

Cours et activités de didactique de l'écrit

6. Le développement de la compétence de compréhension de l'écrit

Dr AMMOUDEN M'hand

Maître de conférences en didactique des langues

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Adresses électroniques : m.ammouden@yahoo.fr – mhand.ammouden@univ-bejaia.dz

Mise en ligne : Janvier 2015

Les problématiques relatives à la lecture/compréhension ont intéressé les didacticiens bien avant celles relatives à la production/écriture (Barré-de Miniac, 1996 ; Fijalkow, 1993 ; Reuter, 1994b). Cela fait que nous disposons actuellement d'une « vaste » théorie sur la lecture/compréhension, et que, par ricochet, toute tentative de mise au point théorique à ce sujet ne peut que s'avérer assez difficile, à cause notamment de la diversité et divergences des conceptions qui coexistent aujourd'hui ; d'où d'ailleurs l'intérêt de cette mise au point.

6.1. La compétence de compréhension

Qu'est-ce que la compétence de compréhension ? Il convient tout d'abord de rappeler que la lecture n'implique pas forcément la compréhension. Le concept de « Compréhension » est défini, dans le *Dictionnaire de didactique*, coordonné par J.-P. Cuq (2003 :49), de la manière suivante :

« La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires » (J.-P. Cuq, 2003 :49)

Il convient en outre de préciser que la compétence ne se réduit pas à la connaissance, ni même à une « simple » addition de plusieurs connaissances : *« Une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations » (M. Carbonneau & M.-F. Legendre, 2002 : 12)*. Par conséquent, pour le développement chez l'apprenant par exemple de la « compétence à " lire des textes variés" », il ne suffit pas de lui faire *« acquérir une variété de savoirs relatifs à la lecture tels que le décodage et la construction de sens »*. Il faudrait le conduire à *« être capable de les combiner et de les utiliser de façon appropriée dans des situations de plus en plus nombreuses et diversifiées, le tout en faisant usage de ses connaissances. Bref, l'élève*

élabore graduellement ses compétences à travers l'utilisation contextualisée de ressources et de connaissances variées ». (ibidem).

On ne parle alors pas uniquement aujourd'hui de lecture, mais surtout de réception, d'accès au texte, de construction du sens, ... Il s'agit d'une compétence qui doit être développée.

Et les conceptions relatives à cette compétence ont largement évolué comme l'explique M. Miller (2007 : 1) : « *L'étude de la compétence de compréhension écrite a beaucoup évolué depuis quelques décennies* ». Pour illustrer ces changements le même auteur explique qu'au cours des années 50, « *comprendre un texte (presque toujours littéraire) consistait à faire traduire les mots difficiles, puis à laisser l'élève se débrouiller pour fouiller le texte, si toutefois celui-ci était abordé au plan littéraire* » et que le but visé était alors d'ordre formatif, culturel, et esthétique. Il ajoute que : « *Pour reprendre les explications de D. Chini: "Les choix de contenus à étudier ne sont pas conçus en fonction de l'utilité ultérieure qu'ils peuvent avoir dans la vie de l'élève, mais dans le but spécifique de donner à l'élève, dans le cadre scolaire, le moyen d'aborder l'étude de textes littéraires [...] le choix du contenu linguistique est fixé en fonction des impératifs de compréhension du texte."* ». On n'est pas dans cette logique aujourd'hui parce que :

« Lire des documents fait partie de notre vie quotidienne. La compréhension de l'écrit est une compétence fondamentale, dans la vie de tous les jours. Nous lisons pour obtenir des informations précises (affiches, panneaux, horaires, menus), complètes (articles, journaux, encyclopédies, notices de montage) ou le plaisir (nouvelles, romans, bandes dessinées). La compréhension de documents écrits intervient aussi dans les domaines scientifique, technologique, commercial, artistique » (M. Miller, 2007 : 1).

6.2. Le processus sémasiologique et le processus onomasiologique

Comment lit-on ? Comment comprend-t-on ? On explique à ce sujet que si l'on s'intéresse aux « *processus cognitifs mis en jeu* » lors de la compréhension, on constate qu'on peut distinguer deux manières (ou processus) possibles : le processus sémasiologique et le processus onomasiologique. Par quoi ce distinguent ces deux manières ? Le premier, appelé aussi « bas-haut », « *consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments* ». Ce processus est en conséquence très dépendant de la discrimination des formes. Le sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers l'auditeur ou le lecteur, d'où l'appellation « bas-haut ». Le deuxième, dit également « haut-bas », « *consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas* » (J.-P. Cuq, 2003 :50).

Quel est le modèle qu'on recommande ? En fait, il semble que les deux sont nécessaires et qu'ils sont donc complémentaires :

« Le modèle descriptif de la compréhension qui rassemble aujourd'hui les chercheurs est un modèle qui intègre les deux processus : l'auditeur/lecteur utilise majoritairement le processus onomasiologique, et a recours au processus sémasiologique lorsque le premier est inopérant » (ibidem).

6.3. Les habilités et les stratégies de lecture

Considérer la compréhension comme compétence à développer a conduit à s'interroger sur les habilités et stratégies. Qu'est-ce qui caractérisent ces deux notions et quelles sont les différents types d'habilités et de stratégies de lecture ?

6.3.1. Habilité et stratégie

Il faut d'abord préciser qu'une stratégie n'est pas à confondre avec une habileté. William (1989, cité par C. Cornaire, 1999 : 36-37) explique qu'on confond parfois entre les notions de « habilité » et de « stratégie », et qu'il arrive qu'on utilise ces deux termes de « façon interchangeable », avant de souligner que dans des publications récentes, on commence à distinguer clairement entre les deux : *« Une habilité est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif ».*

Le même auteur souligne, toutefois, qu'une habilité et une stratégie ne doivent pas néanmoins être opposées, dans la mesure où il existe un lien entre elles. Il rappelle que Paris et al. (1983) affirment que *« les stratégies ne sont pas nécessairement différentes des habilités : en fait, ce sont les habilités dont on prend conscience afin de mieux les examiner ».* Pour illustrer ce lien il ajoute :

« Le bon lecteur est particulièrement habile à engager ses connaissances référentielles lorsqu'il formule des hypothèses sur le sens du texte et il le fait naturellement, sans même y penser. Devant un texte difficile, toutefois, ce même lecteur va essayer de retrouver dans sa mémoire ou dans sa structure cognitive certaines connaissances précises qu'il possède sur le domaine référentiel du texte, ou sur l'auteur, etc., afin d'apporter des solutions à ses problèmes de compréhension. Dans ce cas, il s'agit donc d'une démarche consciente et plus particulièrement de la mise en œuvre de la stratégie portant sur les connaissances antérieures » (ibidem).

La définition que propose Francine Cicurel à la notion de stratégie n'est pas différente de celle de Cornaire. Une stratégie désigne selon elle *« la manière dont on lit un texte »* (Cicurel, 1991 : 16). Elle précise par ailleurs *« qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention. »* (Cicurel, 1991 : 16).

6.3.2. Centration sur l'apprenant ou sur l'apprentissage et stratégies

Il existe un lien très étroit entre le souci de développer des stratégies d'apprentissage et la centration sur l'apprenant et/ou sur l'apprentissage. C'est le souci de favoriser l'autonomie de l'apprenant (pendant et après le processus d'enseignement/apprentissage), dans une pratique éducative centrée sur l'apprenant et sur l'apprentissage qui implique le développement chez cet apprenant de stratégies de lecture :

« Un enseignement centré sur l'apprenant et visant son autonomie dans l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes linguistiques et générales ne peut plus faire abstraction de l'importance des stratégies d'apprentissage. Ceci s'avère particulièrement vrai pour la lecture ». (V. Vanderheyde, 2005).

Un lien est également fréquemment établi entre le développement des stratégies de lecture et l'un des fondements théoriques de base des approches centrées sur l'apprenant et/ou sur l'apprentissage, le (socio)constructivisme :

« Force est de constater que l'apparition de cette notion [stratégies de lecture] est intimement liée à l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture-compréhension de textes. Une telle approche met le lecteur au centre de l'activité de lecture et cherche à comprendre comment il procède pour construire le sens des textes lus » (B. Rui, 2000)

6.3.3. Habilités de lecture

Les habilités relatives à la lecture ont été notamment étudiées par les chercheurs, qui comme Goodman (1971), Smith (1971) et Perfetti (1985), se sont intéressés à une « Approche psychologique de la lecture » (C. Ilinca, 2007 : 157).

Quelles sont les principales habilités d'un bon lecteur ? Claudette Cornaire (1999 : 38-40) explique qu'un bon lecteur a d'abord l'« habilité à reconnaître les mots », qui est, selon Perfetti (1985), presque automatique : « Chaque mot à en quelque sorte une silhouette que le bon lecteur reconnaît d'un simple coup d'œil, sans avoir à en analyser les composants, surtout pour les mots qui lui sont familiers ». Un bon lecteur possède une autre habilité décrite comme suit :

« Le bon lecteur sait également que dans un énoncé, un article est plus souvent suivi d'un substantif que d'un adverbe ; de plus, il s'attend à voir certains mots apparaître dans un contexte particulier. Le bon lecteur tire donc parti de ses connaissances pour reconnaître les mots ou les groupes de mots globalement. Il s'ensuit que le traitement de l'information peut se faire avec facilité et rapidité, à l'intérieur de la mémoire à court terme ».

Une autre habilité consiste en la prédiction. Smith (1971) considère que cette habilité est à la base de la compréhension et qu'elle « prend la forme d'une suite de formulations et de

vérifications d'hypothèses ». Un bon lecteur prédit donc « *les informations qui vont suivre dans le texte, à partir de la mise en relation d'éléments textuels (indices iconiques, formels, sémantiques, etc) et de connaissances particulières qu'il possède* ». Cela exige donc que le lecteur conserve « *en mémoire un certain nombre de connaissances dont il se sert durant la lecture* » (Cornaire, 1999 : 38-39).

La dernière habilité distinguée par Cornaire est, est plus difficile. Le bon lecteur doit ajuster « *automatiquement son fonctionnement cognitif à la tâche qu'il doit réaliser ou au projet qui est le sien* ». Il doit donc savoir, par exemple, « *que la formulation des hypothèses sur un texte peut se baser sur des éléments externes comme le titre, les sous-titres, les images, les graphiques, etc.* », et il doit, selon Goodman (19976), utiliser spontanément ces données si elles sont disponibles (Ibid, : 40).

6.3.4. Stratégies de lecture

Qu'en est-il des stratégies qu'un bon lecteur doit mettre en œuvre pour réussir son projet de lecture ? Cornaire (1999 : 39) explique qu'un bon doit être capable de détecter ses difficultés et y remédier et que cela implique la mise en œuvre de stratégies de compréhension qui conviennent : « *Selon Smith (1985), le bon lecteur parviendrait toujours à sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié et à les utiliser avec précision et sans effort* ».

6.3.4.1. Typologie de Cicurel

F. Cicurel (1991 : 16-17) distingue cinq stratégies de lecture : la lecture studieuse, la lecture balayage, la sélection, la lecture action, et la lecture oralisée.

- a. **La lecture studieuse** : c'est une « *lecture attentive pendant laquelle le lecteur veut tirer le maximum d'informations* ». On procède alors fréquemment pendant cette lecture à une prise de note ou au soulignement des informations à retenir ;
- b. **La lecture balayage** : on recourt à cette lecture lorsqu'on veut « *simplement prendre connaissance du texte* », et donc quand on s'intéresse à l'essentiel du contenu du texte sans vouloir prendre connaissance des détails. Elle ajoute que cette lecture implique qu'on convoque des « *stratégies d'élimination* » : « *Le lecteur doit avoir une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présente lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments "à lire/à ne pas lire"* » ;
- c. **La stratégie de sélection** : c'est la stratégie mise en œuvre lorsque, par exemple, on « *consulte un annuaire téléphonique, un dictionnaire, une grammaire, un journal de spectacles, [Lorsque on] sait au préalable ce qu'il veut trouver* ». On s'appuie alors sur une sorte de « *modèle vide qui [le] conduit vers l'information recherchée : orthographe d'un mot, horaire d'un train, numéro de téléphone, etc* ». On doit alors pratiquer une « *lecture-élimination qui intervient jusqu'à ce que l'élément recherché soit trouvé* » ;

- d. La lecture-action :** On la pratique quand on est conduit à « *réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes – recettes, modes d'emploi, etc.* », ou par exemple « *lors de l'écriture d'une lettre lorsqu'on répond point par point à une autre* » ;
- e. La lecture oralisée :** Il s'agit de lire à voix haute. Elle implique que le lecteur réalise simultanément deux activités : l'oralisation et « *la lecture partielle de ses notes qui lui permet de poursuivre son cours ou sa conférence* ».

6.3.4.2. Typologie de Cornaire

Parmi les stratégies auxquelles un bon lecteur fait appel, et qui selon elle, « *peuvent aussi servir à l'apprentissage de la lecture* », Cornaire (1999 : 40) retient 8 stratégies. Celles-ci ont été présentées par A. Cosaceanu (2002) comme suit :

- « - *l'esquive (contourner la difficulté : par exemple, continuer à lire même si on ne comprend pas tout, en sachant que le sens devrait se préciser au fur et à mesure que le texte progresse)*;
- *le balayage : la lecture rapide, en diagonale, du texte, afin de repérer certaines informations ;*
- *l'écramage : parcourir le texte rapidement (« faire un survol ») pour avoir une idée globale de son contenu ;*
- *la lecture critique, intégrale et linéaire du texte (telle que pratiquée par un correcteur par exemple) ;*
- *l'utilisation du contexte ;*
- *l'inférence - processus cognitif où le lecteur utilise ses connaissances pour compléter, enrichir etc. l'information du texte, afin de mieux la retenir ;*
- *L'utilisation des connaissances antérieures »*
- *l'objectivation, le contrôle constant par le lecteur de sa propre activité ; c'est une stratégie de gestion qui aboutit en principe à l'intégration de nouvelles connaissances et partant à la réorganisation de la structure cognitive ».*

6.3.4.3. Recours à plusieurs types de lectures

Si plusieurs stratégies de lecture ont été distinguées, il a été cependant souligné que celles-ci ne sont pas exclusives et qu'en réalité, on doit souvent mettre en œuvre plusieurs stratégies simultanément, comme le précisent J.-P. Cuq et I. Gruca (2003 :163) :

« *Un lecteur averti passe inconsciemment d'un type de lecture à un autre selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes. Ces différents types de lectures répondent à des objectifs différents et il est nécessaire de les introduire selon une progression dans la classe de langue étrangère et de ne pas*

se limiter à la lecture globale, comme c'est trop souvent le cas dans les méthodes d'enseignement apprentissage du FLE ».

Cicurel également souligne « *qu'à un texte ne correspond pas une stratégie de lecture. On peut fort bien commencer par une lecture-survol et s'arrêter sur un passage qui intéresse pour le lire avec attention.* » (Cicurel, 1991 : 16).

6.4. L'approche globale des textes

L'approche globale des textes a été notamment théorisée par S. Moirand. Cette technique a été proposée par Moirand en 1976, dans un article intitulée « Approche globale des textes écrits », publié dans la revue *Études de Linguistiques Appliquées*.

Cette technique peut-être considérée comme étant au cœur des changements découlant de l'apparition de l'approche communicative. Beacco (2007 : 61) retient que l'arrivée de l'approche communicative « autour de la question de lecture » et la remise en cause des principes et objectifs des SGAV, dont celui relatif à « *l'universalité de choix grammaticales* » a conduit à un regain d'intérêt pour

« les processus de lecture, envisagés comme constituant une compétence spécifique, dans une perspective cognitive (opérations d'anticipation, d'interprétation, de vérification...) et interactive. Ce nouvel intérêt se manifestera surtout par une large diffusion des techniques d'approche globale des textes et par la mise en évidence que la compétence de lecture relève d'une méthodologie particulière » (Ibid).

En définissant l'approche globale, Moirand explique que cette technique s'appuie sur l'hypothèse, qu'en situation de lecture « adulte », en langue maternelle

« les mots sont perçus globalement dans le discours et que la reconstruction sémantique qu'implique le processus de compréhension relève également d'une perception globale d'unités linguistique plus larges » (Moirand, 1979 : 23).

Il s'agit selon Cosaceanu (2002) d'une approche qui se focalise sur la dimension informative des textes authentiques non-littéraires. Son premier fondement théorique est « *la même hypothèse de lisibilité qui a conduit à la mise en place des techniques de lecture rapide : la vitesse de perception des unités complexes du texte révèle le fait que les unités composantes de rang inférieur ne sont pas perçues de façon linéaire* ». C'est ce qui justifie le recours

« à une stratégie globale de lecture, visant les noyaux d'information du texte et permettant de formuler une hypothèse sur sa signification globale. Il s'agit d'une activité qui s'adresse à un public adulte, car elle implique l'appel aux connaissances extra-textuelles, à l'expérience référentielle des apprenants ».

Comment se traduit cette technique dans les pratiques ? Moirand explique :

« Le "sens" d'un texte serait perçu au travers de son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extra-linguistiques » (Moirand, 1979 : 23).

On parle alors de « l'image du texte » et de « l'approche des images du texte ». Moirand explique que si R. Escarpit, considère « que le texte est une image », cela paraît évident pour de nombreux lecteurs d'annonces publicitaires, de tracts ou de journaux. L'image du texte ne désigne pas uniquement pas l'illustration (ou la photo) qui illustre l'écrit, mais

« On retiendra ici aussi bien l'image globale du texte (la "forme" du document dans son ensemble) que la micro-image formée par un simple signe linguistique (un signifiant), en passant par toutes les images intermédiaires générées par le texte » (Moirand, 1979 : 23).

Moirand déclare que, dans les classes de langue étrangère, « on semble s'appuyer de plus en plus sur "l'image du texte" pour approcher le sens d'un document et le faire appréhender par les apprenants » (ibid.).

6.5. Implication sur l'enseignement

En traitant des stratégies de lecture, Cicurel (1991 : 17), qui pose la question « Que se passe-t-il en classe de langue ? », constate que

« Les stratégies qu'utilisent les apprenants manquent de diversité. Le plus souvent, c'est la lecture studieuse qui est mise en place, une lecture en continu avec arrêts sur les passages difficiles ou sur ce que m'enseignant a demandé de repérer. Il faut donc songer à proposer des activités qui permettent de travailler les diverses stratégies décrites ci-dessus. (...) ».

Elle insiste sur l'importance de choisir les stratégies à travailler en fonction des textes étudiés :

Mais surtout, on veillera à faire coïncider stratégies de lecture et types de textes. En proposant un document de lecture, l'enseignant aura soin de s'interroger sur la stratégie de lecture qu'il appelle de façon privilégiée – lecture sélective pour les petites annonces ? Lecture balayage pour une réclame ? Lecture oralisée pour un texte théâtral ? On se souviendra aussi que la compréhension se situe à des paliers différents. Veut-on comprendre le sens général ou le détail ? Exécuter une tâche à l'aide d'indications écrites ou savoir ce qu'il faut faire du document lui-même ?

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture (Cicurel, 1991 : 17).

Pour en savoir plus

- BEACCO, Jean-Claude, DAROT, M, (1978), *Pour lire les sciences sociales: une analyse de discours. Approche globale des textes*, BELC, Paris
- LEHMANN D. et MOIRAND Sophie (1980), « Une approche communicative de la lecture » Paris, *Le Français dans le monde*, n°153, pp.72-79.
- SOUCHON Marc & GAONACH' Daniel (2000) La Lecture en langue étrangère, in. Aile, <http://aile.revues.org/71>
- WLASSOFF-DELAHOUSSE, Marie (1997) « Approche globale et typologie des textes », in. *Le Français dans le Monde*, n°291, pp. 60-65, Paris, Hachette.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC Christine (1996) « L'écriture : vers un projet didactique renouvelé », in. Ch. Barré-De Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture : Pour une approche pluridisciplinaire*, Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck & Larcier, pp. 11-18.
- BEACCO Jean Claude (2007) *L'approche par les compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, coll. Langues & didactique
- CARBONNEAU Michel & LEGENDRE Marie-Françoise (2002) « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », in. *Vie pédagogique*, n°123, Les compétences : un premier regard sur le comment (dossier), Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, pp.12-17 <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22593>
- CICUREL Francine (1991) *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris : Hachette, coll. Autoformation
- CORNAIRE Claudette (1999) *Le point sur la lecture*, Paris : CLÉ International, coll. Didactique des langues étrangères
- COSACEANU Anca (2002) « Comment peut-on être lecteur ? », in. Arch, n°4, [en ligne] <http://www.arches.ro/revue/no04/no4art08.htm>
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG
- CUQ Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLÉ International
- FIJALKOW Jacques (1993) *Entrer dans l'écrit*, Tournai : Magnard, coll. Les guides Magnard
- ILINCA, Cristina, (2007), « La lecture comme technique d'apprentissage d'une langue étrangère », in *Annales Universitatis Apulensis. Seria Philologica*, nr.8, vol.3, pp.157- 162, [en ligne] http://www.uab.ro/reviste_recunoscute/philologica/philologica_2007_tom3/21.ilinca_cristina.doc.
- MILLER Marie (2007) « La compréhension écrite », [en ligne], <http://www.alsace.iufm.fr/web.iufm/web/ressourc/pedago/discipli/anglais/2nddegre/comprehensionecrite.pdf>
- MOIRAND Sophie (1976) « Approche globale de textes écrits », in. Études de

Linguistique Appliquée, no.23, p.88-105

MOIRAND Sophie (1979) *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*, Paris : CLÉ International.

REUTER Yves (1994) « Problématique des interactions lecture-écriture », in. Y. Reuter, *Les interactions lecture-écriture, Actes du colloque Théodile-Crel (Lille, novembre 1993)*, Berne : Peter Lang, pp. 01-20

RUI Blandine (2000) « Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle », in. [AILE n° 13, La Lecture en langue étrangère](#), pp. 89-110 <http://aile.revues.org/387>

VANDERHEYDE Vinciane (2005) « Le plaisir de lire et les stratégies de lecture » <http://www.vub.ac.be/khnb/itv/oktober/didac/fr99-05.htm> www.vub.ac.be

Activités

Activités n°1

Évaluez la fiche de compréhension ci-après.

Texte :

Réservé dans un premier temps aux scientifiques, Internet a connu un important développement et est désormais accessible à tous. Même les écoles en sont ou vont probablement en être équipées. Mais est-il si important que les élèves apprennent à ce servir de cet outil qui s'avère être "le moyen de communication de demain" ? L'introduction d'Internet dans les écoles présente, en effet, des inconvénients, mais aussi de si nombreux avantages.

Abordons d'abord les aspects positifs de la question.

En premier lieu, il faut savoir que si Internet s'est répandu partout dans le monde civilisé, de nombreuses personnes n'en disposent pas. Le fait d'accorder aux élèves l'accès à Internet ne peut qu'élargir les connaissances des enfants dont les parents ne possèdent pas ce système. Par exemple, des élèves qui n'ont pas d'ordinateur chez eux, par principe ou pour des raisons d'argent, seront ravis d'avoir la possibilité d'utiliser cet outil peut-être encore mal connu dans le cadre de l'école.

En second lieu, avant de se lancer et de naviguer librement sur le web, on doit y être préparé et avoir reçu des explications élémentaires. En effet, la plupart des adolescents qui débutent sur Internet sont emballés dans l'aventure et veulent aller tout de suite de site en site. Ils commettent souvent de stupides erreurs telles que l'introduction involontaire de virus dans l'ordinateur, le dévoilement des coordonnées personnelles entraînant ainsi toutes sortes de problèmes. La majorité de ces risques pourront être évités en suivant des cours à l'école.

Par ailleurs, fournissant une multitude d'informations, Internet est un outil très utile pour les élèves. Effectivement, cette source inépuisable de documentation offre une grande aide aux étudiants en ce qui concerne la réalisation des exposés, l'illustration de dossiers ...

Et le fait d'en disposer à l'école même dispense les élèves du travail supplémentaire à faire à la maison.

Enfin, il est important de savoir faire usage de ce système car la majorité des métiers, de nos jours de plus en plus informatisés, demandent aux postulants d'avoir acquis une certaine connaissance à ce sujet. Par exemple, une personne qui cherche une place de travail et qui possède des qualifications dans ce domaine, sera mieux prise en compte.

Ces arguments témoignent de la multitude d'atouts qu'offre l'accès à Internet dans les écoles. Toutefois, il serait impardonnable de se laisser aveugler par ces avantages alors qu'il existe de tout aussi importants désagréments.

D'une part, Internet est un signe de liberté. Or, à l'école, des barrières sont dressées et certains sites, seront impossibles d'accès. Une telle attitude, prouvant que les professeurs ne font pas confiance à leurs élèves, gâchera le plaisir de surfer sur le net.

D'autre part, passer son temps libre devant son écran d'ordinateur n'est déjà pas très bien, mais en plus, s'il faut rester cloué sur sa chaise et jouer de la souris à l'école ! Par exemple un jeune, passionné d'informatique, et qui chez lui est toujours fourré dans les réseaux d'Internet, serait bien sûr très heureux de pouvoir pratiquer son hobby à l'école. Mais cet état peut créer une sorte de "dépendance" et ainsi isoler cet adolescent du monde extérieur.

Enfin, Internet peut devenir pour certains élèves une option de facilité. En effet, il est trop facile d'aller pêcher un exposé déjà fait ou un compte rendu de lecture déjà rédigé sur le web. Bien sûr, les professeurs disposent de moyens de contrôle pour pénaliser les tricheurs, mais le réseau est tellement vaste. Ces solutions conduisent vite à la paresse.

En conclusion, il est vrai qu'Internet est d'une grande aide pour les élèves en ce qui concerne la recherche de documentation etc. Mais il ne faudrait pas qu'ils s'appuient sur ce seul moyen de recherche. Et pour ceux qui voient en Internet la fin des livres et surtout de l'enseignement donné par un professeur, il ne faudrait pas oublier qu'après tout, ce n'est qu'une machine. Et pour l'instant, aucune intelligence artificielle n'égale le contact humain.

Christine Wullemin, C.O de Jollmont, Fribourg, 2000

A. Indices périphériques et hypothèses de sens :

Questions posées	Réponses attendues
D'après le titre, de combien de parties serait composé ce texte ?	- 02 parties
- Lesquelles ?	- Avantages et inconvénients de l'Internet à l'école.
- Lisez la dernière phrase du 1 ^{er} §. Quelle relation entretient-elle avec le titre ?	- Elle reprend le titre (exprime la même idée)

- Qu'annonce la phrase qui constitue le 2 ^e §?	- Les avantages de l'introduction d'Internet à l'école (1 ^{ère} partie : la thèse)
- Retrouvez à présent la 1 ^{ère} phrase du 7 ^{ème} §. Quel rôle joue-t-elle par rapport aux paragraphes précédents ?	-Résume la 1 ^{ère} partie du texte (avantages de l'Internet à l'école)
- Qu'annonce la 2 ^{ème} phrase du même paragraphe ?	- La 2 ^{ème} partie du texte (inconvenients) ou l'antithèse
- Comment appelle-t-on ce type de court paragraphe dont la 1 ^{ère} partie résume ce qui précède et la 2 ^{ème} partie annonce ce qui va suivre ?	- ? (transition)

Hypothèses de sens

Parties du texte	Hypothèses de sens
Titre	Annonce deux parties : avantages/inconvenients de l'Internet à l'école
Dernière phrase du 1 ^{er} §	Reprend le titre
2 ^{ème} paragraphe	Annonce les avantages de l'introduction d'Internet à l'école (Impartie)
1 ^{ère} phrase du 7 ^{ème} §	Résume la 1 ^{ère} partie du texte (avantages)
2 ^{ème} phrase du 7 ^{ème} §	Annonce la 2 ^{ème} partie du texte (inconvenients)
7 ^{ème} §	Transition

B. Analyse du texte :

Questions posées	Réponses attendues
Quels sont les termes et expressions utilisés par l'auteur pour désigner l'Internet ?	Cet outil, ce système, le web, cette source inépuisable de documentation, le net, le réseau, ce seul moyen de recherche.
Encadrez les articulateurs qui introduisent les § n° 3,4, 5 et 6. Qu'annoncent-ils ?	Les arguments en faveur de l'Internet à l'école
Soulignez ces arguments	
Entourez maintenant les mots de liaisons se trouvant à l'intérieur de chacun des paragraphes cités. Qu'introduisent-ils	par exemple (parag. 3 et 6) : des exemples ; en effet effectivement (parag. 4 et 5) : des explications.
Mettez entre parenthèses les exemples et entre crochets les explications	
Quelle est la conclusion qui se dégage de cette première partie du texte	Il est avantageux d'introduire Internet dans les écoles
Est-elle clairement formulée par l'auteur	Non (elle est implicite).
Rappelez-moi le rôle joué par le 7 ^{ème} § du	Résume ce qui précède et annonce ce qui va

texte	suivre (avantages / inconvénients de l'Internet.)
- Quel est le mot utilisé dans ce paragraphe à la place de "inconvénients"	désagréments
- Encadrez les articulateurs introduisant les § 8, 9 et 10. Qu'annoncent-ils donc ?	Les arguments contre l'Internet à l'école
- Relevez le premier argument contre l'Internet à l'école (soulignez-le)	Une telle attitude gâchera le plaisir de surfer sur le net
- Justifiez sa place (à la fin du paragraphe)	Il est l'aboutissement (la conclusion) d'un syllogisme
- Soulignez les autres arguments, mettez entre parenthèses les exemples et entre crochets les explications	
Quelle est la conclusion qui se dégage de cette deuxième partie du texte ?	Il est préjudiciable d'introduire Internet dans les écoles, (implicite)
Encadrez l'articulateur qui introduit le 11 ^{ème} paragraphe. Qu'annonce-t-il ?	La conclusion finale (en faveur de l'Internet à l'école).

Schéma et principaux contenus du texte

Problème posé	Pour ou contre l'introduction d'Internet dans les écoles
Thèse	L'introduction d'Internet dans les écoles offre plusieurs avantages
Arguments	<p>A1 : En premier lieu, cela permet aux élèves dont les parents ne peuvent se procurer ce système d'élargir leurs connaissances.</p> <p>A2 : En second lieu, cela permet aux adolescents d'acquérir les notions de base d'Internet pour son utilisation efficace.</p> <p>A3 : Par ailleurs, l'Internet offre aux élèves une source inépuisable d'informations.</p> <p>A4 : Enfin, il facilitera aux élèves l'accès aux métiers, qui deviennent de plus en plus informatisés.</p>
Conclusion partielle (Implicite)	Il est avantageux d'introduire Internet dans les établissements scolaires
Transition	Avantages mais aussi de nombreux inconvénients
Antithèse	L'introduction d'Internet dans les écoles présente de nombreux inconvénients
Arguments	<p>A1 : D'une part, l'interdiction aux élèves d'accéder à certains sites sera vue par ses derniers comme un manque de confiance de la part des professeurs, ce qui gâchera le plaisir de surfer.</p> <p>A2 : D'autre part, la dépendance à Internet isolera le jeune du monde extérieur.</p> <p>A3 : Enfin, Internet peut devenir aux élèves une option de facilité dans la réalisation de leur travail scolaire.</p>
Conclusion partielle	Il est préjudiciable d'introduire Internet dans les établissements

(implicite)	scolaires.
Conclusion finale	Il est profitable d'introduire Internet dans les établissements, mais les élèves ne doivent pas se servir de ce système comme unique moyen de recherche.

Activité n°2

1. Examinez les trois articles qui figurent dans les pages 15 et 16 et proposez des questions pour une approche globale de ces documents (Étude des indices périphériques).

2. Proposez des questions qui permettront l'analyse de ces trois textes.

N.B. Il est nécessaire de veiller à ce que les questions à poser impliquent une variété des stratégies de lecture à travailler.

Maladie des temps moderne

La cyberdépendance UNE MALADIE !

L'usage à outrance d'Internet comme moyen de communication, d'information ou de jeu virtuel peut provoquer une dépendance. La vie personnelle et sociale s'organise alors entièrement autour de la connexion qui, à défaut, entraîne une réelle angoisse, traduisant un phénomène de manque. Quels sont les signes d'alerte de la cyberdépendance ?

Pour éviter de basculer dans l'état pathologique, préjudiciable à la santé physique et psychique, posez-vous quelques questions et prenez conscience des conséquences d'une utilisation exagérée d'Internet. Des enfants y sont particulièrement exposés et la cyberdépendance est particulièrement fréquente vis-à-vis des jeux vidéos.

Les signes psychologiques à repérer

- Sensation de bien-être, d'euphorie à surfer sur le Net.
- Incapacité à s'arrêter.
- Besoin de consacrer de plus en plus de temps à cette activité.
- Négligence, manque de

temps pour sa famille et ses amis.

- Sentiment de vide, de dépression, d'irritabilité lorsqu'il est impossible de se connecter.

- Mensonges sur ses activités à son travail, ses amis, sa famille.

- Problèmes à l'école ou au travail.

Les symptômes physiques

- Trouble du sommeil.
- Fatigue, épuisement.
- Syndrome des yeux secs, fatigue des yeux.



- Syndrome du canal carpien (douleur caractéristique entre la main et l'avant-bras).

- Douleurs dorsales et cervicales.

- Maux de tête réguliers.

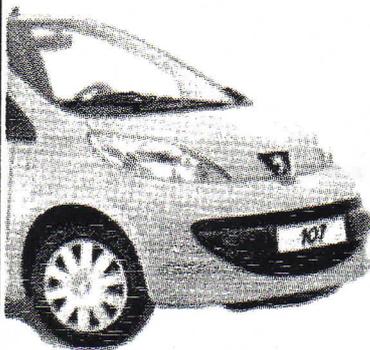
- Alimentation irrégulière, repas sautés.

- Négligence de l'hygiène corporelle.

Les Nouvelles Confidences

Quinzaine du 04 au 18 Février 2008

N° 386



■ SALIM BENALIA

Cette petite du lion sera bientôt en Algérie. Elle se démarque par ses feux avant en amande et sa grande grille d'aération située sous la calandre. Elle devrait être disponible sous deux versions. Ce véhicule embarque généralement une motorisation

PEUGEOT ALGÉRIE

Succès pressenti pour la 107

PARTOUT où elle passe, la 107 marque les cœurs. Notamment en Turquie.

équipée des plus récentes technologies. Il s'agit de blocs de 1 litre essence d'origine Toyota et du 1,4 litre diesel HDI. La sécurité et l'habitabilité sont également des points forts de ce modèle. Quatre personnes peuvent y prendre place confortablement. La voiture est généralement réputée écologique. Elle viendra mordre dans le segment des petites voitures, où l'on retrouve la C1 et autre Picanto.

Rappelons que la 107 vient de recevoir un prix au concours OTOBIL en Turquie, organisé par le très réputé journal turc *Hurriyet*. Ce dernier a organisé pour la quatrième année consécutive ce concours

sur Internet. Sachant que les constructeurs automobiles attachent une grande importance à ce concours qui a pour but d'élire les voitures les plus appréciées en Turquie. Cette année, ce ne sont pas moins de 330 000 votes d'internautes qui ont été dénombrés. Soit un chiffre en augmentation.

Ainsi, la Peugeot 107 a été élue voiture préférée des Turcs devant la Citroën C1 et la Kia Picanto sur le segment des petites voitures.

Le prix fut remis à Dominique Hanotaux, Directeur Marketing Peugeot Turquie. Signalons que le constructeur Peugeot voit sa cote sensiblement grimper sur le mar-

ché automobile algérien, puisqu'il y enregistre une croissance indéniable, avec 32,5% de progression par rapport à 2006 avec 21.078 véhicules commercialisés en 2007.

En effet, la marque a pu, tout au long de l'année écoulée, séduire le client algérien en lui proposant des événements et animations de produits inédits qui auront permis d'enregistrer son grand retour après deux années de régression.

Alors qu'au niveau mondial, l'année 2007 a été une année de consolidation pour le Lion avec plus de 1 967 000 véhicules vendus, ce qui représente une progression de 0,4%. S. B.

W. L'EXPRESSION N° 2205 P. 20
Mardi 18 02 2008

Réseau rural de
ressources des femmes
de l'Outaouais

virtu-
elles

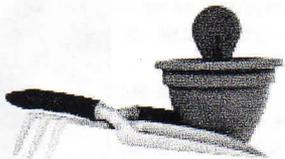
Rural Outa
Women
Resource Ne

17 février



Être créative

Qu'est ce que la créativité?



Commençons par la définition du 'Petit Robert' : la créativité est le pouvoir de création, d'invention. C'est aussi la capacité de donner naissance à une idée et de laisser fleurir sous une forme ou une autre.

Vous pensez peut-être que vous n'êtes pas une personne créative; que c'est cadeau du ciel réservé à certains. Détrompez-vous.

Liens

- Être créative
- Réseau d'artistes

Coin du membre

Inscrivez-vous
Entrez

La créativité n'a pas d'âge ni d'intérêt particulier. La créativité se retrouve dans chacune de nous. Nous sommes toutes nées avec ce pouvoir de création, d'invention. Elle se retrouve partout; évidemment dans les arts, mais aussi dans nos petites vies quotidiennes. Que ce soit faire de la peinture, planter des fleurs, organiser votre milieu. C'est ce qui détermine notre personne. C'est la beauté que l'on retrouve en regardant un paysage d'automne, c'est de regarder des nuages et d'imaginer diverses formes. Il s'agit d'une expression individuelle vient nous chercher au plus profond de nous.

La créativité est l'équivalent de l'oxygène que l'on respire. Elle remplit nos poumons, elle nous donne une raison d'être, une façon de nous exprimer.

Alors, qu'attendez-vous? Laissez-vous aller! Prenez du temps pour vous... Que ce soit 1 heure par semaine, fermez la télé, allez prendre une marche, prenez des photos, apprenez à faire du sushi, allez voir un film toute seule, suivez un papillon dans sa conquête, allez vous balancer! Ce n'est pas assez d'admirer l'art, il faut aussi créer, inventer, se salir les mains! Que se soit l'art visuel, la musique, l'écriture, la bouffe, les plantes, etc. Le but est de trouver votre int et de vous y plonger.

Nous sommes toutes créatives!

[Envoyez cette page à une amie](#)

Il n'est jamais trop tard pour devenir ce que nous aurions pu être.

[George Elliot]

© 2003. virtu-elles.org
Contactez la Webmestre

[Accueil](#) | [Mappe du site](#) | [Qui sommes-nous?](#) | [Contactez nous](#)