

Des perspectives didactiques de la notion de *genre de discours* à une approche didactique de la lecture-compréhension en FLE

Hoang Le Truong

Ecole supérieure de langues étrangères
Université de Hue- Vietnam
mthle70@gmail.com

1 Notion de *genre de discours* dans la vision de M.-M. Bakhtine

J.-M. Adam (1999) a défini les genres discursifs comme des «sortes ou familles de textes» appropriées à différentes conditions sociales de production langagière:

En fonction de leurs objectifs, intérêts et enjeux spécifiques, les formations sociales élaborent différentes sortes ou «familles» de textes qui présentent des caractéristiques assez stables pour qu'on les qualifie de «genres» (Adam, 1999 : 84)

Dans la vision de M. M. Bakhtine (1977 et 1984) sur les genres de discours, Adam (1999 : 87-95) a donné trois grandes idées qu'il a appelées «hypothèses» sur les genres discursifs.

Hypothèse 1 : Les genres sont d'une infinie diversité (Adam, 1999 : 88)

Sa première hypothèse s'appuie sur une argumentation de M. M. Bakhtine relative à la richesse et à la diversité des genres de discours.

La richesse et la variété des genres du discours sont infinies car la variété virtuelle de l'activité humaine est inépuisable et chaque sphère de cette activité comporte un répertoire de genres de discours qui va se différenciant et s'amplifiant à mesure que se développe et se complexifie la sphère donnée. (Bakhtine, 1984 : 265, cité par Adam, 1999)

Bronckart (1996) a insisté sur la diversité des genres ainsi que sur la complexité dans le classement des genres à différents niveaux des pratiques discursives et a aussi essayé d'expliquer ces phénomènes:

Les genres de textes demeurent cependant des entités foncièrement **vagues**; les multiples classements existant aujourd'hui restent divergents et partiels, et aucun d'entre eux ne peut prétendre constituer un modèle de référence stabilisé et cohérent [...]. Cette difficulté de classement tient d'abord à la diversité des critères qui peuvent légitimement être utilisés pour définir un genre : critères ayant trait au type d'activité humaine impliqué [...]; critères centrés sur l'effet communicatif visé [...]; critères ayant trait à la taille et/ou à la nature du support utilisé [...]; critères ayant trait au contenu thématique évoqué [...]. Et bien d'autres critères sont possibles encore. Cette difficulté découle aussi du caractère fondamentalement historique (et adaptatif) des productions textuelles [...]; bref, les genres sont en perpétuel mouvement. (Bronckart, 1996 : 76)

Ainsi, les genres apparaissent et évoluent au fur et à mesure de l'évolution historique des activités humaines et ils sont aussi variés que les activités humaines dans une société donnée en constante évolution.

Hypothèse 2 : Le caractère normé des genres, sans interdire la variation, rend non seulement possible l'interaction verbale, mais il lui est indispensable. (Adam, 1999 : 90)

La deuxième hypothèse s'inspire de la thèse suivante avancée par M. M. Bakhtine (1984) :

Le locuteur reçoit [...], outre les formes prescriptives de la langue commune (les composantes et les structures grammaticales), les formes non moins prescriptives pour lui de l'énoncé, c'est-à-dire les genres du discours – pour une intelligence entre locuteurs, ces derniers sont aussi indispensables que les formes de langue. Les genres du discours, comparés aux formes de langue, sont beaucoup plus changeants, souples, mais, pour l'individu parlant, ils n'en ont pas moins une valeur normative : ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée. C'est pourquoi l'énoncé dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre de formes de langue. (Bakhtine, 1984 : 287)

Dans la vision de Bakhtine, malgré la variation infinie des genres de discours selon l'espace-temps social, ils servent en tout cas de références normatives indispensables pour organiser et interpréter les pratiques discursives.

Maingueneau (1998) a préconisé la connaissance et la maîtrise des genres de discours qui constituent la *compétence générique* permettant de « *sécuriser la communication* » :

Comme elle est partagée par les membres d'une collectivité, la compétence permet aussi d'éviter la violence, le malentendu, l'angoisse de part et d'autre de l'échange ..., bref de *sécuriser* la communication verbale. (Maingueneau, 1998 : 50)

Pour expliquer la nécessité et le renouvellement infini des genres, Adam (1999) se reporte aux deux principes à la fois contradictoires et complémentaires qui conditionnent le comportement humain vis-à-vis des genres dans les pratiques discursives :

Les genres sont (comme la langue) des conventions prises entre deux principes plus complémentaires que contradictoires :

- *Un principe centripète d'identité*, tourné vers le passé, vers la répétition, vers la reproduction et gouverné par des règles (noyau normatif) ;
- *Un principe centrifuge de différence*, tourné, lui, vers le futur et vers l'innovation et déplaçant les règles (variation) (Adam, 1999 : 90-91)

Hypothèse 3 : Les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation. (Adam, 1999 : 91)

La troisième hypothèse formulée par Adam renvoie au principe avancé par Bakhtine (1984) en ce qui concerne le rayon d'influence du genre sur la production textuelle :

L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue- moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux-, mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. (Bakhtine, 1984 : 265)

Ainsi, selon Bakhtine, le genre exerce son influence potentielle sur tous les aspects de la dimension linguistique de la textualité (lexicaux, syntaxiques et compositionnels) aussi bien que sur sa dimension sémantique. Les deux dernières hypothèses de Adam abordent alors la relation entre le texte et le genre que ce linguiste considère comme des catégories « pratiques-empiriques », « régulatrices » et « prototypiques-stéréotypiques » (Adam, 1999 : 93-94). Cette relation bilatérale est résumée comme suit :

Un texte est donc, par définition, un objet en tension entre les régularités interdiscursives d'un genre et les variations inhérentes à l'activité énonciative de sujets engagés dans une interaction verbale toujours historiquement singulière. Le genre n'est que l'horizon du texte, mais il l'est tout autant pour l'énonciateur que pour l'interprétant (horizon d'attente). (Adam, 1999 : 93)

2 Perspectives didactiques de la notion de *genre de discours*

Les études théoriques de la notion de genre de discours nous permettent de dégager quelques perspectives didactiques suivantes :

- Il est pertinent de construire le contenu d'enseignement du FLE en se basant sur le classement des pratiques discursives en genres de discours car la maîtrise des genres de discours facilite considérablement la réalisation des tâches communicatives à l'oral ainsi qu'à l'écrit.
- Il est nécessaire de déterminer pour objets et objectifs spécifiques d'enseignement de communication les caractéristiques, les contraintes et les conventions (ou normes) à différents niveaux (lexical et/ou phonétique, syntaxique, énonciatif, textuel /discursif, pragmatique et non-verbal) de chaque genre de discours inscrit dans le programme pédagogique.
- De la part des enseignants, il faudrait qu'ils possèdent une bonne compétence métadiscursive qui consiste en la capacité à identifier des genres de discours et celle à évaluer/critiquer les produits langagiers soit à observer en classe comme documents authentiques ou semi-authentiques soit faits par les apprenants en se basant sur les principes de stabilité et de variabilité des genres de discours.
- Il faudrait tenir compte de l'interférence des cultures discursives dans l'appropriation d'une langue étrangère comme le français car la production et l'interprétation des produits langagiers diffèrent selon les communautés discursives, les régions des cultures discursives. Ceci concerne ainsi l'éthnographie de la communication. En effet, les représentations discursives des locuteurs natifs de la langue cible ne sont pas toujours les mêmes que celles des locuteurs- apprenants, que ce soit au niveau lexical, syntaxique, énonciatif ou textuel. La mise en jeu des problèmes d'interférence dans l'apprentissage de genres de discours oblige fortement les enseignants à prévoir à la fois les avantages et les enjeux pédagogiques dans cette approche.
- L'enseignement de la communication langagière par les genres de discours permettrait de concevoir le programme pédagogique du cursus universitaire en conformité avec les niveaux de langue du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) car on apprendra progressivement des genres de discours quotidiens et journalistiques aux genres de discours plus élaborés tels que discours administratifs, discours académiques ou universitaires et discours professionnels, allant au fur et à mesure des observations globales aux analyses exhaustives de différents genres de discours les plus courants dans la communication quotidienne.

3 Reconception de la compétence de la lecture-compréhension en FLE

A partir des perspectives didactiques de la notion de genres de discours et des descriptions opératoires nouvelles des composantes de la compétence de communication dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) par le Conseil de l'Europe (2000) et à l'aide des observations des conceptions différentes de la compétence de lecture-compréhension par Cicurel (1991), Giasson (1990) et Turcotte (1994), nous nous proposons d'établir un modèle de compétence de lecture-compréhension qui comprend cinq composantes : *compétences linguistiques*, *compétence cognitivo-textuelle*, *compétence métacognitivo-textuelle*, *savoir encyclopédique* et *socioculturel*, et *savoir-être*. En référence à la composition de la compétence de communication langagière du CECR (2000), il manque ici la compétence socio-linguistique. Cependant, en substance, celle-ci est bien inscrite dans notre conception de la compétence de lecture-compréhension car nous concevons la compétence cognitivo-textuelle comme incluant également la compétence en question à titre de *compétence générique*, une partie intégrante de la compétence cognitivo-textuelle. Si la *compétence cognitivo-textuelle* correspond à la *compétence pragmatique* du CECR, la *compétence métacognitivo-textuelle* correspond au *savoir-apprendre* du CECR (compétence stratégique). Dans notre conception, la compétence cognitivo-textuelle comprend des stratégies de découverte et d'interprétation du texte considérées comme des *stratégies de lecture* et la compétence métacognitivo-textuelle comprend des stratégies de mise en œuvre de ces

stratégies de lecture. La définition de ces deux compétences relatives aux activités langagières ainsi qu'aux activités cognitives est détaillée comme suit :

La *compétence cognitivo-textuelle* est composée de :

- capacités à **déterminer la structuration textuelle**. Il s'agit des capacités à identifier le genre de texte concerné, à reconstruire le plan de texte, à déterminer la connexion interphrastique et la composition séquentielle du texte à lire en se basant sur la connaissance des structures compositionnelles *normées* des genres de textes divers.
- capacités à **construire le sens du texte**. Il s'agit des capacités à identifier la cohésion d'ordre lexical, à observer la prise en charge énonciative, à reconstruire le contexte en progression tout au long du texte, à déterminer l'orientation argumentative (cohérence textuelle) des paragraphes et de l'ensemble du texte et à déterminer l'intention de communication de l'auteur dans chaque paragraphe et de la totalité du texte en se basant sur les structures sémantiques *normées* des genres de textes divers.

La *compétence métacognitivo-textuelle* est composée de

- capacités à **anticiper la structuration textuelle et l'intention de communication** de l'auteur à partir de l'observation pour identifier le genre du texte à lire.
- capacités à choisir les stratégies de lecture préétablies appropriées en fonction du genre de texte concerné et à modifier de manière pertinente et aisément les stratégies de lecture prévues en fonction des particularités du texte éventuellement découvertes à l'issue de l'observation d'avant-lecture et pendant la lecture.
- de capacités à **remédier aux lacunes aux niveaux différents- lexical, grammatical**, à l'aide du savoir encyclopédique et/ou spécifique, du contexte progressif du texte, de la cohésion et de la cohérence du texte.

Ainsi, ces deux compétences devraient être particulièrement valorisées dans l'activité de lecture. En effet, celles-ci agissent mutuellement tout au long de la planification, de la réalisation et du contrôle de la lecture comme des composantes centrales de la compétence de lecture-compréhension et jouent ainsi des rôles déterminants pour l'accomplissement des tâches de lecture diversifiées en fonction des genres de textes diversifiés. Le *savoir-être* est considéré comme un facteur stimulant pour la réalisation de l'activité de lecture, le *savoir encyclopédique et socio-culturel* et les *compétences linguistiques* (compétence lexicale et compétence grammaticale) constituent des bases de référence indispensables pour mener à bien cette activité langagière. Toutes les composantes de la compétence de lecture-compréhension remplissent chacune leurs propres fonctions en entretenant des liens avec les autres, ce qui crée une interaction continue entre elles. De toute façon, la définition de cette hiérarchie des rôles dans la concertation entre ces composantes n'est validée que du point de vue global. En fait, dans certains cas de figure où le répertoire lexical ou les connaissances syntaxiques devraient être particulièrement mobilisés pour comprendre le contenu détaillé et/ ou le sens d'une portion de texte particulièrement composée d'une grande densité de mots techniques ou de phrases syntaxiquement compliquées, les compétences linguistiques deviennent alors les plus nécessaires.

4 Approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement de la lecture en FLE

Après l'examen des différentes approches de l'enseignement de la lecture que sont l'approche globale (cf. Moirand, 1979) et Cicurel, 1991)) l'enseignement explicite (cf. Giasson, 1990), l'approche écologique et l'approche empirique (cf. Dabène, 1994), nous constatons que toutes les approches didactiques sont essentiellement basées sur la structure compositionnelle ainsi que sur la configuration du texte. On peut les appeler *approches textuelles ou discursives*. Par ailleurs, nous voyons qu'aucune approche textuelle parmi celles-ci ne peut réunir le mieux à la fois toutes les conditions de l'apprentissage et celles de l'enseignement et répondre le mieux au développement de toutes les compétences composantes de la

compétence de lecture-compréhension. En effet, l'approche globale qui est centrée sur l'enseignement, les objectifs pédagogiques fixés facilitent la réalisation des projets de lecture par les apprenants. Ainsi, le processus de lecture se déroule toujours bien selon un scénario bien planifié non par les apprenants mais par l'enseignant en tant que guide de l'activité de lecture des apprenants lecteurs. Cependant, les apprenants-lecteurs de l'approche globale ne se font pas offrir beaucoup d'occasions d'assurer la responsabilité de leurs activités, devenant ainsi au fur et à mesure *de bons lecteurs guidés*. Par conséquent, ils ne peuvent pas développer l'autonomie et la créativité (ou bien l'adaptabilité) dans le contrôle des tâches de lecture variées en fonction d'une grande diversité de genres de textes.

En revanche, les autres approches telles que l'enseignement explicite, l'approche écologique et l'approche empirique, considérées comme approches typiquement cognitives, garantissent l'autonomie et la gestion des processus de lecture des apprenants. La compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle y sont particulièrement privilégiées dans la stratégie d'enseignement. Toutefois, en réalité, ces approches doivent se soumettre aux contraintes pédagogiques et institutionnelles comme des classes de langue (milieux formels ou non naturels), des volumes horaires d'enseignement limités, des objectifs de formation fixés et des caractéristiques de l'identité socioculturelle des apprenants étrangers (savoir-être) qui sont éventuellement défavorables à ces approches cognitives - c'est, par exemple, le cas des apprenants vietnamiens qui ont l'habitude de suivre la méthodologie magistrale répandue encore aujourd'hui dans les écoles vietnamiennes et qui sont donc très dépendants de l'enseignant (influence de la culture et de la tradition éducative).

Par conséquent, il est raisonnable d'avoir une approche didactique de la lecture en FLE qui consiste à assurer l'équilibre entre l'enseignement et l'apprentissage, entre la planification pédagogique et le respect du processus cognitif d'apprentissage, entre le rôle de guide du côté de l'enseignant et l'autonomie dans l'apprentissage de la lecture du côté des apprenants-lecteurs. Il est aussi nécessaire de déterminer les objectifs pédagogiques en fonction des caractéristiques des genres de textes divers et des tâches de lecture spécifiques pour chaque genre de texte et des compétences acquises ainsi que du savoir-être (facteurs affectifs) des apprenants lecteurs. En outre, il faut porter une attention particulière non seulement à la compétence cognitivo-textuelle mais aussi à la compétence métacognitivo-textuelle pour développer la compétence de lecture-compréhension des apprenants. L'enseignant devrait alors favoriser l'activité réflexive sur les opérations de lecture qu'ils ont effectuées ou tentent d'effectuer. L'activité de ce type lui fournit des données très précieuses pour se faire des représentations exactes du public et réaliser, par la suite, des interventions pédagogiques adéquates et efficaces.

En somme, il nous semble indispensable de savoir associer les approches mentionnées plus haut de manière suffisamment *flexible* pour que les apprenants lecteurs puissent développer toutes les composantes de la compétence de lecture-compréhension en général et notamment la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle au moyen des activités d'apprentissage et des interventions pédagogiques adéquates en classe en fonction des genres de textes variés, des tâches de lecture précises, du niveau préacquis de la compétence de lecture-compréhension et des identités socio-culturelles des apprenants-lecteurs, et des paramètres institutionnels. Nous voudrions nommer cette approche "circulante" *l'approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement de la lecture* en langues étrangères, une dénomination inspirée de la perspective didactique de l'interactionnisme socio-discursif vygotskyen qui est développé par Bronckart (1995) en mettant l'accent sur l'impact des contextes socio-culturels sur le processus d'apprentissage du sujet apprenant par le biais de la communication langagière. En effet, Bronckart (op.cit.) a écrit comme conclusion de son article :

La psychologie de Vygotsky reste, comme celle de Piaget, et quelles que soient les hésitations que l'auteur ait pu manifester sur ce point, marquée par une conception très rationaliste du développement, [...]. La conséquence en est que le développement est censé se produire dans l'interaction et la coopération de partenaires de « bonne foi », qui ne rencontrent que des obstacles d'ordre scientifique dans l'élaboration de la connaissance de la vérité du monde. Mais tout enseignant est, on le sait, quotidiennement confronté à la « mauvaise foi », au refus, à l'incapacité inexplicable de comprendre et d'apprendre. Et ce, parce que les cadres culturels et familiaux, les

caractéristiques socio-affectives des élèves constituent l'obstacle majeur du développement, [...], le terrain même en lequel s'élabore ce développement. C'est dans la compréhension, la négociation et l'exploitation même de ce terrain que doit s'orienter la recherche de solutions didactiques. [...]. (Bronckart, *ibid.* : 170)

5 Une démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture

La démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension que nous proposons est basée sur l'approche textuelle socio-cognitive présentée ci-dessus et s'adresse aux apprenants adultes ayant atteint au moins le niveau A1 du CECR. Elle se déroule sur trois phases divisées en 7 étapes suivantes:

- Étape 1 : Sensibilisation
- Étape 2 : Planification personnelle de la lecture
- Étape 3 : Confrontation des projets de lecture personnels par groupes
- Étape 4 : Mise au point en classe
- Étape 5 : Lecture selon un projet de lecture modèle
- Étape 6 : Bilan de la lecture
- Étape 7 : Exploitations linguistiques

Les quatre premières étapes constituent la phase d'avant-lecture (avant les lectures sélectives ou finalisées), la cinquième étape est la phase de lectures sélectives et les deux dernières étapes constituent la phase d'après-lecture. La démarche pédagogique est conçue à une séquence de lecture de durée de 90 minutes. En fait, la durée de la séquence pédagogique et celle de chaque étape peuvent varier selon la longueur, la complexité du texte à lire, le niveau de langue, les besoins pertinents d'apprentissage des apprenants et la répartition institutionnelle du volume horaire d'enseignement etc.

Nous présenterons en détail les objectifs pédagogiques, les activités des apprenants et celles de l'enseignant correspondant à chacune des sept étapes.

- Étape 1 : Sensibilisation (Durée: 10mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants d'acquérir et développer les capacités d'observer un texte et d'anticiper le sens, le contenu et la structuration du texte à lire (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)

Activités des apprenants : découverte libre des indices visuels textuels et paratextuels pour identifier le genre du texte; anticipations de l'intention de communication de l'auteur et de la structuration du texte basées sur la reconnaissance du genre de texte et sur la mobilisation des connaissances antérieures; verbalisations orales de la découverte et des anticipations.

Activités de l'enseignant : mise au point des stratégies d'observations (des indices visuels textuels et paratextuels et illustrations) à partir des verbalisations orales des apprenants, aider les apprenants à mobiliser les connaissances préacquises pour anticiper.

- Étape 2 : Planification personnelle de la lecture (Durée: 10 mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants d'apprendre à élaborer par eux-mêmes un processus de lecture approprié que nous appelons *projet de lecture* (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)

Activités des apprenants : lecture balayage, élaboration du processus de lecture envisagé (détermination des stratégies de lecture appropriées, choix des moyens linguistiques pour réaliser les stratégies retenues) et verbalisation écrite de l'élaboration.

Activités de l'enseignant : explication si nécessaire de la tâche des apprenants, rappel de la consigne de l'interdiction stricte de l'utilisation du dictionnaire, surveillance et animation de la classe.

- Étape 3: Confrontation des projets de lecture (Durée: 5-10 mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants de profiter des échanges interpersonnels pour apprendre les expériences des autres et de mettre au point les projets de lecture personnels. (visant à mettre en œuvre et développer particulièrement la compétence métacognitivo-textuelle).

Activités des apprenants : présentations personnelles du *pourquoi* et du *comment* de leurs projets de lecture et discussions pour donner des projets de lecture collectifs, relecture balayage si nécessaire.

Activités de l'enseignant : rappel de la consigne de l'interdiction stricte de l'utilisation du dictionnaire, explication très limitée des mots clés, surveillance et animation de la classe.

- Étape 4 : Mise au point en classe (Durée: 10-15mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants de savoir évaluer et modifier leurs projets de lecture collectifs de manière pertinente grâce aux suggestions de la classe et notamment aux suggestions de l'enseignant en vue d'avoir un projet de lecture le meilleur possible. (visant à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)

Activités des apprenants : présentations de leurs projets de lecture collectifs devant la classe

Activités de l'enseignant : remarques sur différents projets de lecture collectifs, suggestions permettant aux apprenants de bien choisir les stratégies de lecture appropriées et d'élaborer un projet de lecture modèle pour le texte à lire sous forme de questionnaire et/ou de grilles de lecture et d'indications de moyens linguistiques nécessaires pour trouver des réponses.

- Étape 5 : Lecture selon le projet de lecture modèle (Durée: 10-15 mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants d'effectuer des stratégies de lecture appropriées pour réussir à trouver des informations principales et importantes contribuant à construire le sens du texte (visant à mettre en œuvre et développer toutes les compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension)

Activités des apprenants : lire silencieusement et répondre individuellement aux questions ou remplir la grille de lecture du projet de lecture modèle- lecture sélective ou finalisée.

Activités de l'enseignant : surveillance de la classe, rappel de la consigne de l'interdiction stricte de l'utilisation du dictionnaire.

- Étape 6: Bilan de la lecture (Durée: 15-20 mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants de savoir évaluer la réalisation d'un projet de lecture, de savoir tirer des expériences de lecture et de reconnaître des forces et des faiblesses personnelles dans la lecture-compréhension d'un genre de texte (visant à mettre en œuvre et développer toutes les composantes de la lecture-compréhension, surtout la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle)

Activités des apprenants : lecture oralisée facultative pour pratiquer la prononciation (pour les étudiants de première et deuxième années), relevé de réponses et de difficultés et facilités éventuelles dans la mise en œuvre du projet de lecture modèle (verbalisation écrite et /ou orale de la tâche).

Activités de l'enseignant : correction éventuelle de la prononciation, correction des réponses, explication rapide des mots, des expressions et des structures importantes importantes pour chercher des informations pertinentes, explication des origines des difficultés ou des erreurs éventuelles des apprenants et proposition de mesures efficaces pour remédier à ces lacunes.

- Étape 7 : Exploitations linguistiques (Durée: 10-15 mn)

Objectifs pédagogiques : permettre aux apprenants de savoir systématiser les mots déjà connus et nouveaux en créant des champs lexicaux axés sur des mots génériques ou selon des domaines de référence abordés dans le texte déjà lu, de consolider quelques points grammaticaux importants ou de savoir découvrir quelques points grammaticaux inconnus et jouant des rôles importants dans le texte.

(visant à mettre en œuvre et développer les compétences linguistiques). Cette étape peut être prolongée par des séances exclusives à l'enseignement/apprentissage d'un vocabulaire relatif au domaine abordé dans le texte.

Activités des apprenants : construction de réseaux lexicaux, découverte de structures syntaxiques intéressantes présentes dans le texte déjà lu.

Activités de l'enseignant : suggestions pertinentes pour aider les apprenants à reconnaître et créer des réseaux sémantiques d'ordre lexical dans le texte, explication de règles grammaticales nouvelles si besoin est.

6 Une expérimentation de l'application de la démarche pédagogique proposée

L'expérimentation a pour but de vérifier la faisabilité et l'efficacité de la démarche pédagogique proposée dans les pratiques de classe ainsi que de vérifier si elle assure l'acquisition des capacités qu'elle vise à favoriser comme des priorités.

6.1 Méthodologie de l'expérimentation

Public : Classe composée de 40 étudiants de français en deuxième année

Durée : 30 séances de 45 mn qui s'étendent sur 10 semaines, soit 3 séances par semaine

Matériel pédagogique : *Le Nouvel Espace 2*

Documents à lire : textes principaux et quelques textes secondaires dans les dossiers 8, 9, 11 et 12 du *Nouvel Espaces 2*

Méthodologie pédagogique : approche textuelle socio-cognitive concrétisée par la démarche pédagogique proposée

Déroulement de l'expérimentation :

- **Enquête initiale** : une petite enquête menée au début du cours d'expérimentation a pour objectif de déterminer la conception par les étudiants de la lecture en général et surtout de la lecture en classe, et d'évaluer, dans une certaine mesure, le niveau commun de la compétence de lecture-compréhension du public.
- **Pratique de classe selon la démarche pédagogique expérimentée** : réalisation des séquences de lecture qui respectent les objectifs et les activités proposées pour les étudiants et l'enseignant dans chaque étape de la présente démarche.
- **Observations pédagogiques** : tenir un carnet de classe dans lequel nous avons noté des remarques concernant la compréhension, la faisabilité et l'efficacité des activités de lecture comme tâches d'apprentissage, des difficultés, des forces ainsi que des progrès chez les étudiants surtout en matière de compétence cognitivo-textuelle et de compétence métacognitivo-textuelle aussi bien que d'autonomie et créativité dans la réalisation de l'activité de lecture.
- **Enquête finale** : une enquête sous forme de questionnaire écrit menée à la fin du cours qui a pour but de collecter des évaluations objectives de la part des apprenants sur la démarche pédagogique expérimentée. (cf. Annexe Questionnaire et résultats de l'enquête finale)

6.2 Réalisation et résultats de l'expérimentation

6.2.1 Enquête initiale

- Contenu de l'enquête

Notre enquête initiale a été effectuée à la première séance du cours d'expérimentation au moyen d'un petit questionnaire écrit composé de 4 questions ouvertes :

Question 1 : Quels types de documents en français avez-vous souvent lus à la première année universitaire ?

Question 2 : Qu'est-ce que vous faites souvent quand vous avez un texte à lire en français ?

Question 3 : Quelles difficultés avez-vous eues pendant la lecture d'un texte en français ?

Question 4 : Quelles propositions voulez-vous donner à l'enseignant de lecture-compréhension ?

- Résultats de l'enquête initiale

30 étudiants présents à la première séance du cours de lecture sur l'effectif de 40 étudiants ont participé à cette enquête.

+Résultat de la question 1 :

En ce qui concerne les types de documents que les étudiants ont souvent lus, ceux le plus souvent lus sont des articles de presse (50%), des textes dans les manuels *Le Nouvel Espace* 1 et 2 (36,6%), des documents de grammaire (30%) et des lettres (20 %).

+ Résultat de la question 2 :

A propos des activités habituelles de lecture que les étudiants effectuent pendant la lecture des textes en français, celles le plus souvent faites sont la recherche de la signification des mots nouveaux (75%), la lecture balayage pour chercher des informations importantes et l'étude de structures grammaticales inconnues (33,3%), la traduction en vietnamien pour démontrer la compréhension (20%) et la réponse aux questions posées au préalable qui accompagnent des textes (16,3%). Une très petite quantité d'enquêtés effectuent des activités de lecture qui nous semblent essentielles pour la lecture-compréhension telles que la recherche des idées principales (13,3%), l'anticipation du sens des mots inconnus à l'aide du contexte avant de consulter le dictionnaire, l'identification du thème du texte (10 %), le repérage de mots clés (6,6%) et l'essai d'établir le plan du texte (3,3%).

+ Résultat de la question 3 :

En ce qui concerne les difficultés que les étudiants ont souvent rencontrées durant la lecture, 26 enquêtés sur 30 (86,6%) disent avoir eu du mal à comprendre le texte car ils ne connaissaient pas le sens des mots dans le texte, surtout le sens des mots inconnus. Donc, la majorité des enquêtés se soucient de leur répertoire lexical limité. Ensuite, plus de la moitié d'entre eux disent avoir du mal à comprendre les structures inconnues dans le texte. Enfin, une partie des enquêtés (20%) se préoccupe particulièrement de leur capacité limitée de traduire des textes à lire vers le vietnamien. En revanche, une très petite partie d'entre eux se soucient largement de leurs capacités relatives à la compétence cognitivo-textuelle comme celle de déterminer la cohérence textuelle et celle de résumer (3,3%), celle de dégager les idées principales et celle de déterminer le sens du texte (13,3%) ainsi que de leur capacité très limitée de régler des difficultés lexicales, grammaticales et textuelles qui fait partie de la compétence métacognitivo-textuelle (6%). A propos de la connaissance socio-culturelle pour la lecture-compréhension, deux seulement (6,6%) s'en préoccupent.

+ Résultat de la question 4 :

En général, les étudiants ont donné moins de réponses à la quatrième question qu'aux questions précédentes. Cela est « normal » car les étudiants vietnamiens hésitent souvent à donner directement des propositions pédagogiques à l'enseignant. Cependant, ils en ont donné quelques-unes qui méritent d'être considérées. En premier lieu, plus de la moitié (53,3%) proposent à l'enseignant de donner des documents supplémentaires à lire. Cela montre qu'ils s'intéressent beaucoup à la lecture et à l'apprentissage de la lecture-compréhension en français. En deuxième lieu, plus d'un tiers d'entre eux (33,3%) proposent à l'enseignant d'expliquer clairement les mots nouveaux. En troisième lieu, une quantité des enquêtés

(13,3%) proposent de bien expliquer les structures grammaticales nouvelles et de leur présenter de bonnes méthodes de traduction et de lecture.

+ Remarques générales

A partir des résultats de l'enquête initiale, nous pouvons identifier le profil du public au niveau de la compétence de lecture-compréhension au début du cours d'expérimentation. En effet, ce qui est le plus remarquable, c'est que les étudiants aient très envie de lire et d'apprendre à lire en français et s'intéressent particulièrement à leurs compétences lexicale et grammaticale dans l'activité de lecture-compréhension. Ce sont effectivement des compétences très fondamentales pour lire et comprendre les textes. En revanche, les étudiants prennent l'habitude de lecture la plus courante chez les apprenants de langues qu'est la lecture linéaire. De plus, ils n'accordent aucune attention à l'organisation et la structure sémantique du texte, deux facteurs importants pour tracer de bonnes pistes de lecture appropriées en fonction du genre de texte et des particularités réelles du texte à lire ainsi que pour se munir de moyens et de mesures pertinents en vue de remédier aux lacunes lexicales et grammaticales qu'ils considèrent comme de grands obstacles vis-à-vis du processus de lecture. En d'autres termes, nous pensons qu'ils manquent particulièrement de conscience et de connaissance de la compétence cognitivo-textuelle et ainsi que de la compétence métacognitivo-textuelle alors que celles-ci nous semblent indispensables pour organiser et réaliser l'activité de lecture-compréhension par eux-mêmes et pour eux-mêmes. Du coup, les étudiants enquêtés ne sont pas capables de maîtriser leur processus de lecture et de se proposer des stratégies de lecture adéquates de manière autonome. Enfin, certains étudiants abordent également des difficultés d'ordre culturel. Le savoir socio-culturel constitue une base cognitive pour décoder les signes chargés de signification culturelle contenus dans les textes. C'est une composante fondamentale de la compétence de lecture-compréhension. Heureusement, la mise en vedette et le développement du savoir culturel sont ainsi effectivement soulignés dans les manuels le *Nouvel Espaces 1* et *2*, surtout dans la partie de sensibilisation intitulée *Anticipez* et la dernière partie intitulée *Interprétez* de la démarche pédagogique de lecture proposée dans ces manuels.

En conclusion, le public de notre cours d'expérimentation avait presque les mêmes soucis et les mêmes forces et faiblesses dans la lecture que les étudiants de FUF auprès desquels nous avons mené des enquêtes¹.

6.2.2 Enquête finale

- Contenu de l'enquête finale

L'enquête a été réalisée à la fin du cours d'expérimentation sous forme d'un questionnaire écrit composé de 9 questions. Ces questions portent sur l'évaluation générale ainsi que sur l'évaluation détaillée par les étudiants qui ont suivi le cours de lecture expérimenté vis-à-vis de l'efficacité de la démarche pédagogique proposée. En effet, les étudiants ont été invités à donner leur évaluation sur chaque étape et des activités de lecture essentielles de la démarche pédagogique en question. (cf. Annexe Questionnaire et résultats de l'enquête finale)

- Résultats de l'enquête

38 étudiants sur 40 ont participé à l'enquête. Ils ont répondu en cochant aux questions posées dans une fiche écrite.

+ Evaluation générale de la démarche pédagogique appliquée

Question 1 :

La démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée par l'enseignant dans vos cours de lecture durant le premier semestre de l'année universitaire 2006-2007 vous propose-t-elle un processus de lecture efficace ?

Oui	Non
33 = 86,8%	3 = 7,9%

Fig.1

La majorité des étudiants enquêtés (86,8%) qui ont suivi le cours de lecture expérimenté constatent que la démarche pédagogique appliquée dans ce cours d'expérimentation leur propose un processus de lecture efficace. Seulement trois parmi les enquêtés (7,9%) pensent que cette démarche pédagogique ne leur présente pas un processus de lecture efficace et deux étudiants enquêtés ne se prononcent pas. Ce résultat est très encourageant pour notre application car au début les étudiants se sont montrés beaucoup étonnés de nous voir enseigner la lecture selon une approche tout à fait nouvelle pour eux. En effet, auparavant ils lisaient en classe selon l'approche globale qui reste courante chez nous jusqu'à présent. A la fin du cours, ils se montrent, pour la plupart, satisfaits d'avoir appris un tel processus de lecture efficace.

- Evaluation des étapes de la démarche pédagogique appliquée

+ Question 2 :

Quelles étapes de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée actuellement dans votre classe est utile à l'apprentissage de la lecture-compréhension?

Étapes de la démarche pédagogique	Pas utile	un peu utile	bien utile	très utile
Sensibilisation	8 = 21%	16 = 42,1%	10 = 26,3%	4 = 10,5%
Planification personnelle de la lecture	2 = 5,2%	11 = 28,9%	23 = 60,5%	1 = 2,6%
Planification collective de la lecture	1 = 2,6%	11 = 28,9%	23 = 60,5%	1 = 2,6%
Mise au point en classe	3 = 7,9%	8 = 21%	18 = 47,3%	9 = 23,7%
Lecture selon un projet de lecture modèle	1 = 2,6%	11 = 28,9%	16 = 42,1%	10 = 26,3%
Bilan de la lecture	0	13 = 34,2%	21 = 55,2%	4 = 10,5%
Exploitations linguistiques	4 = 10,5%	9 = 23,7%	12 = 31,6%	12 = 31,6%

Fig.2

- **1^{ère} étape: Sensibilisation**

La plupart des enquêtés jugent l'étape *Sensibilisation* plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. En fait, près de la moitié (42,1%) des étudiants la trouvent un peu utile et près d'un tiers (26,3%) d'entre eux la trouvent bien utile et certains la jugent très utile. Par contre, un nombre considérable d'étudiants (21%) n'apprécient pas cette première étape de la démarche pédagogique tandis que la sensibilisation est vraiment nécessaire pour déclencher l'élaboration d'un processus de lecture efficace. Nos observations nous permettent de voir que dans un premier temps un grand nombre d'étudiants n'avaient pas une bonne conscience de la sensibilisation en pensant que cette étape comme celle *Anticipez* dans la démarche pédagogique proposée pour enseigner à lire les textes principaux dans le manuel *Le Nouvel Espaces 2* n'était qu'une astuce pour « réchauffer » la classe ou pour attirer l'attention des apprenants sur le texte à lire (cf. annexe, troisième partie, textes de l'expérimentation). En fait, cette étape leur donne des occasions de mettre en œuvre et développer en particulier leur compétence métacognitivo-textuelle.

- **2^e étape : Planification personnelle de la lecture**

37 enquêtés ont donné leur évaluation sur la deuxième étape qui exige un travail totalement individuel et consiste en même temps à mettre en œuvre et développer la compétence cognitivo-textuelle et la compétence métacognitivo-textuelle et à favoriser le développement de l'autonomie et de la créativité des apprenants dans l'apprentissage de la lecture-compréhension. Seuls deux étudiants (5,2%) estiment que cette étape est inutile à l'apprentissage de la lecture-compréhension. Plus de la moitié des enquêtés (60,5%) l'estiment bien utile et près d'un tiers d'entre eux (28,9%) l'estiment un peu utile. Globalement, une grande majorité des étudiants apprécie bien cette étape. Cela manifeste que le cours les a aidés à beaucoup mieux prendre en compte l'autonomie et la créativité dans l'organisation de leur activité de lecture quotidienne ou professionnelle.

- **3^e étape : Planification collective de la lecture**

Comme le résultat de l'évaluation de la deuxième étape, celui de l'évaluation de la troisième étape est aussi positif. La majorité des étudiants se montrent satisfaits d'avoir des occasions de travailler ensemble

sur le projet de lecture, de discuter pour dégager les stratégies de lecture appropriées et efficaces. Cela crée une ambiance amicale et des échanges d'étude qui sont favorables à une méthode de travail coopératif. Cette étape est particulièrement nécessaire dans les cas où les étudiants doivent lire les textes relativement longs et compliqués en classe.

• **4^e étape : Mise au point en classe**

Il s'agit de mise en commun des travaux collectifs, d'exposés et explications de projets de lecture différents de groupes de travail différents devant la classe à partir des verbalisations de la tâche de lecture. Il s'agit aussi d'interventions éventuellement nécessaires de l'enseignant pour la correction ou l'optimisation d'un projet de lecture commun qui soit considéré comme modèle. Le projet de lecture modèle est le produit des travaux individuels et collectifs des étudiants aux étapes précédentes à l'aide des suggestions, si besoin est, de l'enseignant et ce projet est souvent matérialisé en questionnaires ou/et grilles de lecture qui guident énormément la lecture sélective méthodique, c'est-à-dire pertinente et efficace. Il est à noter que les questionnaires et les grilles de lecture modèles dans le cours d'expérimentation n'étaient souvent pas pareils à ceux et celles proposés au préalable dans le manuel *Le Nouvel Espaces 2*. Nous présentons ci-dessous par exemple quelques questionnaires et grilles de lecture élaborés en classe.

La lecture du texte principal du dossier 8 du *Nouvel Espace 2*

Titre du texte : Le tragique épilogue du Cessna

- Genre de texte : un court reportage d'un accident d'avion

- Thème du texte : accident d'avion

- Plan de texte : 2 parties principales

+ 1 ère partie : narrative et présente le déroulement des recherches de l'avion accidenté.

+ 2 è partie : explicative et présente les causes de l'accident comme résultats des enquêtes.

- Projet de lecture : 2 grilles de lecture, l'une pour la première partie et l'autre pour la seconde.

La première grille de lecture :

Des recherches	Temps	Lieu	Occasion	Moyens(matériels et humains)	Résultat
----------------	-------	------	----------	------------------------------	----------

Fig.3

Notes : Attention centrée sur les marqueurs spatio-temporels, des termes désignant des recherches (anaphores du terme *recherche*) et les termes ou expressions d'évaluation (verbes, adjectifs, groupes de mots)

La seconde grille de lecture :

Causes objectives	Causes subjectives
-------------------	--------------------

Fig.4

Notes : Chercher des termes relatifs au terme « erreur », des termes techniques et des termes météorologiques.

La lecture du texte principal du dossier 10 du *Nouvel Espaces 2*

- Titre du texte : Paris fait peau neuve

- Genre de texte : article critique
- Thème du texte : nouvelles constructions au cœur de Paris
- Plan de texte : texte argumentatif composé de 3 parties principales.
- + 1^{ère} partie : brève présentation de nouvelles constructions (séquence descriptive)
- + 2^e partie : des critiques et des avis favorables sur ces constructions
- + 3^e partie : conclusion
- Projet de lecture : deux grilles de lecture pour les deux premières parties, quelques questions concernant les deuxième et troisième parties
- + 1^{ère} partie : une grille de lecture

Nouvelles constructions de Paris	Localisation	Architecture (forme, apparence ...)	Fonction
-----------------------------------------	---------------------	--------------------------------------------	-----------------

Fig.5

Notes : Chercher des termes relatifs au terme « *bâtiment* » ; marqueurs spatiaux, termes d'architecture, adjectifs de qualification (évaluation).

- + 2^e partie : une grille de lecture et un questionnaire

Grille de lecture

Arguments contre les nouvelles constructions	Arguments pour les nouvelles constructions
-----------------------------------------------------	---------------------------------------------------

Fig.6

Notes : arguments exprimés par les termes ou expressions d'évaluation positive ou négative (noms, adjectifs, verbes, groupes de mots qui expriment la valorisation ou la dévalorisation des nouvelles constructions)

Questionnaire :

Sur lesquels parmi les arguments donnés l'auteur veut-il s'appuyer plutôt pour exprimer son point de vue ? Quels termes justifient votre réponse ?

- + 3^e partie : une question

Qu'est-ce que l'auteur veut dire par le texte ?

Selon le carnet de classe, nous constatons que cette étape est beaucoup animée et intéressante. En effet, plus de 90 % des enquêtés disent que la mise au point en classe est plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. La quasi-moitié des étudiants (47,3%) l'estiment bien utile et près d'un quart (23,7%) apprécie beaucoup ce type de travail.

- **5^e étape : Lecture selon un projet de lecture modèle**

Un seul étudiant donne un jugement défavorable à la lecture selon un projet de lecture que toute la classe élabore et la quasi-totalité des étudiants (97,4%) apprécie plus ou moins cette étape. D'ailleurs, plus de la moitié des enquêtés l'estiment bien ou très utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. En fait, nos expériences permettent de dire que la lecture bien planifiée permet aux étudiants non seulement d'accéder facilement aux informations pertinentes, au sens nuancé du texte en fonction du genre de texte

et des particularités du texte à lire mais aussi leur permet de se rendre plus conscients de l'importance des stratégies de lecture et des buts de lecture proposés dans le projet de lecture.

- **6^e étape : Bilan de la lecture**

Tous les étudiants enquêtés trouvent que l'étape *Bilan de la lecture* est plus ou moins utile à leur apprentissage de la lecture-compréhension. En effet, plus de la moitié d'entre eux (55,2%) l'estiment bien utile. D'ailleurs, quatre étudiants (10,5%) se montrent très satisfaits de cette activité. Cependant, un tiers environ (34,2%) ne l'apprécie qu'un peu. En réalité, la compétence de lecture-compréhension, en général, chez un certain nombre d'étudiants qui ont passé 7 ou 8 ans à apprendre le français n'a pas eu de mal à lire selon un projet de lecture déjà bien élaboré. Seules les explications concernant des mots en contexte et des cas d'ordre textuel comme cohésion lexicale, cohérence textuelle les intéressent. Par contre, un grand nombre d'étudiants avaient un niveau de français un peu trop bas par rapport au niveau à atteindre (niveau B1), ceux-ci ont eu un peu de mal à répondre aux questions posées ou à remplir les grilles de lecture et ils éprouvaient un gros besoin de correction et d'explication des réponses de la part de l'enseignant au niveaux lexical, grammatical et textuel. Mais l'explication approfondie au niveau lexical et syntaxique à cette étape était loin d'être réalisée pour cause de contrainte temporelle. La durée prévue pour cette étape est de 15 à 20 minutes, pourtant en fait il fallait parfois de 25 à 30 minutes pour achever cette étape. C'est pourquoi l'explication de l'enseignant n'était pas satisfaisante pour un certain nombre d'étudiants.

- **7^e étape : Exploitations linguistiques**

Lors de cette dernière étape, l'enseignant rappelle ou approfondit les connaissances nouvellement acquises sur le genre de texte appris, d'une part, cette étape est aussi consacrée essentiellement à la tâche de consolider ou développer aux apprenants la connaissance des mots nouveaux et des points grammaticaux inconnus, d'autre part. Elle vise donc particulièrement le développement de la compétence lexicale ainsi que de la compétence grammaticale chez les apprenants. C'est pour cela que deux tiers des étudiants enquêtés l'estiment soit bien utile soit très utile. Seuls quatre étudiants sur 38 (10,5%) ne s'y intéressent pas.

En réalité, nous avons demandé aux étudiants de reconstruire un champ lexical axé sur le thème du texte déjà lu comme le champ lexical de l'aviation après la lecture du texte principal du dossier 9, celui de l'architecture dans le texte principal du dossier 10, et de regrouper les mots et les expressions axiologiques pour un objet en des répertoires lexicaux tels que ceux de termes et expressions qui valorisent ou dévalorisent les bâtiments dans le texte principal du dossier 10. Ces types d'activités lexicales ont beaucoup intéressé les étudiants

- Evaluation des activités de lecture principales proposées dans la démarche pédagogique appliquée

Les questions 3, 4, 5 et 9 concernent l'évaluation par les étudiants des activités de lecture majeures proposées dans la démarche pédagogique appliquée.

+ Question 3 :

La démarche pédagogique en usage actuel vous aide-t-elle efficacement à organiser votre processus de lecture de manière autonome et créative?

pas efficacement	un peu efficacement	beaucoup efficacement	très efficacement
1 = 2,6%	14 = 36,8%	18 = 47,3%	4 = 10,5%

Fig.7

+ Question 4 :

La présente démarche pédagogique vous aide-t-elle efficacement à étudier et maîtriser l'organisation et la structure sémantique du texte à lire de manière autonome?

pas efficacement	un peu efficacement	beaucoup efficacement	très efficacement
0	11 = 28,9%	21 = 55,2%	6 = 15,8%

Fig.8

+ Question 5 :

La présente démarche pédagogique vous favorise-t-elle vraiment l'identification des genres de textes différents?

Oui	Non
32 = 84,2%	5 = 13,1%

Fig.9

- Question 9 :

La présente démarche pédagogique vous encourage et aide-t-elle à recourir au contexte du texte pour deviner le sens des mots et des phrases inconnus?

pas du tout	un peu	Beaucoup
1 = 2,6%	22 = 57,9%	15 = 39,5%

Fig.10

Au regard des chiffres des résultats des questions, nous voyons que les étudiants donnent une évaluation générale très positive sur des activités de lecture capitales dans le processus de lecture comme organiser le processus de lecture, étudier et maîtriser l'organisation et la structure sémantique du texte à lire, identifier le genre du texte à lire et déterminer le sens des mots et des phrases inconnus en fonction de la progression du contexte. En fait, la quasi-totalité des étudiants estiment que la démarche pédagogique appliquée les aide efficacement à effectuer les activités de lecture en question de manière autonome et créative. D'ailleurs, la moitié d'entre eux en moyenne constatent que la présente démarche pédagogique les aide beaucoup efficacement et certains la trouvent très efficace. De plus, la majorité des étudiants pensent que cette démarche les aide à identifier les genres des textes à lire. Cependant, avec le volume horaire d'enseignement de 30 heures de 45 mn, il nous semble vraiment utopique de faire de tous les étudiants concernés de bons lecteurs indépendants selon une approche nouvelle, quelle performante qu'elle soit. De toute façon, les résultats concernant l'enseignement /apprentissage des activités de lecture principales selon la démarche pédagogique expérimentée nous semblent très encourageants.

- Evaluation de la conscience chez les étudiants de l'importance de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle dans la lecture-compréhension

Les questions concernant ce sujet sont les questions 6, 7 et 8.

+Question 6 :

L'identification des genres de textes facilite-t-elle la détermination de l'organisation et de la structure sémantique du texte à lire ?

pas du tout	un peu	beaucoup
0	19 = 50%	19 = 50%

Fig.11

+ Question 7 :

La détermination de l'organisation et de la structure sémantique du texte à lire vous aide-t-elle à élaborer un projet de lecture efficace de manière autonome et créative?

pas du tout	un peu	beaucoup
0	21 = 55,2%	17 = 44,7%

Fig.12

+ Question 8 :

Le projet de lecture est-il nécessaire pour lire et comprendre efficacement?

Oui	Non
37 = 97,3%	1 = 2,6%

Fig.13

Si oui, le projet de lecture vous aide à

	un peu	beaucoup
déterminer les idées principales du texte	8 = 21%	26 = 68,4%
repérer les informations significatives du texte	15 = 39,5%	22 = 57,9%
éviter la lecture mot-à-mot	14 = 36,8%	22 = 57,9%

Fig.14

A partir des résultats des questions 6 et 7, nous constatons que tous les étudiants qui ont participé à l'enquête prennent conscience de l'apport de la compétence cognitivo-textuelle dans la réalisation de leur lecture-compréhension. En effet, la moitié des enquêtés tiennent beaucoup en compte le rôle du genre de texte dans le repérage de l'architecture du texte et la quasi-moitié d'entre eux (44,7%) considèrent que l'étude de la dimension textuelle dans la voie descendante allant des unités des rangs supérieurs (textualité et séquentialité, parties, paragraphe) à celles des rangs inférieurs (paquets de propositions ou macro-propositions, phrases et propositions) les aide largement à élaborer un projet de lecture efficace de manière autonome et créative.

En ce qui concerne la compétence métacognitivo-textuelle, les chiffres des résultats de la question 8 indiquent nettement que la quasi-totalité des enquêtés (97,3%) valorisent la nécessité du projet de lecture à la lecture-compréhension efficace. Plus de la moitié d'entre eux révèlent que la lecture selon un projet de lecture les aide beaucoup à accomplir des tâches pragmatiques de lecture de base pour la communication quotidienne aussi bien que professionnelle comme déterminer les idées principales, repérer les informations significatives du texte et éviter la lecture mot-à-mot. Ce résultat positif démontre que la démarche pédagogique en expérimentation contribue considérablement à améliorer la conscience

de la compétence métacognitivo-textuelle chez les étudiants vis-à-vis de l'activité de lecture efficace et autonome.

6.3 Bilan de l'expérimentation

A l'issue de 30 séances de lecture expérimentées et des examens des résultats des enquêtes auprès des étudiants qui y ont participé, nous avons récolté un grand nombre d'expériences précieuses et de données intéressantes qui nous permettent de donner des remarques suivantes sur l'apprentissage des étudiants selon la démarche pédagogique proposée ainsi que sur l'application de cette démarche:

- Remarques sur l'apprentissage des étudiants

Au début du cours d'expérimentation, les étudiants avaient beaucoup de difficultés à suivre la démarche pédagogique pour apprendre la lecture. Certes, il n'était pas facile de s'habituer immédiatement à une méthode de lecture qui était largement différente de celle ordinaire et profondément ancrée dans leur esprit, c'est-à-dire l'approche globale. Ce sont les questions préétablies dans les questionnaires qui accompagnaient les textes, les mots nouveaux et les structures inconnues de certaines phrases attiraient très fort leur attention comme nous l'avons remarqué selon les résultats de l'enquête initiale. En outre, bien que les notions de linguistique textuelle comme le genre de texte, l'organisation ou les structures textuelles soient assez familières aux étudiants concernés, ceux-ci ne les appréhendaient pas suffisamment bien, d'autant plus que les notions relatives à notre approche textuelle sociocognitive et notre démarche pédagogique telles que *compétence cognitivo-textuelle*, *compétence métacognitivo-textuelle* ou *projet de lecture* leur étaient inédites. Au fur et à mesure du cours, nous avons dû leur expliquer le contenu de ces notions par des exemples concrets dans les textes qu'ils ont lus ou bien par des reformulations plus accessibles avec des termes plus simples. Par exemple, nous avons utilisé les termes courants *questionnaire*, *grille de lecture* en parlant du projet de lecture, *compétence textuelle* au lieu de la compétence cognitivo-textuelle ou *compétence stratégique* au lieu de la compétence métacognitivo-textuelle. Malgré des obstacles inhérents aux cours, nous remarquons qu'ils se sont laissés progressivement passionnés par les nouveautés de la nouvelle démarche pédagogique. Après avoir déterminé le but et la procédure des tâches de lecture, les étudiants étaient plus motivés, se sont impliqués plus activement dans l'accomplissement des activités de lecture. En effet, plus ils étaient conscients des intérêts pédagogiques des étapes et des activités de lecture proposées, plus ils ont travaillé activement et efficacement et, par conséquent, moins les interventions de la part de l'enseignants sont fréquentes et importantes.

En outre, les résultats de l'enquête finale montrent bien que de manière globale, les étudiants étaient satisfaits de une telle démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension. Cette nouvelle méthode de lecture leur a permis de mieux se rendre compte de la compétence cognitivo-textuelle et de la compétence métacognitivo-textuelle, deux compétences indispensables et même principales, nous semble-t-il, pour la lecture et la compréhension de textes, surtout des textes de longueur importante et de structure sémantique relativement compliquée comme des reportages, des articles critiques, des textes de communication scientifique. D'ailleurs, la présente démarche pédagogique leur a donné lieu à développer l'autonomie et la créativité dans l'apprentissage en général et dans celui de la lecture en particulier.

- Remarques sur l'enseignement de la lecture-compréhension selon la démarche pédagogique proposée

Pour mener à bien la mise en œuvre de la démarche pédagogique proposée, nous nous proposons de donner certaines suggestions suivantes à ceux qui tentent de suivre cette approche pour enseigner la lecture-compréhension :

+ Il faudrait expliquer les notions didactiques et métalinguistiques inconnues aux apprenants dès le début du cours et expliquer clairement le contenu et les objectifs de chaque étape et de chaque activité de lecture car le public enseigné comprend des apprenants adultes.

+ Il est nécessaire que l'enseignant maîtrise non seulement le contenu du texte à enseigner mais aussi l'organisation et la structure sémantique du texte afin qu'il puisse prévoir des difficultés et des erreurs que les apprenants pourraient avoir aussi bien que des suggestions pertinentes et fructueuses.

+ Il est très utile d'accorder une attention particulière au processus de l'apprentissage des apprenants en faisant des observations et spécialement en s'appuyant sur les informations pédagogiquement précieuses fournies par les verbalisations ou rapports écrits ou oraux que les apprenants et les groupes de travail exposent à la fin de chaque étape de la démarche pédagogique en question. Ces informations permettent à l'enseignant de modérer le rythme de travail, modifier avec souplesse la planification pédagogique en conformité avec les capacités et les attentes réelles des apprenants. Cela veut dire qu'il n'est pas bon d'enseigner selon une telle démarche bien soignée de manière trop rigoureuse, étape par étape chronologiquement, mais au contraire, la durée et l'importance accordée aux étapes varient en fonction de la situation d'apprentissage réelle des apprenants. Ainsi, pendant nos séances de lecture expérimentées, en cas où la plupart des étudiants tomberaient sur des mots et des phrases inconnus qui tenaient des rôles cardinaux comme des mots clés, des phrases topiques qui risqueraient de bloquer gravement le processus de construction du sens et dont ils ne sont pas arrivés à deviner le sens, même en recours au contexte en raison de leurs compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle actuellement limitées, nous leur avons souvent donné des suggestions lexicales ou grammaticales immédiates pour faire progresser le travail au détriment de la planification de la démarche pédagogique proposée. En réalité, nous avons pris plus de 90 mn (durée proposée) pour achever la réalisation d'une séquence d'enseignement/apprentissage selon la démarche pédagogique proposée pour les textes assez longs dans le *Nouvel Espaces 2*, utilisés dans notre cours d'expérimentation.

Pour conclure, les résultats positifs de l'expérimentation prouvent que l'approche textuelle socio-cognitive de l'enseignement de la lecture serait aussi applicable pour les apprenants adultes et que ceux qui suivent les cours de lecture organisés selon cette présente démarche pédagogique pourraient développer non seulement les compétences lexicales et grammaticales qu'ils valorisent souvent comme les plus grands centres d'intérêt mais aussi les autres compétences composantes de la compétence de lecture-compréhension, particulièrement les compétences cognitivo-textuelle et métacognitivo-textuelle. Cependant, il faudrait mettre en œuvre la démarche pédagogique proposée de manière flexible adéquatement en fonction des caractéristiques culturelles de l'apprentissage d'un public donné pour aboutir à assurer une transition bien mesurée entre les anciennes habitudes de lecture et les nouvelles. Autrement dit, il n'est pas bon de changer radicalement et d'emblée une méthode de lecture habituelle des apprenants car il n'y a aucune méthode parfaite à tout public à enseigner et à tout moment d'apprentissage dans tout milieu institutionnel.

Annexe : Questionnaire et résultats de l'enquête finale

- Question 1 :

La démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée par l'enseignant dans vos cours de lecture durant le premier semestre de l'année universitaire vous propose-t-elle un processus de lecture efficace ?

Oui	Non
33 = 86,8%	3 = 7,9%

- Question 2 :

Quelles étapes de la démarche pédagogique de l'enseignement de la lecture-compréhension appliquée actuellement dans votre classe est utile à l'apprentissage de la lecture-compréhension ?

Étapes de la démarche pédagogique	Pas utile	un peu utile	bien utile	très utile
Sensibilisation	8 = 21%	16 = 42,1%	10 = 26,3%	4 = 10,5%
Planification personnelle de la lecture	2 = 5,2%	11 = 28,9%	23 = 60,5%	1 = 2,6%
Planification collective de la lecture	1 = 2,6%	11 = 28,9%	23 = 60,5%	1 = 2,6%
Mise au point en classe	3 = 7,9%	8 = 21%	18 = 47,3%	9 = 23,7%
Lecture selon un projet de lecture modèle	1 = 2,6%	11 = 28,9%	16 = 42,1%	10 = 26,3%
Bilan de la lecture	0	13 = 34,2%	21 = 55,2%	4 = 10,5%
Exploitations linguistiques	4 = 10,5%	9 = 23,7%	12 = 31,6%	12 = 31,6%

- Question 3 :

La démarche pédagogique en usage actuel vous aide-t-elle efficacement à organiser votre processus de lecture de manière autonome et créative ?

pas efficacement	un peu efficacement	beaucoup efficacement	très efficacement
1 = 2,6%	14 = 36,8%	18 = 47,3%	4 = 10,5%

- Question 4 : La présente démarche pédagogique vous aide-t-elle efficacement à étudier et maîtriser l'organisation et la structure sémantique du texte à lire de manière autonome ?

pas efficacement	un peu efficacement	beaucoup efficacement	très efficacement
0	11 = 28,9%	21 = 55,2%	6 = 15,8%

- Question 5 :

La présente démarche pédagogique vous favorise-t-elle vraiment l'identification des genres de textes différents?

Oui	Non
32 = 84,2%	5 = 13,1%

- Question 9 :

La présente démarche pédagogique vous encourage et aide-t-elle à recourir au contexte du texte pour deviner le sens des mots et des phrases inconnus?

Pas du tout	un peu	beaucoup
1 = 2,6%	22 = 57,9%	15 = 39,5%

Références bibliographiques

- Adam, J-M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, M-M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. trad.fr. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J-P. (1995). Développement, compétences et capacités d'action des élèves. In Chiss, J-L, David, J. & Reuter, Y. (éds). *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan, 155-170.
- Bronckart, J-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf
- Dabène, M. (1994). Présentation. L'évaluation de la lecture: approches didactiques et enjeux sociaux. *Lidil*, 10, 7-12.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck.
- Maingueneau, D. (1998). *Analyser les textes de communication*. Paris : Dunod.
- Moirand, S. (1979). *Situation d'écrit. Compréhension, production en français langue étrangère*. Paris: CLE International.
- Truong, H. L. (2007). *Argumentation et explication dans les textes d'économie et de gestion. Perspectives didactiques du Français sur Objectifs Spécifiques au Vietnam*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Rouen.
- Turcotte, A. G. (1994). Compétence et perceptions du lecteur évaluées de façon authentique. *Lidil*, 10, 13-37.

Méthodes de français :

- Le Nouvel Espaces niveau 2. Hachette
- Studio 100 niveau 1,2 et niveau plus. Didier.
- Tout va bien 1, 2, 3 et 4. CLE international.

¹ Ff. Truong, H. L. (2007). Remarques générales des résultats des enquêtes auprès des étudiants de FUF, chap.5, II.3, pp. 282-285.