

**UNE EXPÉRIENCE DE LECTURE EN
LANGUES ROMANES**

Jeanne-Marie DEBAISIEUX

CRAPEL, Université Nancy 2

Abstract

This article discusses an experiment in teaching simultaneous reading comprehension of authentic documents in Romance languages (Portuguese, Spanish, Italian). It raises two main issues in language learning methodology : modifying learners' representations about comprehension as a process, implementing varied activities for the development of comprehension strategies.

Introduction

L'expérience dont je souhaite rendre compte dans cet article se situe à la jonction de deux courants de recherche. D'une part, les réflexions sur l'intercompréhension des langues romanes menées par l'équipe d'Aix en Provence qui ont débouché sur la réalisation d'un ouvrage¹ sur lequel je me suis en partie appuyée, tout en adaptant quelque peu la méthodologie qui y est préconisée, et, d'autre part, les travaux sur le processus de compréhension en langue étrangère menés par le Crapel depuis de nombreuses années et qui ont abouti à la publication de plusieurs méthodes.²

Les premières présentent l'intérêt qu'il y a à développer la compétence d'un locuteur de langue romane à comprendre - sans pour autant apprendre à les parler ou les écrire les langues apparentées à la sienne. Il s'agit par exemple pour un locuteur français d'apprendre à comprendre un texte rédigé en italien, espagnol ou portugais. Cette idée est ancienne et on constate depuis fort longtemps des pratiques intuitives.³

Les avantages d'une telle pratique sont nombreux. En termes de communication écrite, l'intercompréhension permet un accès direct à une masse d'informations importante que ce soit dans un domaine spécialisé, ouvrages, articles, ou dans celui plus général des médias. Ces informations constituent souvent le lien le plus immédiat que l'on peut avoir avec une langue et une culture étrangère. C'est en outre une pratique langagière qui n'est pas soumise à la présence ou la disponibilité d'un interlocuteur ni à d'autres contingences de lieu ou de temps. L'intérêt d'une telle accessibilité dans le cadre de la formation des citoyens européens constitue une évidence qu'il est inutile de démontrer.

Pour sa part, l'intercompréhension orale permet, en face à face, une communication à la fois plus équilibrée comme le signale Riley (2000) " in situations where speakers can express themselves in their different mother tongues,

1 *Eurom 4* "Méthode d'enseignement simultané des langues romanes", La Nuova Italia, 1997.

2 Dont *Lire, Objectif comprendre*, Didier, 1991.

3 cf. C. Blanche Benveniste, 1997.

no one person or language has the linguistic upperhand, or the power that goes with it", et plus efficace, puisqu'elle permet à chaque locuteur d'exprimer les nuances les plus fines. D'un point de vue pédagogique, apprendre à comprendre simultanément plusieurs langues proches constitue un véritable gain de temps. Les recherches sur le processus de compréhension ont montré en outre que lorsque son apprentissage est ainsi différencié de celui de l'expression, la compréhension est une aptitude dans laquelle les progrès peuvent être relativement rapides⁴.

On met ainsi en évidence le fait que l'apprentissage d'une langue peut être à géométrie variable: apprendre une langue ce n'est pas obligatoirement travailler les quatre aptitudes et une aptitude en langue peut être menée de façon autonome. Une telle approche permet également de faire prendre conscience qu'une langue n'est pas un isolat, mais une passerelle vers une ou plusieurs autres langues (Simone, 1997). La démarche fait porter l'attention des apprenants sur la nature du processus et les stratégies mises en oeuvre pour son application plutôt que sur l'objet langue. Travailler sur plusieurs langues favorise ainsi un apprentissage réflexif.

L'expérience menée a porté exclusivement sur la compréhension écrite. Elle se situe dans une approche cognitive et communicative dans la mesure où c'est par la prise de conscience et l'analyse des processus mis en oeuvre que l'on a travaillé à leur amélioration, et par le recours à des types de textes et des objectifs différents que des situations de lecture diversifiées ont été mises en place.

Présentation de l'expérience

1. Dispositif pédagogique

L'enseignement s'est déroulé à raison de deux heures par semaine sur un total d'une quarantaine d'heures. Il a été présenté, à titre expérimental, parmi les enseignements optionnels de langues que propose le Service Commun de l'Enseignement des Langues Vivantes de l'Université Nancy 2.

⁴ cf. Gremmo, Holec 1990.

2. Le Public

Il était constitué d'un groupe d'une dizaine d'étudiants de Deug de la faculté de Lettres venant de cursus différents (anglais, psychologie, médiation culturelle, L.E.A.). A la demande de l'administration, il a été demandé aux étudiants une connaissance même réduite d'une langue romane autre que le français.

3. Les différentes phases

Une première séance a été consacrée à l'examen rapide du rapport entre compréhension et expression d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Il s'agissait, en s'appuyant sur le vécu des apprenants, de leur faire prendre conscience de trois choses : comprendre et s'exprimer sont deux activités différentes ; on comprend plus de choses que ce que l'on est amené à exprimer en langue maternelle ; on traite beaucoup plus de données en compréhension écrite qu'en expression. Une présentation simplifiée du "travail de l'œil / cerveau" a amené à écarter l'idée de la lecture comme simple déchiffrement linéaire de segments écrits.

3.1. Séances de sensibilisation

Il s'agissait de permettre aux apprenants de modifier les représentations qu'ils peuvent avoir sur le processus de compréhension et dont on sait qu'elles peuvent être un obstacle à l'apprentissage / acquisition. Les séances de sensibilisation ont porté sur deux points : qu'est ce que comprendre et qu'est-ce que comprendre en langue étrangère.

3.1.1. Qu'est-ce comprendre ?

Les activités ont été menées pour la plupart sur des textes en français, langue maternelle des étudiants, l'objectif étant une prise de conscience de la nature du processus de compréhension. Il est bien sûr évident qu'il ne suffit pas de faire quelques activités pour mettre en place de nouvelles représentations. Il a été nécessaire durant la formation de revenir sur, rappeler, mentionner les points abordés lors de ces séances. Néanmoins ces premières

étapes ont permis de cadrer les principales représentations qui seront déclinées dans ce qui suit.⁵

3.1.1.1. Comprendre ce n'est pas seulement comprendre des éléments linguistiques

Les apprenants considèrent le plus souvent que le sens est totalement et exclusivement dans le texte voire même dans les seuls éléments linguistiques du texte. Il s'agissait donc de leur montrer que le processus de compréhension est bâti sur un échange d'information entre ce que sait le lecteur et ce qu'apporte le texte, et de mettre en valeur le fait que la compréhension est un travail de reconstruction du sens qui s'appuie sur des connaissances diverses non exclusivement de nature linguistique : connaissances sur le monde, sur le type de texte, sur la situation de communication.

La première partie de la démonstration, à partir d'un texte portant sur un domaine pointu et inconnu des apprenants, la médecine, et dont les étudiants ont pu constater l'opacité, a permis d'aboutir à l'idée que les connaissances du locuteur sur le domaine sont un élément important de la compréhension. La deuxième partie de la démonstration a porté sur un texte dont la langue, le basque, est inconnue des étudiants, mais pour lequel le groupe a abouti, par un travail collectif de recherche d'indices et de mise commun des stratégies utilisées par chacun, à une identification partielle du sens. Le travail a permis de montrer de façon concrète la procédure de prise d'indices et de formulations d'hypothèses de la part du lecteur ainsi que la diversité des savoirs, en particulier des savoirs sur le monde que le lecteur apporte au texte pour reconstruire le sens.

3.1.1.2 Comprendre ce n'est pas tout comprendre

La représentation erronée que le sens va exclusivement du texte au lecteur conditionne une pratique qui va à l'encontre de ce que l'on sait du processus de

⁵ Ces représentations ont été mis au jour par les chercheurs du Crapel (cf. notamment Gremmo et Holec op.cit.)

compréhension. En effet l'apprenant pensant que toute l'information réside dans le texte, croit le plus souvent qu'il faut avoir accès à l'intégralité du texte et donc que pour comprendre il faut tout comprendre.⁶ En découle une pratique de lecture déchiffrage, dont on sait qu'elle très répandue chez les apprenants, qui les fait régresser en quelque sorte de lecteur en langue maternelle à déchiffreur en langue étrangère (Gremmo, Holec, 1990). La démonstration a donc été poursuivie avec des textes tronqués (photocopies mal faites, textes tachés), afin d'aboutir à la conclusion que le fait de ne pas pouvoir tout lire n'empêche pas de comprendre. Il s'agissait de renforcer l'idée centrale de la lecture comme processus de reconstruction du sens à partir d'inférences et non pas de déchiffrage.

3.1.1.3. Comprendre c'est faire des hypothèses à partir d'indices de nature diverse

Pour sensibiliser à la diversité des indices et des savoirs mobilisés, nous avons travaillé des activités telles que :

- l'appariement titres / textes en temps limité qui permet de montrer que les attentes, formulées à partir du titre permettent très rapidement de trouver le texte correspondant. Il s'agissait également d'attirer l'attention des apprenants sur une attitude régressive qui consiste à ne pas considérer le titre comme un élément du texte, encore moins de l'utiliser pour la formulation d'hypothèses concernant l'ensemble du texte.
- une activité sur l'utilisation d'indices contextuels qui consiste à restituer les mots remplacés par *truc* dans un texte en français⁷. L'accent a été mis sur la diversité des indices que l'on appelle contextuels et sur le fait qu'ils ne sont d'ailleurs pas toujours dans le texte.
- une activité de recherches d'informations dans un texte

⁶ De même à l'oral : " [...] lorsqu'il s'agit de langue étrangère beaucoup deviennent indûment perfectionnistes et se fixent des objectifs qu'ils n'atteindraient pas dans leur langue maternelle : tout entendre, tout comprendre et interpréter chaque mot, ne laisser aucune zone d'ombre." Debaisieux, Régent (1999).

⁷ Le texte est extrait de la méthode *Lire, objectif comprendre* (cf. note 2)

de presse dont l'objectif était de montrer que la connaissance du genre du texte constitue une aide à la compréhension. Un fait divers répond à un certain ordonnancement régulier des informations, ce qui aide à leur élucidation.

Ces activités ont permis de comparer les stratégies et les procédures utilisées par les différents participants. L'importance étant mise sur la mise en commun plutôt que les résultats.

3.1.1.4. Tous les textes ne se lisent pas de la même façon

L'idée présente chez la plupart des apprenants que tous les textes doivent être lus de la même façon, en général par déchiffrement intégral, constitue également un handicap à l'amélioration de leur capacité à lire en langue étrangère. Pour sensibiliser les apprenants à la diversité des types de lecture, nous avons procédé par confrontation à différents types de textes : annuaires, cartes de vœux, page de roman, notice accompagnant un médicament, mettant en évidence le fait que tous les textes ne sont pas lus de la même manière. Par ailleurs, des activités diversifiées sur un même texte ont permis de montrer comment la détermination d'un objectif de lecture, démarche inhérente à une situation de lecture authentique, conditionne la stratégie adoptée. Le but était de faire prendre conscience des différentes façons de lire un texte et du fait que l'objectif de lecture en situation est le plus souvent défini individuellement⁸.

3.1.2. Qu'est-ce que comprendre en langues romanes ?

3.1.2.1. La recherche des transparences

Un relevé des mots transparents apparaissant dans trois textes de presse, en portugais espagnol et italien a servi à montrer d'une part qu'il y a énormément de transparences entre les quatre langues romanes considérées, mais aussi que la recherche des transparences

⁸ Ce point est développé à propos de la compréhension orale par Carette, 2001.

est une activité qui implique une réflexion et un entraînement. Il est nécessaire de chercher les transparences au-delà des divergences graphiques qui peuvent les masquer⁹. Il est également nécessaire de rétablir des procédures intuitives d'essai/ erreur qui paraissent avoir été inhibées chez les apprenants afin d'arriver à la conclusion qu'il y a dans les langues romanes beaucoup plus de "vrais amis" que de faux amis¹⁰.

3.1.2.2. L'utilisation du contexte

Face à l'attitude de déchiffrement parfois régressive qu'adopte le lecteur en langue étrangère, il était important de montrer comment l'utilisation du contexte au sens large et du cotexte au sens des éléments environnant, aide à la lecture. Pour le premier point, nous avons travaillé sur l'appariement titres / textes à partir de ce qui avait été fait en français et sur un appariement de textes similaires dans les quatre langues. Ces activités ont montré également la diversité des éléments utilisés pour le repérage et l'inutilité pour une telle activité d'une lecture intégrale. Pour le deuxième point nous avons examiné sur des exemples extraits d'Eurom 4 dans les trois langues la façon dont le cotexte permet de reconstruire le sens.

3.2. Travail sur les textes

Afin d'aborder avec les apprenants les différentes stratégies de compréhension auxquelles tout lecteur fait appel dans une situation de lecture en langue maternelle, nous avons travaillé à partir de types de textes et d'activités diversifiées. L'objectif étant de lire pour s'informer, une large place a été consacrée à la lecture de textes de presse, textes d'Eurom 4 et textes tirés de la presse papier ou électronique pour lesquels nous avons travaillé de façon alternée en compréhension globale et en compréhension détaillée. Les spécialistes s'accordent aujourd'hui sur cette alternance "approche par reconnaissance" et "approche par

⁹ cf. C. Blanche Benveniste, *op.cit.*

¹⁰ Une analyse détaillée des stratégies de construction de sens a été développée par l'équipe de Grenoble dirigée par L. Dabène. Je n'ai pu utiliser les résultats de ce travail dans cette expérience.

réflexion" dans le processus de lecture, et il paraît important de maintenir cette caractéristique dans une situation d'apprentissage en langue étrangère.

3.2.1. Approche globale

La première étape a consisté à construire des hypothèses à partir de la lecture du titre ou de la lecture du résumé en français du texte. La recherche de ces hypothèses sous forme de questions s'est faite de façon collective : il s'agissait de sensibiliser les apprenants à l'importance de cette mobilisation des savoirs qui permet la construction d'un horizon d'attentes par rapport à ce qui va être lu. La première lecture du texte, individuelle et silencieuse, avait alors pour objectif de confirmer ou d'infirmar les hypothèses. Il s'agissait de faire prendre conscience au lecteur que, tout comme lors d'une lecture en langue maternelle, la construction d'un scénario probable permet d'anticiper sur les contenus supposés et donc de mieux les comprendre.

3.2.2. Approche détaillée

Il s'agissait de justifier par le détail ce qui avait été confirmé ou infirmé globalement, en répondant aux questions posées par le groupe à partir du résumé ou à celles présentées par écrit ou oral qui précédaient le texte et constituaient ainsi des objectifs de lecture. La compréhension détaillée ne portait donc pas sur la totalité du texte mais sur certains passages. Les apprenants ont joué le "jeu" de la transposition à haute voix en français, phrase par phrase en utilisant la technique du mot vide ¹¹. L'accent a été mis sur la formulation et la mise en commun des difficultés et des stratégies de résolution de chacun.

3.2.3. Intérêt de l'alternance

Le travail de lecture phrase par phrase a permis aux apprenants de réfléchir sur certains aspects du processus

¹¹ La technique est présentée dans Eurom 4. Elle consiste à remplacer un mot inconnu par *machin* pour aller jusqu'au bout de la phrase.

de compréhension. Ils ont ainsi constaté l'importance de la compréhension de l'unité englobante pour la compréhension de l'unité englobée : rôle du texte par rapport à la phrase, de la phrase par rapport au mot. La verbalisation phrase à phrase a également mis en évidence la différence existant entre le fait de comprendre et le fait de transposer en langue maternelle. Les étudiants ont ainsi mesuré le coût supplémentaire qu'implique une telle activité et son accroissement au fur et à mesure que la transposition cherche à se rapprocher de la traduction. Par là, la nature même de l'activité de traduction en termes de travail sur la langue maternelle est apparue de façon non équivoque. Les étudiants ont par ailleurs noté spontanément que le processus de lecture en langue maternelle s'appuie beaucoup plus souvent sur une lecture globale que sur une lecture détaillée.

3.2.4. Des activités de lecture diversifiées

Bien que l'objectif principal fût de lire pour s'informer, il était important d'inclure d'autres types de textes liés à d'autres objectifs de lecture. D'une part pour casser la tendance à une lecture exclusivement linéaire, fort présente chez les apprenants, d'autre part pour les inciter à utiliser des stratégies différentes selon leurs objectifs de lecture. Nous avons ainsi mené des activités de lecture repérage et sélective comme l'appariement de textes et d'images ou de titres la remise en ordre d'un texte, la reconstitution de textes à partir de textes mélangés, des activités de lecture réactive dont l'objectif était en quelque sorte "en dehors du texte" : répondre à un test de type psychologique, classer des produits testés par des consommateurs, ainsi que des activités de lecture de distraction comme l'horoscope.

3.2.5. Des situations authentiques de lecture

Pour améliorer la capacité à lire en langue étrangère, il était également nécessaire pour les étudiants de se trouver dans des situations de lecture authentique donc individuelle. Pour ce faire, un certain nombre de séances sur le web ont été organisées. Chaque étudiant avait alors à réfléchir de façon concrète sur les critères de choix d'un texte : longueur, connaissance du domaine, connaissance

de la source. Ces séances ont également permis aux étudiants de prendre connaissance des aides à disposition sur le net. Il est intéressant de noter qu'ils ont été surpris de la facilité avec laquelle ils ont utilisé les dictionnaires monolingues.

4. Evaluation

L'évaluation institutionnelle a consisté à répondre en temps limité à des questions sur trois textes longs extraits de la presse dans les langues étudiées. Tous les étudiants ont obtenu une note largement supérieure à la moyenne.

L'évaluation par écrit demandée aux étudiants a montré qu'ils étaient globalement satisfaits et qu'ils considéraient avoir acquis des outils méthodologiques leur permettant d'aller plus loin. Certains étudiants ont signalé qu'ils allaient spontanément sur le net chercher de la presse en langue romane. Le caractère expérimental, la taille du groupe sont certainement des facteurs qui ont joué en faveur d'un bilan globalement positif.

Conclusion

Bien que la brièveté de l'expérience, qui doit être prolongée, interdise toute conclusion prématurée, il semble que le choix de mettre en avant la réflexion sur la nature du processus de compréhension de langues proches plutôt que la spécificité de l'activité selon la langue a permis aux apprenants d'installer, au moins de façon provisoire un habitus de lecture en langue romane s'appuyant sur un transfert de leur compétence en langue maternelle. Le fait de travailler sur plusieurs langues et une seule aptitude permet en effet de mettre au centre le développement de stratégies et de répondre ainsi de façon réaliste à l'objectif d'une formation nécessairement limitée : fournir aux apprenants des outils méthodologiques qu'ils pourront continuer à mettre en application et à améliorer par la suite.

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHE BENVENISTE, C et VALLI, A (Coord.) (1997). *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, no spécial. L'intercompréhension: le cas des langues romanes, 159 p.

CARETTE, E (2001). Mieux apprendre à comprendre l'oral en langue étrangère. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, no spécial. Oral variabilité et apprentissage, p. 126-142.

DABÈNE, L et DEGACHE, C (Coord.) (1996). *Études de Linguistique Appliquée*, n° 104, Comprendre les langues voisines, p; 389-512.

DEBAISIEUX, J.-M et RÈGENT, O (1999). Un outil multimédia pour apprendre à comprendre les langues étrangères. *Mélanges CRAPEL*, n° 24, p. 45-57.

GREMMO, M.-J et HOLEC, H (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, no spécial. Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, p. 30-40.

SIMONE, R (1997). Langues romanes de toute l'Europe, unissez-vous !. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications*, no spécial. L'intercompréhension : le cas des langues romanes, p. 25-32.

RILEY, P (2000). What has posterity done for us ? The language classroom in the third millenium. In SJÖHOLM, K et ØSTERN, A (Eds). *Perspectives on language and communication in multilingual education*. Abo : Faculty of Education.