un fait divers, dans la vie sociale ou professionnelle.

Enfin, pour conduire l'élève à l'autonomie, il convient de l'amener à évaluer sa compréhension et à identifier une perte ou une finesse de compréhension. Cornaire (Op. cit.) observe qu'un bon lecteur est capable de détecter ses propres difficultés et d'y apporter des solutions. Même si les techniques qu'il utilise ne sont pas nécessairement les plus adéquates, l'élève allophone est sans doute plus conscient de ses stratégies que l'élève francophone chez qui elles sont, au moins partiellement, automatisées. Toutefois, si verbaliser ses stratégies n'est pas simple en L1, cela s'avère encore plus difficile en FLE. C'est pourquoi il est fondamental d'accompagner l'élève allophone dans cette tâche par des consignes précises, données à chaque étape de la lecture. Parce qu'il aura dû mettre en œuvre ces stratégies pour réussir l'activité, l'élève saisira ensuite le sens d'énoncés tels que « *je m'appuie sur les mots que je connais déjà* », « *telle information me fait penser à telle autre* », etc., et pourra plus aisément transférer ces stratégies lors d'une nouvelle lecture. Celles-ci

pourront également figurer dans le carnet « memento » de la séquence. À la relecture de celui-ci, l'élève reliera les stratégies utilisées au(x) genre(s) de texte travaillé(s) dans la séquence.

À travers la lecture de textes fonctionnels, l'apprenant développe des capacités de compréhension globale du sens et s'initie à une lecture non linéaire du document. En abordant le texte de la sorte, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique venu et construit peu à peu sa compréhension via un parcours de repérages de plus en plus précis. Grâce à la fréquentation régulière des tels textes, l'élève développe des stratégies de lecture qu'il peut réinvestir face à des textes plus touffus : tirer parti du paratexte, mobiliser des connaissances antérieures, inférer le sens d'un mot à partir du contexte, etc. Ces activités de lecture conduisent les apprenants à prendre conscience de leurs stratégies, à les verbaliser, à les confronter à celles utilisées par d'autres élèves allophones.

CONCLUSION

Nous avons voulu montrer que la lecture en FLE s'ancre dans un processus global où l'écrit ne peut se concevoir en dehors d'une interaction avec les compétences acquises à l'oral, ni en dehors d'une prise en compte de la langue dans son emploi. L'interaction entre ces différentes dimensions doit être montrée à l'apprenant pour qu'il saisisse comment s'appuyer sur des accents émanant de champs divers.

Travailler sur les stratégies de réception, dès le début de l'apprentissage, à travers l'écoute de documents sonores et la lecture de textes fonctionnels, pousse l'élève à s'appropriier non seulement des savoirs langagiers en contexte en leur conférant du sens, mais aussi à se construire une technique qu'il peut mobiliser pour acquérir de nouveaux savoirs. Mettre en œuvre des stratégies différentes permet aux élèves de s'appuyer sur des stratégies déjà automatisées en L1 mais également sur d'autres, nouvelles pour lui. Faire lire régulièrement des textes en classe et montrer le cheminement pour accéder au sens permettra à l'élève de transférer une démarche plusieurs fois éprouvées lors d'autres lectures en classe, mais aussi en dehors de celle-ci. L'accent est ainsi mis sur le processus plutôt que sur le résultat.

Rendre l'apprenant de FLE autonome en lecture constitue un objectif incontournable en classe-passerelle. Si l'on veut qu'il puisse trouver sa place dans une classe ordinaire, il convient de lui fournir des outils, notamment à travers cette interaction entre l'oral et l'écrit. Dans ce même numéro, nous poursuivons notre réflexion dans un article intitulé *Les stratégies de lecture du texte documentaire* publié dans ce même numéro. Nous y abordons la préparation à la lecture du texte documentaire, genre particulièrement présent au sein à l'école, dans de nombreuses disciplines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, G., Davister, J., & Denyer, M. (1998), *Lisons futé. Stratégies de lecture*, Bruxelles, De Boeck.
- Bouvet, É., & Bréelle D. (2004), Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique, ALSIC (*Apprentissage des langues et des systèmes de communication et d'information*), Vol. 7.
En ligne : <http://www.alsic.u-strasbg.fr>
- Cabut-Tangarife, H. (1991), *Lire.... objectif comprendre, Approches complémentaires de la compréhension écrite et de la lecture*, Nancy, Crapel/Didier.
- Cavalli, M. (2000), *Lire - Balayage, repérage, formulation d'hypothèse*, Paris, Éd. Hachette.
- Cicurel, F. (1991), *Lectures interactives en langue étrangère*, collection « autoformation », Paris, Hachette.
- Cornaire, C. (1999), *Le point sur la lecture*, collection « Didactique des langues étrangères », Paris, Clé International.
- Crutzen, D. (1998), *Lecture - Lire, découvrir, s'exprimer en classe multiculturelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Gaonac'h, D. (2000), La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive, *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, N° 13. En ligne : <http://aile.revues.org>
- Giasson, J. (2004), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Intravaia, P. (2000), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, Didier Érudition - Centre International de Phonétique Appliquée.
- Lhote, L. (1995), *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir. Entendre. Écouter*, Collection « Autoformation », Paris, Hachette.
- Moirand, S. (1979), *Situations d'écrit*, Paris, Clé International, collection « Didactique des langues étrangères ».
- Moirand, S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris, Hachette.
- Prouillac, M. (2001-02), Du proche au lointain... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe?, *Repères*, n°24/25.
- Renard, R. (1979), *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons, Didier Érudition - Centre International de Phonétique Appliquée.
- Renard, R. (2001), (édit.), *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.
- Vigner, G. (2009), *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Éducation.

Les stratégies de lecture du texte documentaire

■ Myriam Denis
Haute école de Bruxelles

INTRODUCTION

À l'école, l'écrit, outil de transmission, de construction et d'appropriation des savoirs constitue un outil de sélection dans la plupart des disciplines. Pour L. Le Ferrec (2008), l'école est le lieu où se développe la « littératie », c'est-à-dire l'ensemble de ce qui constitue l'expérience du lecteur ou du scripteur en matière de formes et d'usages de l'écrit dans une sphère sociale et culturelle donnée.

La plupart des élèves allophones auront sans doute développé une certaine littératie dans leur pays d'origine. Toutefois, les normes et les exigences qui définissent la littératie varient selon les pratiques scolaires dans la culture d'origine; dès lors, les compétences en lecture-écriture risquent d'être assez différentes de celles attendues dans notre système éducatif. En effet, si les pratiques de l'écrit sont aujourd'hui quasi universelles, culturellement on observe des différences quant à la place accordée à l'oralité, aux usages de l'écrit, à l'intensité des pratiques et, même, aux finalités de l'écrit dans la sphère scolaire. Notre enseignement privilégie un rapport au savoir axé sur l'écrit et l'exposé explicatif, une forme d'abstraction et de mise à distance de l'objet d'étude alors que, dans d'autres sociétés, le développement des connaissances passe par le récit oral, la pratique commentée ou l'imitation. Par conséquent, pour de nombreux élèves, les difficultés d'appropriation des formes de la culture scolaire ne sont pas à imputer aux seuls aspects linguistiques des apprentissages mais aussi aux parcours scolaires antérieurs et aux variables culturelles.

Fréquemment utilisé à l'école, notamment dans les disciplines non linguistiques, le texte documentaire, qui permet la transmission des savoirs, a pour visée de faire acquérir, d'organiser et de consolider des connaissances. Il constitue une étape vers l'utilisation d'ouvrages destinés à la recherche d'informations dans la vie adulte. C'est pourquoi il convient de montrer aux élèves qu'il ne s'agit pas uniquement d'un objet scolaire dont la fréquentation est obligatoire, mais d'un outil de référence accessible, qui donne le pouvoir de comprendre le monde et d'y prendre sa place. Les textes documentaires proposés en classe de FLE/S¹ relèvent du discours didactique spécialisé (extraits de manuels scolaires, textes utilisés dans les disciplines non linguistiques) ou du discours didactique vulgarisé (articles de presse, extraits d'ouvrages de vulgarisation)².

1 FLE/S signifie langue étrangère et seconde.

2 Nous utilisons le terme « texte documentaire » plutôt que « texte informatif » fréquemment utilisé. En effet, le terme informatif met en évidence l'intention et englobe des textes de genres variés (l'article de presse, la lettre, la recette de cuisine, la notice, le texte documentaire, etc.) alors que le texte documentaire se rapporte à la notion de genre de texte.

Si la lecture du texte documentaire mobilise des capacités complexes chez tous les élèves, francophones comme allophones, il est d'autant plus important de développer chez les élèves allophones des stratégies spécifiques face à ce genre de texte. En effet, lors de leur immersion dans l'enseignement ordinaire, les élèves issus des DASPA³ seront confrontés à des lectures complexes dans différentes disciplines. Par conséquent, le travail sur le texte documentaire doit être effectué dès le DASPA, lorsque les élèves ont installé suffisamment de compétences pour pouvoir entrer dans la lecture de textes plus denses, longs parfois, et transmettant des savoirs qu'ils sont en mesure d'intégrer. La démarche décrite ici vaut également pour des élèves francophones, faibles lecteurs. Mais elle suppose, pour les élèves allophones, un accompagnement particulier pour mettre en place des stratégies conscientes dans une langue nouvelle et un encouragement à se frotter à des textes complexes.

Les stratégies à développer face au texte documentaire - décrites ci-dessous - tiennent certes à des processus généraux qui valent pour tous les textes, mais aussi aux spécificités propres à ce genre textuel. Notons qu'elles ne seront pas toutes mises en pratique pour chaque texte; ce sera par la fréquentation récurrente des textes documentaires qu'elles s'exerceront progressivement.

1. UN TEXTE À VISÉE INFORMATIVE ET FORMATIVE

Puisque le travail sur le texte documentaire constitue une occasion d'amplifier ses connaissances, il est opportun de le traiter par rapport à son intention principale : informer et former.

1.1. Identifier la fonction du manuel scolaire

Il importe que l'élève saisisse tout d'abord d'où émane le texte documentaire et qu'il en comprenne la visée. Pour atteindre cet objectif, on lui peut lui faire manipuler des ouvrages variés qu'il triera en fonction de leur intention. Parmi ces ouvrages figureront notamment des manuels scolaires dont la fonction principale est de présenter, de manière condensée, des connaissances et des activités, de façon à favoriser l'apprentissage des matières par les élèves. Nombreux sont les didacticiens travaillant sur le français de scolarisation qui insistent sur la nécessité de familiariser les élèves allophones au maniement du manuel (Verdelhan-Bourgade, 2002, Cévennes, et Dartigues, 2005). Il s'agit, dans un premier temps, d'initier une démarche globale d'appropriation du manuel et d'en expliquer le mode d'emploi : l'élève apprendra à se repérer grâce aux codes couleurs, à la table des matières, à la division en chapitre puis en rubriques, etc.

³ DASPA est la nouvelle dénomination pour les « classes-passerelles » : Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants [décret 18 mai 2012].

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Identifier la fonction du manuel scolaire	Identifier l'intention d'un manuel scolaire	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Trier des ouvrages</i> → <i>Identifier des manuels scolaires en fonction de la discipline traitée</i>
	Dégager l'architecture discursive du manuel	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Se repérer dans le code couleurs</i> → <i>Rechercher des informations précises dans la table des matières</i> → <i>Identifier les différents chapitres</i> → <i>Identifier chaque partie ou rubrique d'un chapitre</i>

Les élèves aborderont des textes documentaires par le biais de manuels qui les présentent sur une double page. Des textes issus de la presse ou d'ouvrages de vulgarisation à destination du grand public pourront également être abordés.

1.2. Activer ses connaissances antérieures

Ensuite, comme l'a bien montré J. Giasson (2004), intégrer de nouvelles informations signifie les rattacher à ses propres connaissances et expériences, faute de quoi le texte ne fera pas sens.

Tout texte documentaire est précisément construit sur les connaissances supposées du lecteur, lequel s'appuie sur les informations dont il dispose pour s'approprier des nouveaux savoirs. Ces connaissances supposées, qui permettent de traiter le texte, s'organisent en schémas ou scripts. Un script se définit, selon G. Vigner⁴, comme un ensemble des « séquences d'actions ou d'événements stéréotypés, telles qu'elles sont codées dans une culture donnée. Le lecteur pourra effectuer toutes les inférences nécessaires, c'est-à-dire compléter de façon quasi automatique les informations laissées à l'implicite et ainsi donner du sens à des énoncés qui, pour le profane, ne paraissent reliés entre eux par aucune logique évidente. » Ainsi, si l'on va au restaurant, on sait que l'on passe par des étapes qui s'effectuent dans un ordre précis (choisir une table, demander le menu, commander, etc.). Si on lit une scène se déroulant dans un restaurant, certaines étapes seront gommées, mais le lecteur les reconstruira implicitement. Certes les scripts varient en fonction de la culture. Face à un texte documentaire, il convient de prendre en compte, chez les élèves allophones, des connaissances qu'ils auraient pu construire par l'expérience. Ainsi, c'est parce qu'il a pu observer la pluie que l'élève comprend plus aisément un texte et un graphique illustrant le cycle de l'eau travaillés dans le cadre d'un cours de géographie. En revanche, il lui sera plus difficile de se repérer dans un texte historique truffé de références éloignées de son champ de connaissance.

Par conséquent, l'enseignant choisira des textes qui correspondent au bagage linguistique et discursif des élèves - lequel a été acquis et consolidé via un travail sur l'oral et via la lecture de textes fonctionnels - mais aussi

⁴ Vigner Gérard, *Enseigner le français langue seconde*, 2001, p. 50.

aux composantes culturelles et référentielles partagées par les élèves. D'où l'intérêt de proposer, au départ, des textes où les élèves retrouvent des connaissances et des références issues de leur culture d'origine à travers, par exemple, l'habitat dans le monde, la vie des animaux sur les différents continents, etc. On s'appuiera ensuite sur les nouvelles informations acquises pour aborder des textes plus éloignés de leurs références culturelles.

Des activités telles que le remue-méninges, les associations d'idées, la liste d'informations ou de mots clés visent à réactiver des savoirs intégrés par le vécu, la lecture, la scolarité antérieure. Elles amènent les élèves à exprimer ce qu'ils savent ou ne savent pas sur le sujet.

Mais ces connaissances relèvent parfois de représentations erronées, ce qui implique un nécessaire travail sur les perceptions que les élèves ont sur le sujet. On peut leur demander de préciser comment ils ont appris cette information, ce qui les conduira à réfléchir sur l'origine de leurs connaissances et à objectiver leurs représentations.

Enfin, pour que les élèves comprennent plus aisément la structure du texte qui sera lu, on peut leur proposer d'organiser leurs connaissances en les classant : par exemple, en regroupant tels aspects sous un terme générique, en établissant des catégories (alimentation de l'animal, lieux où il vit, etc.).

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Activer ses connaissances antérieures	Réactiver les connaissances encyclopédiques sur le sujet	<ul style="list-style-type: none"> → Illustrer le concept → Indiquer tout ce que l'on peut écrire / dire sur le sujet en une minute → Associer des idées à partir d'un concept (mur du silence) → Associer des idées à partir de deux mots clés du titre et créer une liste commune
	Objectiver ses représentations	<ul style="list-style-type: none"> → S'interroger sur ce qu'on croit savoir sur le sujet → S'interroger sur les origines de ces connaissances (via le vécu, la lecture, la télévision, etc.) → Juger de la pertinence de ses idées, suite à la confrontation avec les idées des autres élèves
	Organiser ses connaissances	<ul style="list-style-type: none"> → Construire des schémas ou des constellations permettant de regrouper par catégories, par caractéristiques

1.2. Anticiper le contenu

La mobilisation des connaissances préalables suscitera l'envie d'en savoir plus, grâce à la lecture. Avant la lecture, les élèves seront invités à anticiper des contenus et à émettre des hypothèses sur ce qu'ils pourront découvrir dans le texte. Le lien entre les connaissances préalablement réactivées et les hypothèses de lecture se fera à travers un projet de lecture qui permettra ensuite aux élèves de vérifier leurs hypothèses sur le sujet⁵.

⁵ De nombreuses activités permettant de travailler sur l'activation des connaissances antérieures et l'anticipation du contenu sont présentées par J. Giasson (2004) - chapitre consacré au texte informatif - et sont tout à fait transférables au FLE.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	
Anticiper le contenu	Émettre des hypothèses sur les informations qui seront données dans le texte à partir d'une série de mots-clés	<ul style="list-style-type: none"> → Proposer une liste d'éléments présents dans le texte (chiffres, verbes clés, substantifs...) et formuler les idées s'y rattachant → Proposer des informations données ou pas dans le texte et vérifier ensuite leur présence
	Préciser son projet de lecture : relever ce qu'on souhaite apprendre sur le sujet à la lecture du texte	<ul style="list-style-type: none"> → Lister les questions que l'on se pose sur le sujet → Déterminer ce que la lecture permettra de vérifier, suite à la confrontation des connaissances préalables peut-être contradictoires

1.3. Faire des liens et émettre des hypothèses

Ensuite, l'élève continuera d'anticiper la suite des informations qu'il découvrira au fil des lectures consécutives. Cependant prédire ne signifie pas deviner ou imaginer, mais faire des liens entre ces connaissances initiales et les nouveaux savoirs engrangés grâce aux différents repérages et niveaux de lecture.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS	
Faire des liens	Relier les informations dispersées dans le texte et les informations que l'on possède déjà sur le sujet	→ Confronter les nouvelles informations recueillies avec les hypothèses de départ
Émettre de nouvelles hypothèses	Émettre des hypothèses sur ce qu'on trouvera dans le texte qui reste à lire	<ul style="list-style-type: none"> → Formuler de nouvelles hypothèses sur base des indices prélevés → Utiliser les nouvelles informations comme des indices pour orienter la suite de la lecture

2. UN TEXTE PLURIGRAPHIQUE

Généralement, la présentation des textes documentaires est plurigraphique. D'une part, le texte est découpé en paragraphes qui alternent avec des titres et sous-titres; d'autre part, la page est composée de texte, d'images, de schémas, de légendes, d'encadrés. Le texte documentaire est un document très riche sur le plan sémiotique, puisqu'il associe les langages typographiques et iconographiques au langage purement linguistique. Ces différents langages ne se conçoivent pas l'un sans l'autre et sont à traiter dans leur complémentarité.

Par conséquent, la lecture d'un texte documentaire implique la maîtrise de différentes techniques et stratégies qui permettent d'établir des liens entre les informations présentes sous des formes diverses. Il s'agit d'appréhender la page, non pas du début à la fin, mais comme une globalité qu'il faut décomposer en blocs d'informations reliés les uns aux autres.

2.1. Planifier sa lecture et prélever des indices

L'élève doit passer par une exploration conjointe et interactive du texte, des schémas, de l'illustration et être capable de relier ces différentes parties. D'où la nécessité de comprendre l'importance de ce repérage pour savoir où trouver plus précisément certaines informations. L'exercice consistant à recomposer une double page, à partir des éléments découpés en puzzle, procure des clés pour traiter le caractère plurigraphique du document. La mise en évidence de ces premières entrées dans le document aide l'élève à planifier sa lecture, c'est-à-dire à créer un horizon d'attente face aux différentes parties du document.

Pour construire progressivement du sens, l'élève doit également pouvoir prélever des indices typographiques : savoir utiliser les titres, les sous-titres et/ou les mots en gras dans le corps du texte. Il va ainsi observer, par exemple, que le titre d'un paragraphe enchâsse chacune des explications données ensuite, explications qui s'organisent autour de mots clés. Les manuels scolaires actuels sont souvent conçus de manière à favoriser ce décryptage.

Lorsque l'on observe le document issu d'un manuel d'histoire - géographie, reproduit en annexe I⁶, on remarque bien la diversité des canaux utilisés pour informer le lecteur. L'élève pourra assez vite observer via les illustrations, qui d'emblée attirent l'œil, des éléments récurrents qui lui permettent d'orienter la lecture et d'appréhender le thème dont il sera question : les travaux à la campagne, l'emploi de certains outils spécifiques. L'enseignant attirera aussi son attention sur l'encadré présentant quelques mots de vocabulaire. Dans le corps de texte, il lui montrera que la typographie favorise l'accès au sens et que la progression, essentiellement logique, s'organise sur un apport d'informations partant du connu pour amener des informations nouvelles. Le titre général, *l'évolution dans les campagnes*, est explicité dans les sous-titres par les termes *progrès* et *augmentation*. Dans le corps du texte, des éléments sont mis en évidence via des mots en gras. Au point A, *augmentation régulière* reprend partiellement le sous-titre via l'emploi du même terme *augmentation* et ajoute une information grâce à l'adjectif *régulière*. Dans le deuxième paragraphe, une meilleure alimentation apporte une explication du type « cause à effet » au sous-titre qui précède. Au point B, le sous-titre *progrès agricoles* est également repris par les termes en gras dans le texte. Toutefois, une mise en évidence du terme outils au premier paragraphe et du terme terre au second aurait sans doute facilité la compréhension globale du sens du paragraphe et des autres mots en gras. Au point C, de la même manière, le premier élément en gras *conquête de nouvelles terres* reprend l'idée du sous-titre; en revanche, les informations mises en évidence dans le corps du texte constituent une amplification. L'élève pourra également remarquer les numérotations présentes dans le texte et renvoyant à un

6 Extrait de IVERNEL et Alii, *Histoire - Géographie 5^e*, Paris, Hatier, 2005, pp 104-105.

document iconographique. Cet aller-retour réitéré entre les illustrations et les marques typographiques au sein du texte permet d'élaborer progressivement des significations.

STRATÉGIES	ACTIVITÉS
<p>Planifier sa lecture</p> <p>Repérer la partie de la page qui apporte l'information recherchée</p> <p>Dégager les apports de chaque partie du texte (lecture balayage)</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Indiquer dans quelle partie on va trouver l'information que l'on s'attend à trouver</i> → <i>Recomposer la page à partir d'éléments fragmentés et comparer avec la page originale</i> → <i>Dessiner le schéma de la double page et, dans chaque case, indiquer l'information essentielle de chaque partie</i>
<p>Prélever des indices</p> <p>S'appuyer sur des éléments iconographiques</p> <p>Parcourir le texte des yeux et repérer des informations à partir d'indices typographiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> → <i>Repérer ce que représente la photo, le dessin ou le schéma qui accompagne le texte</i> → <i>Associer cette illustration, ce schéma, cette carte et la partie du texte en relation</i> → <i>Repérer la progression de l'information grâce aux intertitres</i> → <i>Rechercher des fragments d'information par le repérage des noms propres, des chiffres, des caractères gras ou italiques</i>

3. UN TEXTE STRUCTURÉ

La superstructure du texte documentaire est principalement explicative ou descriptive, même si on trouve également, au sein d'un même texte, des séquences narratives, argumentatives ou même injonctives.

L'élève a déjà dégagé l'organisation du texte grâce à son découpage visuel. En entrant plus précisément dans le texte, via une première lecture globale, il aura à extraire les idées principales et à les résumer. Pour mener à bien cette tâche, il importe qu'il ait été familiarisé avec différents types de textes explicatifs, mais aussi descriptifs et narratifs, et qu'il soit capable d'identifier et d'utiliser cette superstructure pour orienter sa lecture. La lecture en amont de textes fonctionnels, tels que des extraits de guide touristique, des textes injonctifs (mode d'emploi, recette de cuisine, etc.) ou des faits divers, permet d'installer progressivement cette compétence.

3.1. Extraire les idées principales

Puisque le travail sur le texte documentaire constitue une occasion de se former, l'élève doit tirer parti des informations découvertes en les organisant

et en les résumant. Résumer ne constitue pas une tâche simple pour l'élève allophone. Cela demande non seulement des compétences linguistiques mais aussi cognitives : dégager l'essentiel de l'accessoire, prêter attention aux structures logiques du texte, reformuler le discours initial sans en déformer le propos. Bref, cela suppose une lecture intelligente qui met en lumière les articulations du raisonnement. Ces articulations s'opèrent, d'une part, dans l'ensemble du texte et, d'autre part, dans chaque paragraphe, généralement construit autour d'une même idée. Le texte présenté dans l'annexe II propose ainsi un résumé de l'ensemble du texte en bas de la deuxième page et des encadrés qui reprennent les points saillants de chaque partie. Partir de ces résumés favorisera l'entrée, par une compréhension globale, dans le corps du texte. Face à un texte qui ne dispose pas de cette entrée, l'élève peut être amené à choisir, parmi trois résumés fournis par l'enseignant, celui qui correspond au passage travaillé.

Ensuite, la structure du texte sera synthétisée grâce à une représentation schématique qui permettra de visualiser le raisonnement opéré par l'auteur. Par exemple, le plan d'un texte de type explicatif, qui consiste à présenter un état de fait et à en expliquer les causes et les conséquences, pourra être schématisé comme suit :

Situation
→ Explication 1
→ Explication 2
→ Explication X...
Évaluation de la situation

Plus localement, la compréhension du raisonnement sur lequel est construit un passage précis s'opérera grâce au repérage des relations logiques, lesquelles seront prélevées à partir des connecteurs mais aussi d'autres traces telles que l'usage de certains verbes. Ainsi, la relation de cause à effet peut s'exprimer par les marqueurs *parce que, puisque, par conséquent*, etc., mais aussi par des verbes comme *provoquer, entraîner, avoir pour origine, s'expliquer par...* Cette relation logique sera également traduite sous forme de schéma.



La reformulation constitue enfin une manière de transcrire, en d'autres mots, l'idée générale de chaque partie, tout en s'appuyant sur les schémas logiques dégagés précédemment. Dans le texte repris en annexe III, la reformulation du sous-titre est à chaque fois présente dans la première phrase du paragraphe qui suit. L'examen des procédés utilisés par les auteurs pour opérer ces reformulations constituera une première étape vers une reformulation autonome.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Extraire les idées principales	Synthétiser l'information recueillie pour l'assimiler	<ul style="list-style-type: none"> → Partir du résumé présent sur la page pour reconstruire et reformuler l'information → Rechercher parmi 3 résumés celui qui correspond au texte lu
	Identifier les passages, les marqueurs permettant d'établir des liens entre les informations (cause à effet, comparaison, chronologie, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> → Identifier l'idée principale d'un paragraphe → Repérer les marqueurs textuels pour établir des relations entre certains éléments du texte
	Reformuler	<p><i>Représenter sur un schéma les opérations logico-sémantiques du texte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> → Retrouver des reformulations dans un texte → Reformuler ce qu'on a appris jusqu'à présent sur tel phénomène, tel événement

4. UN TEXTE AU LEXIQUE FORTEMENT ABSTRAIT

Sur le plan linguistique, le texte documentaire se caractérise par sa non-redondance, des énoncés à forte densité informative et une grande abstraction.

Cette abstraction se marque essentiellement par un vocabulaire précis et des nominalisations qui reprennent des idées complètes. Très souvent, les apprenants allophones estiment que la seule manière de résoudre ce problème est de recourir au dictionnaire bilingue, afin de trouver la traduction. Mais la traduction proposée dans un dictionnaire ne prend pas en compte le contexte et n'éclaire donc pas l'élève sur l'acception correcte. En outre, il arrive que certains mots ne se trouvent pas dans leur dictionnaire. Il faut alors que l'apprenant apprenne à mettre en place des stratégies variées pour saisir le sens d'un mot inconnu.

4.1. S'appuyer sur une lecture automatisée

Pour qu'un élève allophone puisse accéder au sens d'un texte, il faut que l'ensemble du lexique soit suffisamment automatisé et, par conséquent, directement accessible. Ces automatismes auront été acquis grâce aux activités développées en amont à l'oral et lors de la lecture de textes fonctionnels⁷. Ils se consolideront grâce à la fréquentation répétée de textes documentaires. D'autre part, la lecture doit s'opérer de manière suffisamment fluide pour que les élèves lisent par groupes de mots, en fonction du découpage sémantique de la phrase, et ne se bloquent pas dès qu'un mot inconnu apparaît. Pour faciliter cette fluidité de lecture, l'enseignant pourra lire le texte à haute voix, le lien entre l'oral et l'écrit aidant l'élève à observer plus facilement le découpage de l'énoncé en blocs de sens.

4.2. Inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte

L'appui sur certains mots «transparents», c'est-à-dire proches de mots

⁷ Démarche décrite dans l'article précédent de ce numéro.

issus de la L1, constitue une voie d'accès au sens évidente pour les élèves allophones. On leur proposera toutefois de vérifier dans le contexte si le sens est véritablement le même et s'il ne s'agit pas d'un « faux ami ».

Les mots inconnus peuvent être inférés grâce à l'appui sur le contexte large, lequel permet d'établir des liens entre le sens global et le niveau local. Cet aller-retour entre ces deux niveaux de lecture favorisera la formulation d'hypothèses de sens.

Mais s'appuyer sur le contexte large se révèle parfois insuffisant pour être sûr de la validité de l'inférence. Dès lors, il faudra passer par une lecture plus locale. Les textes documentaires abondent en signes spécifiques présents dans le contexte étroit qui annoncent l'explicitation du terme : guillemets, parenthèses, emploi de structures relatives ou de connecteurs qui annoncent une définition. Ces signes, il convient que l'élève allophone apprenne à les décrypter.

Dans le texte qui suit, le terme « nosocomial » peut ainsi être compris grâce au contexte large, dès la lecture du titre, mais aussi par la définition fournie en incise, juste après l'emploi du terme.

75.000 patients infectés dans nos hôpitaux

BRUXELLES. Chaque année, 75.000 infections hospitalières sont détectées dans nos hôpitaux. En moyenne, près de 10% des personnes admises contractent des infections qui s'ajoutent aux maladies pour lesquelles elles ont été admises.

Tout acte médical comporte un risque de complications. Parmi celles-ci, les infections dites nosocomiales - touchant un patient pour une autre raison que celle de son admission - sont de loin les plus nombreuses. Selon une estimation réalisée par le Center of Disease Control of Atlanta, elles affectent en moyenne 5 à 10% des

personnes admises dans des hôpitaux généraux. Non négligeables, elles ont aussi un coût annuel moyen de 3,9 milliards de FB pour les hôpitaux belges.

Un coût humain et économique qui préoccupe l'Institut Scientifique de la Santé Publique (ISP) qui effectue une surveillance accrue au sein des hôpitaux. « Nous avons observé que sur les 75.000 infections, 1/3 peuvent être prévenues par des mesures d'hygiène strictes. Mais, dans les 2/3 des cas, l'hôpital ne peut être tenu responsable de l'infection, « le patient portant probablement le germe en lui », déclare Carel Suetens, médecin à l'ISP. Néanmoins, selon les études contracteront une septicémie

de l'ISP, 2 à 2,5% des patients admis aux soins intensifs (infection du sang). Et parmi ceux-ci, environ 1/3 décéderont, « même si on ne peut pas formellement attribuer ces décès à l'infection nosocomiale », précise Carel Suetens. En attendant, des mesures drastiques d'hygiène ont été prises au sein des centres hospitaliers. Car si bon nombre de ces infections nosocomiales ne sont pas fatales pour le patient, elles compliquent souvent la pathologie dont il souffre, provoquant inévitablement un allongement de la durée de son séjour.

Métro, 10/05/01

4.3. Servir de la morphologie pour inférer le sens

Pour aider l'élève à élucider le sens de certaines nominalisations, on passera par l'analyse des termes utilisés. En effet, la reconnaissance de radicaux, de préfixes ou de suffixes oriente également la construction du sens. Si l'on veut automatiser cette stratégie, l'enseignant proposera régulièrement aux apprenants des exercices de dérivation, de classement de préfixes et de suffixes, etc. Ces repérages sont l'occasion de faire regrouper les différentes formes dérivées d'un même mot. Ce travail se révèle très utile en FLE/S car, de la sorte, les élèves intègrent peu à peu les variantes des dérivations, lesquelles ne sont pas toujours logiques (par exemple, suffixes en -tion, en

-ment, en -ence, etc.). Ainsi, à partir du texte qui précède, on peut classer, en fonction de leur nature, les mots issus de la même famille et observer les nominalisations effectuées à partir d'adjectifs ou de verbes déjà rencontrés.

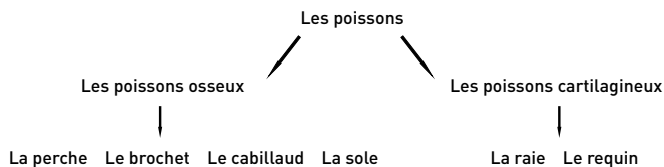
VERBES		NOMS		ADJECTIFS	
Infecter	→	Infection	←	Infecté	
Coûter	→	Coût	←	Coûteux	
Décéder	→	Décès	←	Décédé	
Complicquer	→	Complication	←	Compiqué	
Admettre	→	Admission	←	Admis	
Surveiller	→	Surveillance	←	Surveillé	
Allonger	→	Allongement	←	Long	

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
S'appuyer sur une lecture automatisée	Lire par blocs de mots	<ul style="list-style-type: none"> → Lire sans s'arrêter sur les mots inconnus pour dégager un premier sens global d'un énoncé → Recourir au vocabulaire global automatisé : mots-outils, vocabulaire déjà connu
	S'appuyer sur les mots « transparents »	<ul style="list-style-type: none"> → Identifier des mots proches ou similaires à des mots de la L1 → Vérifier grâce au contexte si ce mot a le même sens que dans la L1
Inférer le sens des mots inconnus à partir du contexte	Se servir du contexte large	<ul style="list-style-type: none"> → Tirer parti du sens global du texte ou d'un fragment de texte
	Se servir du contexte étroit	<ul style="list-style-type: none"> → Tirer parti des indices syntaxiques (ordre des mots dans la phrase, mots qui précèdent et qui suivent le mot à identifier) → Tirer parti des indices sémantiques, quand le sens général de la phrase donne une indication sur le sens du mot → Tirer parti des définitions données dans le texte, annoncées par des expressions (« qui est », « on dit que », « c'est-à-dire ») ou mises en évidence par la ponctuation
Se servir de la morphologie pour élucider le sens	Analyser certains mots	<ul style="list-style-type: none"> → Repérer le radical du préfixe ou du suffixe pour émettre des hypothèses de sens → Classer les termes en fonction de leur nature

4.4. Relier un terme et ses substituts

Le texte de documentaire se caractérise aussi par la reprise de certains mots par d'autres termes qui relèvent d'opérations de catégorisation, c'est-à-dire par l'emploi de synonymes, mais surtout d'hyperonymes et d'hyponymes. Comme l'ont bien montré B. Combettes et R. Tomassone (1988) ainsi que D. Dupont, T. Fauvaux et M. Ghenet (1994), un travail sur les anaphores et les progressions thématiques aidera les élèves à mieux saisir la progression de l'information au sein du paragraphe. Ces deux stratégies donnent lieu, là aussi, à la création de schémas synthétisant l'information dégagée via la lecture du texte. Dans l'extrait qui suit, la progression thématique éclatée permet de représenter schématiquement l'information et de classer ainsi le lexique en fonction d'un réseau de sens.

Tous les poissons ne respirent pas de la même façon. Les poissons osseux (la perche, le brochet, le cabillaud, la sole...) peuvent rester sur place pour respirer, car c'est le mouvement simultané de la bouche et des opercules qui provoque un mouvement d'eau. Les poissons cartilagineux (la raie et le requin) n'ont pas d'opercule, mais des fentes branchiales. Pour respirer, la plupart doivent bouger pour faire circuler l'eau⁸.



STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Relier un terme et ses substituts	Repérer les différentes reprises d'un élément clé au fil du texte	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Rechercher les passages où l'on retrouve les co-occurrences du mot dans le texte (synonymes, hyperonymes, hyponymes) ➤ Replacer sur un schéma les différents niveaux d'emboîtement au sein d'une catégorie donnée (de l'hyperonyme aux hyponymes)
	Repérer la progression thématique au sein du paragraphe	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Replacer sur un schéma les différentes caractéristiques d'un phénomène donné

5. UN TEXTE À L'ÉNONCIATION « DÉSINCARNÉE »

Dans le texte documentaire, l'auteur, externe, se veut objectif et adopte une prise en charge énonciative particulière. Au sein d'un même texte, le sujet des phrases fera référence au groupe ou au phénomène décrit (« les Aztèques », « les dunes »), à un individu ou un groupe d'individus précis (« César », « les scientifiques »), à un « on » qui renverra à des référents parfois différents au sein d'un même texte, à un « nous » incluant le destinataire, à des constructions binaires telles que « Certains... D'autres... », etc.

5.1. Repérer les instances énonciatives

Ce jeu de prises en charge énonciatives variées tend à rendre le texte plus « sec » et pose problème aux allophones qui éprouvent des difficultés à rattacher le pronom à son référent. Dès lors, l'élucidation du système énonciatif aidera les élèves à comprendre l'organisation des informations dans le texte.

Ainsi, dans le document en annexe III⁹, les auteurs jouent sur des prises en charge énonciatives variées pour délimiter des noyaux de sens dans le texte. La première partie nous parle de *l'homme* et de l'intérêt qu'il porte à la science dès l'Antiquité. Toutefois, en incise, le passage à un *nous* (*nous devrions plutôt*

⁸ Extrait de Cocriamont et Alii, *Sciences Action 2*, Wavre, Éditions Van In, 2009, p.30.

⁹ Extrait de Charneux et Alii, *Neurones 1*, Wavre - Womelgem, Éditions Van In, 2003, p. 69.

parler) marque une distance des auteurs par rapport à un terme souvent utilisé (la «*découverte*») pour parler d'un phénomène connu. Le second paragraphe resserre le sujet sur la chimie mais se place toujours dans la même époque lointaine. L'emploi du premier *on* représente les chercheurs et les études effectuées jusqu'à nos jours, alors que le second *on* fait référence aux populations de ces différentes époques éloignées. Remarquons au passage le peu d'indications temporelles pour situer ces faits. Un retour au nous, englobant auteurs et lecteurs, marque la transition entre l'introduction et l'objet du texte. Vient ensuite le passage qui nous plonge au cœur du sujet. Y alternent les formes impersonnelles et la troisième personne représentant quelques grandes figures (*Aristote, Démocrite, etc.*) ainsi que les objets de leur recherche (*la matière, les corps durs et massifs, etc.*). Au quatrième paragraphe, l'emploi du *vous* implique subitement l'élève-lecteur dans l'énoncé pour le ramener à sa scolarité à venir. De même, à la fin du texte, le retour au vous lui rappelle les principes qu'il doit garder à l'esprit s'il veut pour comprendre l'évolution des notions scientifiques. À l'instar de ce qu'a analysé S. Moirand (1992) dans ses travaux sur le discours didactique, on observe ici que le discours du manuel scolaire mêle, à travers ces variations énonciatives, des visées informatives avec un discours injonctif indirect, lequel relève davantage du «*dire de faire*» ou de la consigne. On le voit, grâce au repérage des marques énonciatives, l'élève apprendra à dégager le découpage sémantique du texte et l'intention propre à chaque partie.

Parallèlement, le système des temps verbaux du français se révèle généralement complexe pour des élèves dont la langue maternelle ne connaît pas ces temps (l'imparfait en allemand, le futur en arabe). Or V. Spaëth (2008) constate que, selon les disciplines, certains temps prédominent : le futur et le passé composé en maths; le présent et le passé composé en géographie; le présent, le passé simple et l'imparfait en histoire; l'importance du participe et de l'infinitif en sciences.

Dans *La grammaire expliquée du français*, les auteurs illustrent comment, dans un même texte, le passé simple met en évidence un ensemble de faits tandis que l'imparfait plante la toile de fond¹⁰.

Clovis, alors qu'il était âgé d'une quinzaine d'années, **apparut dans l'histoire vers 481 lorsqu'il devint roi des Francs saliens, après la mort de son père Childeric**, un roitelet franc qui tenait la région située entre l'Escaut et la Somme. **Peu à peu il élimina tous ses concurrents : en 486, il annexa le royaume de Syagrius** qui était le chef du dernier État gallo-romain **et choisit Paris comme capitale** parce que la position de cette ville était très avantageuse militairement. **Cinq ans plus tard, il arracha Blois aux Armoricaïns. En 496, il épousa Clotilde, la nièce - catholique - du roi des burgondes.** Il entra ainsi dans le cercle des grands qui se partageaient les restes de l'Empire romain d'Occident¹¹.

¹⁰ Et les auteurs d'ajouter que le même texte sans les informations à l'imparfait serait beaucoup plus aride.

¹¹ Poisson-Quinton, S., Mimran, R., Malheo-Le Coadic, M., *Grammaire expliquée du français*, Paris, Clé International, 2002, p.145.

Lire ce texte en s'appuyant sur la compréhension des valeurs de ces deux temps permet de dégager, d'une part, les faits historiques importants à replacer dans la chronologie temporelle et, d'autre part, les faits d'arrière-plan qui situent le contexte ou commentent les faits. Autrement dit, ces clés aspectuelles permettent de hiérarchiser l'information.

En revanche, le même texte au présent se révélera plus complexe, car on y distinguera moins facilement l'essentiel de l'accessoire. Le présent masque l'enchaînement causal, la mise en relief des actions d'avant-plan et rend finalement la construction du sens plus difficile.

Clovis, alors qu'il est âgé d'une quinzaine d'années, apparaît dans l'histoire vers 481 lorsqu'il devient roi des Francs saliens, après la mort de son père Childeric, un roitelet franc qui tient la région située entre l'Escaut et la Somme. Peu à peu il élimine tous ses concurrents : en 486, il annexe le royaume de Syagrius qui est le chef du dernier État gallo-romain et choisit Paris comme capitale parce que la position de cette ville est très avantageuse militairement. Cinq ans plus tard, il arrache Blois aux Armoricaains. En 496, il épouse Clotilde, la nièce - catholique - du roi des burgondes. Il entre ainsi dans le cercle des grands qui se partagent les restes de l'Empire romain d'Occident.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Repérer les instances énonciatives	Relier des pronoms à leur référent	→ Classer les informations en fonction des pronoms « on », « nous », « ils », « vous » → Retrouver, via un chemin tracé dans le texte, les reprises d'une information
	S'appuyer sur les valeurs des temps	→ Classer les faits, les phénomènes à partir du repérage des temps présents dans le texte

Dans l'apprentissage du FLE, nombreux sont les enseignants qui privilégient une approche linéaire des temps et des modes : d'abord le présent, puis le passé composé et l'imparfait, enfin le subjonctif. Or V. Spaëth (Op. Cit.) et G.-D. De Salins (1996) s'accordent sur la nécessité d'exposer très tôt les apprenants à la palette des formes verbales du français, formes nécessaires tant pour communiquer que pour entrer dans les discours scolaires. Les différentes nuances apportées par ces temps et ces modes s'affineront au fil de l'apprentissage, via une démarche en spirale.

6. UN TEXTE QUI SUSCITE LA DISCUSSION

Dans son ouvrage portant sur les stratégies d'apprentissage en L2, P. Cyr montre que les activités de coopération encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et face aux autres. Il rappelle toutefois que certains élèves risquent d'être réticents face à une telle démarche, car ils estiment que travailler avec d'autres allophones les expose au risque d'apprendre des erreurs. P. Cyr admet que si cet écueil est possible, il est de peu d'effet face aux bénéfices que procurera la participation active au sein du sous-groupe. En effet, c'est à travers l'interaction avec ses pairs que l'apprenant allophone va petit à petit consolider ses apprentissages. Dans le

cas qui nous occupe, il revient donc à l'enseignant d'expliquer aux élèves le bien-fondé d'une lecture coopérative pour les engager dans cette démarche.

6.1. Combiner les stratégies

Les stratégies de lecture, décrites ici de manière isolée pour les besoins de l'exposé, se réalisent le plus souvent de façon concomitante et l'on sait que le bon lecteur est celui qui combine les stratégies. Si, face à une difficulté de compréhension, les élèves allophones négocient et exercent collectivement des stratégies différentes, ils saisissent, via cet échange, qu'il n'y a pas qu'une stratégie possible et qu'ils peuvent revenir au texte et l'aborder à partir d'un nouvel angle de vue. Cette technique permet bien évidemment une distanciation par rapport à ses façons habituelles de procéder et une ouverture vers la métacognition. On peut également proposer aux élèves de prendre chacun en charge une stratégie différente, puis collectivement de combiner les stratégies pour dégager du sens.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Combiner les stratégies	Varier les stratégies	<ul style="list-style-type: none"> → Construire du sens via la discussion avec les pairs → Lire le texte en sous-groupe en prenant chacun en charge une stratégie spécifique
	Face à une perte de compréhension, choisir la stratégie qui convient pour récupérer le sens	<ul style="list-style-type: none"> → Relire un passage et le reformuler → Relire le titre → Choisir une stratégie commune

6.2. Oraliser

À ce stade, les élèves allophones de niveau plus avancé ont généralement acquis une compétence de communication suffisamment développée pour pouvoir se consacrer à une lecture satisfaisante et s'employer à une intercompréhension. L'oralisation du texte en sous-groupes marque cette étape. Si en début d'apprentissage, il est nécessaire que l'oralisation se fasse par l'enseignant pour que l'élève fasse le lien entre l'oral et l'écrit, il est ensuite intéressant que l'élève s'approprie la lecture expressive du texte. Cette lecture se fait lorsque celui-ci est assuré d'une compréhension suffisante du texte pour pouvoir l'oraliser de manière habile et attentive au sens.

Chaque élève du groupe lit le texte à haute voix pendant que les condisciples suivent sur leur texte. Ce type de travail aura déjà pu être initié sur des textes moins complexes. Ces lectures répétées amélioreront les performances à l'oral. Il s'agira que les élèves conçoivent que lire aux autres signifie lire de façon expressive si l'on veut que le sens de ce qui est lu soit accessible. La recherche collective d'une lecture expressive la plus adéquate obligera l'ensemble du sous-groupe à s'impliquer dans la tâche.

Grâce à cette approche, un travail différencié s'avère possible dans des DASPA souvent très hétérogènes, vu l'arrivée de nouveaux élèves à tout moment de l'année. Disposant d'acquis plus limités, ces nouveaux élèves auront ainsi l'opportunité de se familiariser avec la musicalité de la langue et, peut-être, d'intégrer certaines formes linguistiques en écoutant leurs camarades¹².

STRATÉGIES	ACTIVITÉS
Oraliser	<p>Découper les phrases en unités de sens</p> <p><i>Lire à haute voix pour des élèves qui ont également le texte sous les yeux</i></p> <p><i>Lire à haute voix pour des élèves qui n'ont pas le texte sous les yeux</i></p> <p><i>Chercher ensemble la lecture expressive la plus adéquate et se corriger mutuellement</i></p>

6.3. Inférer et confronter les interprétations

Nombreuses sont les études qui montrent que l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde se réalise dans de meilleures conditions lorsque l'enseignant encourage les élèves non seulement à maîtriser le code linguistique, mais aussi à négocier le sens dans le cadre d'interactions sociales. Des interprétations distinctes du sens résultent de perceptions culturelles différentes mais également de références et d'aptitudes liées à des perceptions individuelles. Via la recherche commune de sens, les élèves réagissent, débattent, mettent en commun leur compréhension du texte, font part de leur expérience personnelle sur le sujet et réfléchissent à la pertinence de leur interprétation. L'inférence, stratégie complexe pour les allophones, peut alors être travaillée grâce à la confrontation des observations.

Selon F. Armand (1996), les discussions en classe, suscitées par le texte documentaire, favoriseront la création d'une communauté de lecteurs et donneront aux élèves allophones le sentiment d'appartenance à une société où la littératie est valorisée. En effet, le partage d'informations, le dialogue et l'échange de commentaires sur le texte permettront de créer un réseau de références communes. Sous forme de discussion, les élèves font part de ce qu'ils ont appris et des questions restées sans réponses. Après s'être interrogés sur le phénomène décrit ou sur les raisons qui motivent l'auteur du texte à fournir telle ou telle donnée, ils pourront hiérarchiser les informations et les classer.

6.4. Confronter les sources

Pour inciter les élèves à faire part de leurs découvertes, l'enseignant pourra distribuer plusieurs textes traitant d'un même phénomène. Chaque sous-groupe devra le traiter pour pouvoir en retirer les informations les plus importantes et les livrer à ses condisciples. Une telle démarche offre une possibilité de travailler, là

¹² Une expérience de ce type, menée entre des élèves faibles lecteurs et des élèves allophones, est relatée sur le site du CNDP. Dans le dossier «Après la classe d'accueil. Adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire», on découvre des vidéos illustrant certaines séances. Voir : <http://www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-developper-loral/vei-developper-L-oral-acces-au-sens>

aussi, de façon différenciée, en adaptant le niveau de difficultés du texte aux élèves. Par ailleurs, la confrontation des informations ouvrira au développement de l'esprit critique, étant donné qu'un texte n'est jamais qu'un angle de vue sur une réalité donnée. Avant tout, l'élève doit réaliser qu'il est nécessaire d'utiliser plusieurs sources de documentation pour confronter les informations sur un même sujet¹³.

6.5. Résoudre une tâche commune

Interagir avec ses pairs en vue de réaliser une tâche commune constitue depuis longtemps une démarche privilégiée en FLE/S. Réaliser collectivement, pour des tiers, un support qui condense les informations glanées lors de la lecture donne du sens à cet échange autour du genre documentaire : on lit pour s'informer, structurer les informations prélevées et les transmettre à d'autres. De la sorte, il ne s'agit pas de passer d'une tâche de lecture à une tâche de production d'un texte du même genre, ce que l'on observe dans certains manuels, mais de considérer la tâche de lecture comme une tâche finalisée à part entière.

STRATÉGIES		ACTIVITÉS
Inférer	Mettre en relation différents indices	→ Rechercher collectivement les indices qui permettent de saisir l'implicite
	Réagir affectivement au texte	→ Associer les informations dégagées à une expérience personnelle
Confronter les interprétations	Se questionner mutuellement sur le phénomène décrit dans le texte	→ Préparer des questions sur le texte et les réponses que l'on y apporte individuellement → Confronter les réponses à ces questions
	Classer les informations	→ Hiérarchiser les informations → Confronter des systèmes de classement différents
Confronter les sources	Évaluer les apports de textes différents sur un même sujet	→ Mettre en commun les informations apportées par chaque texte → Observer les informations nouvelles ou différentes → Observer la présentation des informations selon les sources
Résoudre une tâche commune	Élucider le sens pour le synthétiser dans un support commun	→ Réaliser un schéma → Réaliser un panneau explicatif → Construire un court texte résumant le texte à destination de tiers → Rechercher dans un corpus de nouveaux éléments visuels illustrant le texte (illustrations, plans, cartes, etc.)

¹³ Également dans le dossier réalisé par CNDP [Op. Cit.], un exemple de confrontation de deux textes issus de manuels d'histoire différents montrent comment une même information peut être traitée de manière distincte : www.cndp.fr/crdp-creteil/vei-comprehension-ecrite/vei-comprehension-ecrits-documentaires

CONCLUSION

En classe de FLE/S, le texte documentaire peut s'avérer plus accessible qu'un texte littéraire qui regorge d'implicites et de références culturelles. L'élève allophone, loin d'être une « page blanche », dispose de connaissances sur le monde qui gagneront à être exploitées. Ces savoirs préalables ouvriront vers la mise en place d'hypothèses et la vérification de plus en plus précise de celles-ci. Par ailleurs, pensé en termes didactiques, le texte documentaire fournit de nombreux points d'appui pour le lecteur.

Grâce à des balayages successifs et une approche globale, l'élève tirera parti des éléments de surface. Ensuite, des activités d'analyse le conduiront à la compréhension d'éléments plus locaux et de noyaux sémantiques plus denses.

À la charnière entre le DASPA et l'enseignement ordinaire, le texte documentaire ouvre la voie vers les compétences en lecture attendues au premier degré de l'enseignement secondaire, même si elles sont encore en construction. Travailler le texte documentaire dès le DASPA, c'est donner l'occasion aux élèves de se familiariser avec la langue des disciplines. Mais c'est aussi la possibilité d'exercer de nombreuses stratégies de lecture qui lui enseigneront à adopter une technique et une posture de lecteur actif, capable de prélever du sens, même si certaines difficultés linguistiques sont encore rencontrées. Il est en effet illusoire de vouloir enseigner « toute » la langue en DASPA. En revanche, fournir aux élèves un maximum d'outils les aidant à avoir une démarche autonome, notamment en lecture, leur confèrera des clés pour appréhender tout type de texte et pour progressivement maîtriser la langue des disciplines.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Armand, F. (1996). L'élève allophone et le texte documentaire, *Éducation et francophonie Revue virtuelle*, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), Vol. XXIV, No 1 et 2.

En ligne : <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand2.html>

Boyzon-Fradet, D. (1997). Enseigner / apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration, *Migrants-formation*, n°108.

Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Après la classe d'accueil.

Adapter sa pédagogie à la présence d'élèves allophones en classe ordinaire.

En ligne : <http://www2.cndp.fr/vei/>.

Cevennes, I., & Dartigues, J.-P. (2005). Une appropriation précoce des manuels pour les élèves nouveaux-arrivants. En ligne : <http://www.ac-toulouse.fr>

Combettes, B., & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif. Aspects linguistiques*, Bruxelles, Éd. De Boeck.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*, Coll. « Didactiques des langues étrangères », Paris, Clé International.

De Salins, G.-D. (1996). *Grammaire pour l'enseignement apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.

Dupont, D., Fauvaux, T., & Ghenet, M. (1994). *La dynamique de l'information. Éléments de grammaire textuelle*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

Giasson, J. (2004). *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, De Boeck.

Le Ferrec, L. (2008). Littératie, relations à la culture scolaire et didactique de la lecture-écriture en français langue seconde, in Chiss J.-L. *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Éd. Didier.

Moirand, S. (1992). Autour de la notion de didacticité, in *Les Carnets du CEDISCOR 1, Un lieu d'inscription de la didacticité : les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne*, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Spaëth, V. (2008). Le français « langue de scolarisation » et les disciplines scolaires, in Chiss J.-L., *Immigration, École et didactique du français*, Paris, Éd. Didier.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, Presses universitaires de France.

Vigner G. (2009). *Le français langue seconde*, Paris, Hachette Éducation.

ANNEXE 1

3 L'évolution des campagnes

Comment évoluent les campagnes du XI^e au XIII^e siècle ?

A L'augmentation de la population

1. Du XI^e au XIII^e siècle, l'Occident connaît une **augmentation régulière** de sa population. Elle passe d'environ 40 millions d'habitants vers l'an Mil à 75 millions vers 1300 (doc. 1).

2. On explique cette croissance par une **meilleure alimentation** des hommes. Les récoltes sont plus abondantes grâce au réchauffement du climat et aux progrès agricoles.

B Les progrès agricoles

1. Les outils, de plus en plus souvent **en fer**, s'améliorent. Avec la **charrue**, le sol est mieux retourné qu'avec la houe ou l'araire (doc. 3 et 5) ; avec le **collier d'épaules**, les chevaux font plus rapidement le travail qu'avec le collier de cou qui les étranglait (doc. 4). Les moulins à eau et les **moulins à vent** (doc. 2) permettent de moudre le grain plus vite qu'avec les anciennes meules à bras.

2. Les paysans doivent laisser la terre en **jachère** une année sur deux ou trois pour qu'elle se repose. Mais dans certaines régions, ils remplacent la jachère par des **plantes fourragères** qui ne fatiguent pas le sol : ils peuvent ainsi avoir davantage d'animaux et d'engrais.

C Les grands défrichements

1. Plus nombreux et mieux outillés, les paysans se lancent à la **conquête de nouvelles terres**. Ils **défrichent** les bois en bordure des clairières puis vont créer de nouveaux villages au milieu des forêts (doc. 6).

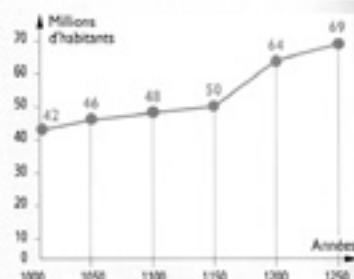
2. Les **seigneurs encouragent ces défrichements** qui augmentent leurs revenus. Pour attirer des paysans dans leurs forêts, ils promettent des taxes moins lourdes qu'ailleurs et la **liberté pour les serfs**. C'est ainsi que, peu à peu, le servage disparaît.

VOCABULAIRE

Un **défrichement** : la destruction de la végétation naturelle pour faire des cultures.

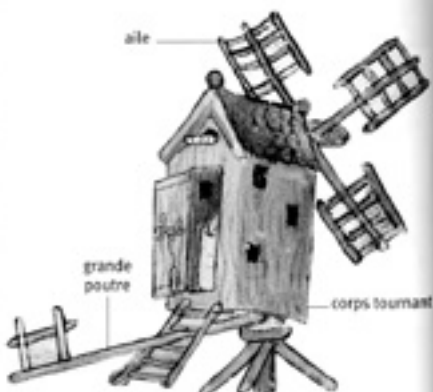
Une **jachère** : une terre laissée au repos.

Une **plante fourragère** : une plante destinée à la nourriture des animaux.



1 La population européenne

○ Combien l'Europe a-t-elle gagné d'habitants entre 1000 et 1250 ? Quelle est la période de plus forte croissance ?



2 Un moulin à vent

(Miniature, XIII^e siècle, Bodleian Library, Oxford.)

Il s'agit d'un moulin à vent à corps tournant. La grande poutre permet de diriger les ailes vers le vent.

○ À quoi sert un moulin ? Quels avantages offre le moulin à vent sur le moulin à eau ?



1 Une scène de labour (Miniature, manuscrit hollandais du XV^e siècle, British Library, Londres.)

Q Quelles sont les parties visibles de la charrue (voir doc. 5) ? Q Quel est le collier utilisé pour le cheval (voir doc. 4) ?

Le collier de cou
(ancien système)

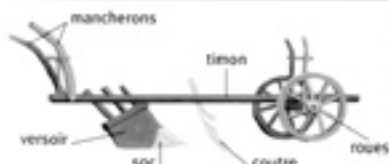


Le collier d'épaules
(nouveau système)



4 Du collier de cou au collier d'épaules

Q Quel avantage présente le collier d'épaules sur le collier de cou ?



5 La charrue

Q À quoi servent le coutre, le soc, le versoir, les mancherons ?



6 Les forêts en 1000 et 1300

Q Comment évolue l'espace forestier ? Expliquez pourquoi.

ANNEXE 2

SYNTHÈSE

1. La répartition de la population en Afrique.

REPÈRES

L'Afrique c'est :

- 30 millions de km²
- 790 millions d'habitants.

2. Des peuples de l'Afrique.

L'Afrique

1. Un continent inégalement peuplé

- ▣ L'Afrique est un continent relativement peu peuplé. Ce qui frappe surtout, c'est la discontinuité de l'occupation humaine (**document 1**). Les côtes et les vallées fluviales regroupent les plus fortes concentrations d'habitants : littoral d'Afrique du Nord et du golfe de Guinée, vallée du Nil et région des Grands Lacs. À l'inverse, l'intérieur du continent connaît des densités extrêmement faibles, liées en grande partie aux contraintes naturelles : moins de 1 hab./km² dans les régions désertiques, moins de 3 hab./km² dans la forêt dense.
- ▣ Les conditions de vie plus ou moins favorables ne peuvent seules expliquer les contrastes de peuplement. Elles pèsent cependant lourdement sur la répartition des habitants au sein du continent.

VOCABULAIRE

- densité (la) voir p. 185

À RETENIR

- Un peuplement inégal.
- Des contraintes naturelles fortes.

2. La diversité ethnique et culturelle

- ▣ Les populations africaines sont très diverses dans leurs croyances et leurs modes de vie. Les musulmans sont regroupés principalement au nord. L'islam progresse cependant dans tout le continent africain. Plus au sud, le christianisme et les religions animistes dominent.
- ▣ Les peuples de l'Afrique subsaharienne sont divisés en ethnies (**document 2**), mais les frontières des États ne respectent pas leur répartition. C'est une source d'instabilité dans de nombreuses régions. Cette diversité est parfois utilisée par les États, entraînant des conflits meurtriers qui peuvent aller jusqu'au génocide.

VOCABULAIRE

- animisme (sm) voir p. 189
- ethnies (sme) voir p. 189
- génocide (le) voir p. 189

À RETENIR

- Islam, christianisme et animisme sont présents en Afrique.
- Des peuples très divers.

3. Le continent le plus pauvre

- ▣ L'Afrique est le plus endetté des continents, ce qui constitue un frein à son développement. Malgré les richesses du sous-sol, elle n'est pas très industrialisée. Elle participe peu au commerce mondial.
- ▣ Les 24 pays les plus pauvres du monde sont africains. La plupart des pays d'Afrique ont un IDH faible et l'espérance

de vie de leurs habitants est courte. L'Afrique subsaharienne est l'espace le plus touché par la malnutrition, aggravée par les accidents climatiques (sécheresse) et les guerres, causées de famines. De plus, les maladies sont nombreuses et les faibles moyens financiers des Africains ne leur permettent pas de se soigner (document 3). L'épidémie de SIDA particulièrement dévastatrice (70 % des malades dans le monde vivent en Afrique subsaharienne) traduit cette grande misère et l'amplifie. Elle frappe en effet les individus en âge de travailler et augmente le nombre d'orphelins. Les conséquences sociales sont dramatiques.

VOCABULAIRE

- espérance de vie (nm) voir p. 193
- IDH (nm) voir p. 193
- malnutrition (la) voir p. 193
- SIDA (le) voir p. 193

À RETENIR

- L'Afrique est un continent pauvre.
- L'Afrique subsaharienne connaît les difficultés les plus graves.

4. Croissance démographique et essor des villes

La population africaine connaît de très forts taux d'accroissement naturel : elle a été multipliée par 2 en 30 ans. Le taux de natalité est élevé, les femmes ont en moyenne 4,7 enfants et peu d'entre elles ont recours aux moyens de contraception. Le taux de mortalité diminue : la population africaine est donc très jeune (document 4). Les Africains sont confrontés à de multiples problèmes : se nourrir, se soigner, éduquer les enfants, se loger, trouver du travail. Les campagnes ne répondent pas, le plus souvent, à ces besoins et l'exode rural vient augmenter des populations citadines de plus en plus nombreuses. Le nombre de villes s'accroît et les mégapoles s'étendent toujours davantage. Les nouveaux arrivants s'installent dans des quartiers insalubres. Touchés par le chômage, ils survivent grâce à de petits métiers : c'est l'économie informelle.

VOCABULAIRE

- exode rural (nm) voir p. 195
- mégapole (la) voir p. 195
- taux d'accroissement naturel (le) voir p. 195
- taux de mortalité (le) voir p. 195
- taux de natalité (le) voir p. 195

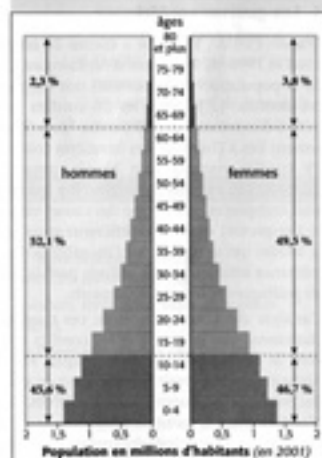
À RETENIR

- La croissance démographique reste forte.
- Les citadins sont de plus en plus nombreux.

Pays	Adultes analphabètes (en %)	Population ayant accès à l'eau potable (en %)	Population ayant accès aux services de santé (en %)
Nigérie	32	90	90
Bénin	60	72	18
Égypte	45	84	99
Libéria	46	30	30
Niger	84	48	32
Zimbabwe	11	79	85

D'après L'Etat du monde, 2001.

3. Quelques indicateurs du niveau de développement de plusieurs pays africains.



4. La pyramide des âges de la Côte d'Ivoire.

Résumé

L'Afrique est le continent le plus pauvre de la planète. Elle est très inégalement peuplée. Si l'Afrique du Nord et du Sud connaissent un développement réel, l'Afrique subsaharienne est en grande difficulté. La faible espérance de vie, les épidémies dévastatrices et les guerres révèlent la très grande misère de cette région.

ANNEXE 3

DOCUMENT 2

Histoire des sciences

1 Introduction

De tout temps, l'homme s'est intéressé aux sciences avec ou sans intérêt technique. La chimie s'est surtout développée avec la "découverte" (nous devrions plutôt parler de l'utilisation) du feu. En effet, il y a plus de 400 000 ans, l'homme utilisait le feu pour cuire de l'argile servant à confectionner divers objets.

On peut retrouver ainsi beaucoup de trace de l'utilisation par l'homme de la « chimie » même si à ces différentes époques on n'appelait pas encore cette science la chimie.



Mais revenons à la découverte des molécules qui nous occupe dans ce thème 4.

L'un des premiers à s'être penché sur l'explication de la nature des choses est **Aristote** (- 650), qui expliquait la nature des choses par 4 éléments : le feu, l'air, l'eau et la terre. Il s'interroge notamment sur la divisibilité de la matière. Vous retrouverez souvent le nom d'Aristote tout au long de votre approche des sciences car ses théories ont été très longtemps suivies par les scientifiques.



Aristote



Démocrite

Ensuite vient **Démocrite** (- 400) et les premières idées atomistiques. Selon lui, la matière est faite d'atomes en nombre très grand mais fini. *Atomos* en grec signifie « indivisible ou insécable ». Il s'agit d'une théorie totalement philosophique sans expérience ou contre-expérience justificatrices. Pour lui, les corps durs et massifs (les solides) doivent leur cohésion à des particules plus crochues, plus intimement liées. Ce sont au contraire des particules lisses et rondes qui forment les liquides et les fluides.

Descartes et **Newton** vont également au 17^e siècle se pencher sur cette problématique. En effet, ces deux mathématiciens, physiciens et même philosophes s'interrogent principalement sur deux aspects : la matière est-elle divisible à l'infini, et ses particules sont-elles ou non séparées par du vide ?



Avogadro



Newton

Ce n'est finalement qu'au cours du 19^e siècle qu'apparaît le concept de molécule. **Avogadro** est en effet le premier à expliquer certaines réactions chimiques à partir de la molécule.

Comme vous pouvez le constater, l'évolution du concept « matière » et l'évolution du modèle moléculaire de la matière a pris un certain temps pour s'affiner et ce n'est peut être pas fini... (puisqu'un modèle n'est jamais définitif et qu'il peut être amené à être encore amélioré, voire même complètement changé avec les nouvelles technologies...).

Note de lecture autour de l'article de Stéphane Bonnéry

« - Loup y es-tu? - Pas exactement, c'est pour mieux te faire réfléchir mon enfant ... Sociologie du lecteur supposé par la littérature de jeunesse » in *Actes du Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010*

Dans cet article, Stéphane Bonnéry rend compte des résultats d'une recherche qui comportera plusieurs phases et dont l'objectif est ambitieux: l'auteur projette en effet d'explorer « le modèle de milieu de socialisation utilisateur de l'album » (p. 10). Aux yeux de son auteur, si cette recherche se justifie, c'est précisément parce que la littérature de jeunesse de ses trois dernières décennies a évolué et qu'elle requiert un « lecteur supposé » particulièrement expert dans le patrimoine littéraire.

Cette évolution, l'auteur l'illustre à travers le traitement du personnage du loup. Ainsi, il analyse la façon dont ce loup est mis en intrigue et traité à travers 3 grandes périodes qui marquent, selon lui, l'évolution de la littérature de jeunesse: 1945-1964 (époque du loup-type, le Grand méchant loup), 1965-1984 (époque du « basculement ») et 1985-2010 (époque du loup tourné en dérision). Cette évolution montre que, depuis le milieu des années 80, une majorité d'albums détourne les caractéristiques traditionnelles du méchant loup prédateur des petites filles et des petits cochons.

Dans une deuxième partie de l'article, l'auteur analyse le type de lecteur que cette littérature induit. Ainsi, pour la période 1945-1964, le lecteur supposé est « encore un lecteur à conduire assez explicitement dans un sens univoque. On n'attend pas de lui, pour qu'il accède un minimum au récit, qu'il se méfie des connaissances sur les caractéristiques habituelles des loups » (p. 7). Dans les deux autres périodes préalablement définies, « c'est un modèle de lecteur déjà informé d'une culture enfantine patrimonialisée (sic) qui est supposé » (p. 9). L'auteur s'interroge sur ce qu'il appelle « le modèle supposé de lecteur » attendu par les auteurs de cette littérature détournée: pour accéder au sens inférentiel du texte, le lecteur doit, en effet, posséder une culture du patrimoine littéraire des contes.

Si la dimension sociologique annoncée dans le titre nous échappe jusque-là, elle apparaît à la fin de l'article: « la question qui guide notre démarche est celle de la tension entre, d'un côté, l'évolution des formes culturelles, de démarches créatives et des définitions sociales de l'enfance contenues dans les albums, et, de l'autre, les inégalités qui peuvent résulter de ce que ces évolutions sont inégalement partagées » (p. 9).

La question du modèle social de lecteur, de lecture et du milieu de socialisation, le chercheur la pose pour la diffusion des albums, d'une part, dans les familles et, d'autre part, à l'école. Selon Bonnéry, dans le premier milieu, le modèle social supposé est celui de parents très au fait de la « culture cultivée », c'est-

à-dire de parents qui sont «de connivence avec l'ironie et le second degré». Ce modèle «est rarement présent dans la majorité des familles» (p. 10). En ce qui concerne le second milieu, si le chercheur reconnaît la nécessité pour l'institution scolaire de ne pas renoncer à enseigner une lecture experte, il constate qu'on sait peu de choses des modalités précises d'usage des albums en classe d'aujourd'hui. Dès lors, il envisage une analyse des «dispositifs pédagogiques utilisés en classe autour de la littérature de jeunesse.» (p. 10)

En guise de conclusion, le chercheur annonce une recherche sur «la sociologie des modèles sociaux de lecteurs véhiculés par les albums», qui sera suivie d'une nouvelle phase d'enquête dans les milieux de socialisation.

Ce constat de l'apparition d'une littérature nouvelle, parodique, n'est pas neuf : les articles et ouvrages de Tauveron, (1995, 1999, 2002), Giasson, (2004, 2005), Terwagne, (2001, 2008) avaient déjà montré l'apparition d'une littérature composée de textes «résistants», c'est-à-dire de textes réticents à délivrer leur sens. Parmi ces albums résistants figurent tous ceux qui parodient, détournent, bref tous ceux qui ont recours à une intertextualité dont le repérage s'avère indispensable pour accéder au sens caché des textes. Les formateurs ou didacticiens du français ne trouveront donc pas, dans cet article, matière à nourrir leur réflexion sur la manière dont on peut aborder cette littérature résistante en classe. En effet, l'analyse des albums contenant la figure du loup depuis 1945 à 2010 et le portrait du lecteur qu'elle induit constituent l'essentiel de l'article.

Le caractère inédit de la recherche sera plutôt dans la démarche sociologique qui propose d'étudier le modèle social du lecteur et du milieu de socialisation que cette littérature nouvelle et exigeante implique. C'est donc la suite de cette recherche qui sera intéressante et plus particulièrement, pour les formateurs ou didacticiens du français, la partie qui étudiera les modalités d'enseignement de cette littérature dans les classes.

Si cet article ne manque pas d'intérêt, on peut cependant regretter l'absence de certaines perspectives : tout d'abord une perspective théorique sur le récit de fiction et sa réception aurait permis de mieux définir la notion de «lecteur supposé» qui reste, selon nous, assez floue dans l'article. Or, Eco, entre autres, a bien identifié la distinction entre le lecteur modèle et le lecteur empirique. On peut penser que ce qui relève du lecteur modèle chez Eco correspond à la notion de lecteur «supposé» chez Bonnéry :

Le Lecteur Modèle d'une histoire n'est pas le Lecteur Empirique. Le lecteur empirique, c'est tout le monde, nous tous, vous et moi, quand nous lisons un texte. Il peut lire de mille manières, aucune loi ne lui impose une façon de lire. [...] Le Lecteur Modèle (est) un lecteur-type que le texte prévoit comme collaborateur, et qu'il essaie de créer. Si un texte commence par «Il était une fois», il lance un signal qui sélectionne immédiatement son propre lecteur modèle, qui devrait être un enfant, ou une personne disposée à accepter une histoire qui dépasse le sens commun (Eco, 1996 : 16-17)

Par ailleurs, on peut espérer voir apparaître, dans la recherche annoncée par l'auteur, une perspective didactique qui est absente de sa réflexion actuelle et de la bibliographie, du moins dans l'article proposé. Or, cette perspective sera, selon nous, indispensable pour analyser « les dispositifs pédagogiques », tâche à laquelle l'auteur compte s'atteler par la suite. On ne peut envisager, en effet, une telle analyse sans passer par la lecture, entre autres, des travaux de Tauveron et de Sève.

Enfin, espérons que cette recherche sociologique s'en tienne à un rapport analytique des pratiques. En effet, ses résultats pourraient amener à l'identification (comme le suggère l'article) d'une littérature nouvellement « élitiste » qui ne serait diffusée que dans les familles (minoritaires) dont les parents bénéficient d'une formation intellectuelle et qui serait peu pratiquée dans les écoles. Ne nous trompons donc pas de cible : le motif de réduction des risques d'inégalités ne peut être le prétexte à un évitement de cette littérature nouvelle. Si cette recherche doit amener à une prescription, puisse celle-ci proposer une meilleure formation des enseignants pour qu'ils pratiquent dans leur classe cette collaboration avec le texte que cette littérature parodique requiert. Sensibilisons aussi les formateurs à la lecture des contes traditionnels (notamment par la mise en réseau) qui constituent les bases de la construction d'une culture littéraire indispensable au décodage de l'intertextualité. Il serait, en effet, regrettable de conclure à l'écartement de cette littérature résistante si jouissive, tendance que l'on voit poindre ces dernières années en France (Quet, 2009, Péroz, 2009).

BIBLIOGRAPHIE

Eco, U. (1996), *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*, Paris, Grasset.

Giasson, J. (2004), *La lecture, de la théorie à la pratique*. Bruxelles, De Boeck (Coll. Outils pour enseigner).

Giasson, J. (2005), *Les textes littéraires à l'école*. Bruxelles, De Boeck (Coll. Outils pour enseigner)

Peroz, P. (2009), « La compréhension lors des activités sur l'album à l'école. Ça y est, j'ai compris », in *L'élève et la lecture d'albums*. Namur, Presses universitaires, [coll Diptyque, n° 17]

Quet, F., (2009) « Qui résiste aux albums résistants » in *L'élève et la lecture d'albums*. Namur, Presses universitaires, [coll Diptyque, n° 17]

Tauveron, C. (1999), « Des enfants de 6 à 10 ans en quête de sens » dans *Enjeux*, décembre 1999, pp. 5-25.

Tauveron C. (1999), « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant », dans *Repères*, n° 19, INRP, pp. 9-38.

Tauveron C., SEVE P. (1999), « Interpréter, comprendre, apprécier la littérature dans et par la confrontation des textes », dans *Repères*, n° 19, INRP, pp. 103-138.

Tauveron C. (1995), *Le personnage, Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Tauveron C. (sous la direction de) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris, Hatier (Coll. Hatier Pédagogie).

Tauveron C. (dir.) (2002), *Lire la littérature à l'école*. Paris, Hatier.

Terwagne S., Vanhulle S. et Lafontaine A. (2001), *Les cercles de lecture*. Bruxelles, De Boeck Duculot.

Terwagne S., Vanesse M. (2008), *Le récit à l'école maternelle*. Bruxelles, De Boeck. (Coll. Outils pour enseigner)

