

## 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 demie<sup>1</sup> 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*

---

<sup>1</sup> 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 langue<sup>2</sup>.*

## **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

---

<sup>2</sup> 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 graphiques<sup>3</sup>. Par ailleurs un même graphème risque de poser de grandes

---

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

difficultés de lecture aux allophones<sup>4</sup>. 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'énoncé<sup>5</sup>.

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 coûteuse 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

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

<sup>5</sup> 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 utilisées<sup>6</sup>.

Pour s'appropriier 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.

---

<sup>6</sup> 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'évènement<sup>7</sup>. 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.

---

<sup>7</sup> 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), *Leçons 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.