

La lecture des textes littéraires en classe du FLE selon la méthodologie interactive

Shokri, Zahra ¹, Afkhami Nia, Mahdi ^{2*}

¹ Doctorante en Littérature Française, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

² Maître de conférences, Département de Langue et Littérature Françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Reçu: 2020/07/07, Accepté: 2021/03/13

Résumé: La lecture ou la compréhension écrite constituant une étape cruciale de l'apprentissage d'une langue étrangère, relève très souvent d'une gageure autant pour les enseignants que pour les apprenants. Et le défi sera plus grand lorsqu'il s'agit de la lecture des textes littéraires dans une langue qu'on déchiffre mal. Alors, comment faire comprendre les textes littéraires aux apprenants tout en les mettant dans une position active ? Peut-on lire des textes littéraires en classe de langue en suivant une méthodologie interactive ? Une telle méthodologie repose sur l'idée qu'un texte en langue étrangère contient des indices à prélever facilitant l'accès au sens et qu'il faut favoriser la réception du texte et la construction du sens par le lecteur avant et au cours de la lecture en l'incitant à produire des hypothèses. Cette présente étude vise à proposer des activités pédagogiques pour la lecture des textes littéraires en classe du FLE, issues de notre expérience professionnelle et selon une méthodologie interactive.

Mots-clés: Construction du sens, FLE, Lecture, Méthodologie interactive, Textes littéraires.

Reading Literary Texts in FLE Classes According to the Interactive Methodology

Zahra Shokri ¹, Mahdi Afkhami Nia ^{2*}

¹ PhD Candidate of French Language and Literature, the University of Tabriz, Tabriz, Iran

² Maître de conférences, Département de Langue et Littérature Françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Received: 2020/07/07, Accepted: 2021/03/13

Abstract: Reading comprehension, a crucial step in learning a foreign language, seems to be challenging for both teachers and learners in any context. The comprehension challenge increases when reading literary texts in a foreign language due to the lack of language proficiency. As educators, it is our responsibility to help language learners gain skills to break down reading tasks and make them comprehensible for themselves. This study aims to offer educational activities for reading literary texts in French as a Foreign Language classes. Using an interactive methodology, the activities proposed in this study are the offspring of professional experiences to better train language learners for reading comprehension tasks. Two questions were posed in the present study: how can we accomplish that by putting learners in active roles? Can we read literary texts in a language class using an interactive methodology? Such a methodology is based on the idea that a text in a foreign language contains clues that facilitate comprehension. It is necessary to favor the reception of the text and the construction of meaning by readers before and during reading by encouraging them to identify clues, generate hypotheses, and comprehend the text accordingly.

Keywords: Interactive Methodology, Reading, Literary Texts, FLE (French as a Foreign Language), Construction of Meaning.

خواندن متون ادبی در کلاس زبان فرانسه در جایگاه زبان خارجی بر مبنای روش تعاملی

زهرا شکری ^۱، مهدی افخمی نیا ^{۲*}

^۱ دانشجوی دکتری ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

^۲ دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۳

چکیده: خواندن یا درک مطلب که مرحله‌ای اساسی در یادگیری زبان خارجی به شمار می‌رود، اغلب، برای مدرسان و زبان‌آموزان چالش‌برانگیز است. این چالش برای خواندن متون ادبی به زبانی که تسلط چندانی به آن وجود ندارد، به مراتب بیشتر می‌شود؛ بنابراین چگونه می‌توان به زبان‌آموزان کمک کرد تا با داشتن نقشی فعال به درک متون ادبی دست پیدا کنند؟ آیا می‌توان متون ادبی را در کلاس زبان فرانسه بر پایه روش تعاملی خواند؟ چنین روشی بر این دیدگاه مبتنی است که هر متنی به زبان خارجی دارای نشانه‌هایی است که دستیابی به معنای آن را تسهیل می‌کند و اینکه باید با ترغیب خواننده به تولید فرضیه و ساخت معنا، قبل و در طول خواندن، به او در دریافت بهتر متن کمک کرد. هدف این پژوهش، ارائه فعالیت‌هایی آموزشی برای خواندن متون ادبی در کلاس فرانسه در جایگاه زبان خارجی، بر اساس تجربه کاری نویسندگان و مبتنی بر روش تعاملی است.

واژگان کلیدی: روش تعاملی، درک مطلب، متون ادبی، فرانسه در جایگاه زبان خارجی، ساخت معنا.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: afkhaminia@yahoo.fr

Introduction

Dans un cursus universitaire en Langue et Littérature Françaises, les étudiants doivent lire et comprendre des textes littéraires en FLE au sein des cours qui ont pour objectif de familiariser les étudiants aux œuvres littéraires françaises allant du XVII^{ème} jusqu'au XXI^{ème} siècle. En tant qu'enseignants et étudiants du français langue étrangère, nous étions et sommes en mesure de repérer des inerties, des faiblesses, des incompréhensions et surtout des lacunes dans l'enseignement-apprentissage de la littérature étrangère. Autant dire, la majorité des enseignants se trouve confrontés à adopter une méthodologie; faute d'une méthodologie particulière et adéquate, ils ont souvent recours à des techniques empiriques: lecture à voix haute du texte par l'enseignant et ou par les étudiants, explication des mots et expressions difficiles et enfin interprétation donnée par l'enseignant. Bien que cette pratique semble rassurante, elle remise les étudiants dans une position passive. Or, la lecture d'un texte littéraire devrait, à notre sens, être tout autre que passive; elle exige aux lecteurs de mobiliser leurs connaissances et d'extraire les indices leur permettant la perception du texte.

Dans le champ de la didactique de la littérature, nous privilégions l'approche qui s'appuie sur l'acte de lecture et la réception des textes littéraires. Cette perspective met l'accent sur le rôle du sujet-lecteur dans la construction du sens et sur les capacités de l'enseignant à favoriser la lecture. A cet égard, les didacticiens de la lecture littéraire tels que Dufays, Rouxel, Langlade, Richard, Lecavalier, Moirand, Cicurel... ont observé le rôle de la subjectivité dans la lecture. Dans ce travail, nous nous basons plus particulièrement sur les démarches interactives proposées par cette dernière, qui

mettent en avant les connaissances de l'apprenant et les hypothèses émises par lui avant, pendant et après la lecture.

Concernant des textes littéraires, il se pose la question de savoir si on pourrait les aborder en adoptant une méthodologie interactive ?

L'approche interactive proposée par Francine Cicurel, inscrite dans le prolongement des travaux de Sophie Moirand et Lehmann, repose sur l'idée de favoriser la réception du texte par l'apprenant-lecteur en langue étrangère en suscitant chez lui l'émission d'hypothèses et « d'idées anticipatrices » (Cicurel, 1991 : 7), par la réactivation des connaissances qu'il a déjà en sa mémoire. Il se réalise donc une interaction entre les connaissances antérieures (extralinguistiques aussi bien que linguistiques) et les nouvelles informations fournies par le texte. L'approche interactive part de l'idée « qu'un texte en langue étrangère contient trop d'éléments d'informations à capter à la fois et qu'il faut alléger la lecture en donnant ou en faisant découvrir des repères solides (indices visuels, structuration du texte, reconnaissance du thème, de l'idée principale, etc.) » (Cicurel, 1991 : 7).

Nous avons pour but de montrer l'applicabilité de cette méthodologie aux textes littéraires en FLE. Il nous est donc apparu important de présenter quelques propositions pédagogiques, suivant une approche interactive, et issues de notre expérience professionnelle, afin d'aborder d'une autre façon la lecture des textes littéraires et de faciliter l'accès à la compréhension de ces textes en langue étrangère, le français dans le cas de nos étudiants persanophones.

Méthodologie interactive

La méthodologie interactive a pour objectif d'aider le lecteur en langue étrangère, tout

novice qu'il soit, dans sa lecture sans qu'il soit d'emblée désemparé en rencontrant des problèmes lexicaux, syntaxiques et référentiels. L'idée principale de cette approche est de motiver le lecteur lors de l'activité de lecture. Dans cette perspective, le lecteur ne sera pas un récepteur passif de sens, mais au contraire, il agira tant qu'un acteur qui collabore avec les autres apprenants ainsi qu'avec le professeur afin de construire le sens du texte. La situation de classe doit donc favoriser l'interaction entre les lecteurs sous la forme d'hypothèses produites sur le texte. Il est proposé, entre autres, de diviser les étudiants en groupe et leur demander d'échanger leurs points de vue au sein des groupes. Le sens du texte naît donc de la collaboration de chacun.

La lecture est non seulement une interaction entre les lecteurs ainsi qu'entre ceux-ci et l'enseignant, mais aussi une interaction entre les connaissances antérieures du lecteur et celles que le texte lui fournit. En bref, l'approche interactive tente de mobiliser les connaissances du lecteur pour que celui-ci puisse faire un raccordement entre ce qu'il connaît déjà et ce qu'il lit.

Cela dit, on peut approuver qu'une telle approche s'inscrive dans la lignée du constructivisme basé sur les travaux de Jean Piaget. Ce dernier, décrivant comment les enfants développent leurs capacités cognitives, affirme que l'apprentissage ne se fait pas de manière passive; cela se produit plutôt par une construction active du sens. Il explique que lorsque nous, apprenants, rencontrons une expérience ou une situation qui remet en question notre façon de penser, un état de déséquilibre est créé. Nous devons ensuite modifier notre façon de penser pour rétablir l'équilibre. À cette fin, nous donnons un sens à

la nouvelle information en l'associant à ce que nous savons déjà, c'est-à-dire en essayant de l'intégrer à nos connaissances existantes. Lorsque nous sommes incapables de le faire, nous utilisons un accommodement en restructurant nos connaissances actuelles pour les amener à un niveau de réflexion supérieur.

Le constructivisme décrit la manière dont les étudiants peuvent donner un sens au matériel et aussi la manière dont le matériel peut être enseigné efficacement. En considérant le constructivisme comme théorie pédagogique, les enseignants doivent tenir compte de ce que les élèves connaissent et permettre à leurs élèves de mettre leurs connaissances en pratique. Malgré la diversité des points de vue sur le constructivisme, il existe un ensemble de principes communs dont le premier est que les apprenants construisent de nouvelles compréhensions en utilisant leurs connaissances actuelles. En d'autres termes, les connaissances antérieures des apprenants influencent leurs nouvelles connaissances. Le deuxième est que l'apprentissage n'est pas passif. L'apprentissage est plutôt un processus actif dans lequel les apprenants négocient leur compréhension à la lumière de ce qu'ils vivent dans la nouvelle situation d'apprentissage. Si ce que les apprenants rencontrent ne correspond pas à leur compréhension actuelle, leurs connaissances actuelles peuvent changer afin de s'adapter à une nouvelle expérience. Ainsi, les apprenants ne peuvent pas être passifs et restent actifs tout au long de ce processus.

Lorsqu'Eco (1985) parle de la coopération du lecteur, cela signifie que tout n'est pas dit explicitement dans un texte et il existe des lacunes que le lecteur doit combler à l'aide de son encyclopédie. Ce dernier peut être défini comme l'ensemble des connaissances que le

lecteur a construites durant sa vie ainsi que grâce à ses lectures précédentes

Afin de mobiliser les connaissances des lecteurs en classe, l'une des activités proposées consisterait par exemple à leur demander ce que le titre du texte leur provoque, et s'ils ont déjà vécu de telles expériences, pour qu'ils puissent établir des relations entre les déjà connus (leurs expériences du monde) et les nouveaux (les connaissances trouvées ultérieurement dans le texte).

L'approche interactive et les textes littéraires

Bien qu'un texte littéraire contienne moins d'éléments visuels et iconiques que d'autres documents écrits, il n'en est pas complètement privé. En regardant un texte littéraire, on est en mesure d'en identifier le genre (roman, nouvelle, pièce de théâtre, poème,...), de voir la division du texte en paragraphes, scènes,..., ou de distinguer les signes de ponctuations plus fréquents. Tous ces indices élaborent autant de pré-données par lesquelles le lecteur peut collaborer à la découverte du sens.

Si on veut résumer les points principaux de l'approche interactive applicables aux textes littéraires, on peut affirmer qu'il s'agit d'une méthodologie qui :

- Accorde une place particulière aux lectures préalables du lecteur dans sa langue maternelle ainsi qu'à ses intérêts. De là, en cas des apprenants habitués des bandes dessinées, ou intéressés aux textes dialogués, il serait avantageux de recourir soit à un récit où il y a d'importantes pages dialogués soit au texte théâtral.

- Envisage de donner aux lecteurs avant la lecture des « pré-informations » sur l'époque, le thème, les stéréotypes culturels, etc. et de préparer la lecture en demandant aux lecteurs ce qu'ils savent du sujet.
- Envisage des « lectures-préparations » en utilisant des textes non littéraires ayant des points communs avec le texte à lire. Dans un guide touristique par exemple, il peut exister des structures descriptives qu'on peut trouver dans les textes littéraires.
- Suggère qu'une œuvre littéraire, bien que contenant des éléments fictionnels, a toujours quelques rapports avec le monde réel où vit le lecteur. « Tout n'est pas fiction dans la fiction » (Cicurel, 1991 : 33). Toute intrigue contenant des éléments de vraisemblance, favorise la mise en œuvre de la coopération interprétative du lecteur. Le texte est une partie du monde réel et « une machine à produire des mondes possibles » (Eco, 1985 : 226).

Les étapes de la méthodologie interactive

Ce qui distingue la méthodologie interactive d'un apprentissage plus traditionnel est qu'elle met l'accent sur la compréhension par étape du texte. La lecture est une activité progressive pendant laquelle le lecteur accède au sens du texte en passant par plusieurs étapes ; au fur et à mesure qu'il avance sur le texte, il découvre des éléments qui lui permettent d'affirmer ses hypothèses sur le contenu et la structure du texte, et parfois les infirmer ou les modifier. Compte tenu de ce qui précède, trois étapes de lecture sont distinguées dans l'approche interactive : pré-lecture, lecture, après-lecture.

1. Pré-lecture

Cette étape qui comprend orientation/activation et observation/anticipation, aide le lecteur à mettre en action ses connaissances déjà apprises et les éléments intériorisés et structurés dans sa mémoire.

1.1. Orientation/activation

C'est une phase qui se déroule avant la distribution du texte, sollicite un modèle descendant de la lecture. Les lecteurs se réfèrent à leur « encyclopédie personnelle » qui va les orienter sur le chemin de lecture. Différentes activités sont envisageables: l'enseignant peut poser des questions aux apprenants afin de les inciter à se souvenir des faits qu'ils ont déjà connus et qui ont un rapport thématique avec le document à lire. Par exemple, avant de lire l'acte IV de la scène 7 de l'Avare (où Harpagon découvre que la somme enterré dans son jardin a été dérobée), l'enseignant peut poser des questions de type : est-ce qu'il vous est arrivé de perdre de l'argent ? Si oui quelle était votre réaction ?

L'enseignant peut aussi orienter les apprenants à propos du genre du texte. En parlant du genre, il peut activer les connaissances que le lecteur a déjà acquises par le contact avec les différents types d'écrits dans sa langue et culture maternelles.

La compréhension sera facilitée également par le recours à des « scénarios » stockés en mémoire dont le lecteur a déjà été témoin. Le scénario d'après Gaonac'h (1990 : 92) est « une structure cognitive qu'on a élaborée et stockée en mémoire et qui porte sur la séquence d'évènements, relativement stéréotypés, spécifiques d'une certaine situation, d'un certain concept ». Le lecteur aura donc un accès plus facile au sens si le texte ou la phrase lue fait penser à des situations familières et connues. En

lisant une phrase comme «Le prof a puni l'élève », un sujet connaissant le monde scolaire, en fonction de la connaissance de ce genre de situation, génèrera des scènes suivantes autour de cet énoncé :

- Il existe une classe où un professeur et des élèves se trouvent.
- Le prof est sérieux.
- L'élève puni a fait un acte répréhensif et a désobéi aux règlements.
- Il n'a pas fait ses devoirs, il a insulté le prof ou d'autres élèves.

Et une série de scènes va concerner le genre de punition :

- Isolement du groupe (fonds de classe, bureau du directeur,...).
- Privés de sortie.
- Ramasser les déchets de la classe.
- Rédaction.
- Baisse de la note.
- Châtiments corporels (gifle, fessée à la règle, ...).

Les parties du texte qui font appel à un scénario (titre, chapeau, extrait du texte, etc.) pourraient avoir un impact positif sur la compréhension. Il est à noter que tous les textes ne se prêtent pas à l'appel à l'expérience. Dans ce cas, il est préférable de recourir à d'autres techniques afin d'apprêter le lecteur à se lancer à la lecture du texte. L'une de ces techniques proposée par Cicurel consiste à l'association d'idées à partir de mots clés : l'enseignant donne quelques mots-pivots du texte à lire, et les apprenants commencent à proposer des termes en relation avec les mots-pivots donnés ; ils créent ainsi un réseau lexical. « L'hypothèse méthodologique faite ici est que s'effectue ainsi une préparation à la lecture car une partie du

champ lexical du texte va se trouver être déjà couvert » (Cicurel, 1991 : 46).

Nous citons à titre d'exemple cette expérience faite avec les étudiants de langue et littérature françaises, niveau de licence, université Bu-Ali Sina. Pour le poème *Le Lac de Lamartine*, on a donné les mots-pivots suivants : lac visité auparavant par les amants, écoulement du temps. L'association d'idée a donné des termes suivants qui seraient confirmés ou infirmés pendant la lecture : amour, bonheur, tristesse, nostalgie, passé, malheur, souvenir, temps, vite, cour d'eau, bord, nature, arbre, rocher, forêt, aimer, passer, couler, oublier, se souvenir, échapper, fuir, pleurer. Après avoir établi sur le tableau cette liste proposée par les étudiants, nous avons vu que ceux-ci étaient plus motivés à découvrir ce qu'il y aurait dans le texte. Tout compte fait, un mouvement dynamique s'est créé entre les horizons d'attente des étudiants et la découverte de ce qu'ils feraient du texte.

١,٢. **Observation/ anticipation**

Dans cette étape, l'enseignant distribue le texte à lire aux étudiants et leur demande de l'examiner afin d'y trouver des éléments visuels pour en dégager un certain nombre de signaux. La reconnaissance des signaux typographiques et iconiques joue un rôle essentiel dans le processus de compréhension écrite. Les signaux que Mouillaud et Tétu (1989) nomment les « variables visuelles » et Cicurel appelle les « saillies », parce qu'ils ressortent dès le

premier regard sur le texte avant d'entrer dans la lecture. Les signaux auxquels le lecteur pourrait recourir comprennent :

- Les indices de type métatextuel ; origine du texte, auteur, type de document, signatures,
- La titraison,
- La division du texte (paragraphes, chapitres...),
- La numérotation des parties,
- Les saillies textuelles ; type de corps adopté (italique, gras...), soulignements, parenthèses, majuscules,
- Le chapeau (souvent en caractère gras), le début des paragraphes,
- Les citations (introduits par des guillemets),
- L'illustration du texte ; images, photos.

Le repérage de ces signaux est la première rencontre du lecteur avec le texte. Dans cette étape, on peut regarder le document à lire, son organisation, son titre, la typographie, les ponctuations, les entailles, etc. Tous ces indices sont porteurs de sens et contribuent à l'élaboration des hypothèses sur le genre de l'écrit, sur ses thèmes..., ce qui engendre un horizon d'attente. Le travail sur ces éléments paratextuels est important dans la mesure où il oriente la lecture et ancre le texte dans son contexte. Observons l'extrait ci-dessous, l'incipit du roman *Le petit chose*:

LE PETIT CHOSE



Alphonse Daudet, né le 13 mai 1840 à Nîmes, romancier, conteur, dramaturge et poète français, fut l'un des auteurs les plus populaires du XIXe siècle. En 1857, ses parents perdirent tout leur argent et la famille s'exila à Lyon. Alphonse renonça à passer son baccalauréat et devint répétiteur au collège d'Alès, l'expérience qui fut la source d'inspiration de son premier roman semi-autobiographique, *Le Petit Chose*. Ses récits, inspirés de la réalité la plus ordinaire, sont marqués par un réalisme humain et chaleureux.

Daniel Eyssette, enfant du Midi et fils d'un industriel riche, est obligé de s'installer à Lyon avec sa famille après la faillite de la fabrique paternelle où il est appelé par son professeur avec mépris Le Petit Chose.

Je suis né le 13 mai 18..., dans une ville du Languedoc où l'on trouve, comme dans toutes les villes du Midi, beaucoup de soleil, pas mal de poussière, un couvent de carmélites et deux ou trois monuments romains.

Mon père, M. Eyssette, qui faisait à cette époque le commerce des foulards, avait, aux portes de la ville, une grande fabrique dans un pan de laquelle il s'était taillé une habitation commode, tout ombragée de platanes, et séparée des ateliers par un vaste jardin. C'est là que je suis venu au monde et que j'ai passé les premières, les seules bonnes années de ma vie. Aussi ma mémoire reconnaissante a-t-elle gardé du jardin, de la fabrique et des platanes un impérissable souvenir, et lorsque, à la ruine de mes parents il m'a fallu me séparer de ces choses, je les ai positivement regrettées comme des êtres.

Je dois dire, pour commencer, que ma naissance ne porta pas bonheur à la maison Eyssette. La vieille Annou, notre cuisinière, m'a souvent conté depuis comme quoi mon père, en voyage à ce moment, reçut en même temps la nouvelle de mon apparition dans le monde et celle de la disparition d'un de ses clients de Marseille, qui lui emportait plus de quarante mille francs; si bien que M. Eyssette, heureux et désolé du même coup, se demandait, comme l'autre, s'il devait pleurer pour la disparition du client de Marseille, ou rire pour l'heureuse arrivée du petit Daniel... Il fallait pleurer, mon bon monsieur Eyssette, il fallait pleurer doublement.

C'est une vérité, je fus la mauvaise étoile de mes parents. Du jour de ma naissance, d'incroyables malheurs les assaillirent par vingt

endroits. D'abord nous eûmes donc le client de Marseille, puis deux fois le feu dans la même année, puis la grève des ourdisseuses, puis notre brouille avec l'oncle Baptiste, puis un procès très coûteux avec nos marchands de couleurs, puis, enfin, la révolution de 18..., qui nous donna le coup de grâce.

A partir de ce moment, le fabrique ne battit plus que d'une aile; petit à petit, les ateliers se vidèrent chaque semaine un métier à bas, chaque mois une table d'impression de moins. C'était pitié de voir la vie s'en aller de notre maison comme d'un corps malade, lentement, tous les jours un peu. Une fois, on n'entra plus dans les salles du second. Une autre fois, la cour du fond fut condamnée. Cela dura ainsi pendant deux ans; pendant deux ans, la fabrique agonisa. Enfin, un jour, les ouvriers ne vinrent plus, la

cloche des ateliers ne sonna pas, le puits à roue cessa de grincer, l'eau des grands bassins, dans lesquels on lavait les tissus, demeura immobile, et bientôt, dans toute la fabrique, il ne resta plus que M. et Mme Eyssette, la vieille Annou, mon frère Jacques et moi; puis, là-bas, dans le fond, pour garder les ateliers, le concierge Colombe et son fils le petit Rouget.

C'était fini, nous étions ruinés.

Alphonse Daudet (1840-1897), *Le petit chose*, roman autobiographique, 1868.

De Carmélites : de l'ordre religieux du Carmel

la mauvaise étoile: la malchance

Ourdisseuses: personne qui prépare la chaîne pour le tissage.

Donner le coup de grâce: donner le dernier coup, mortel mais libérateur des souffrances.

Voici les signaux relevés :

- Des indices concernant le document lui-même ; les références en bas du texte qui donnent des informations sur l'origine du texte, son genre et son auteur ;
- Des indices marquant une division de l'espace ; présence d'un cadre à droite accompagné de la photo de Daudet qui fournit des informations sur l'auteur et son style et la division du texte en paragraphes indique qu'il s'agit éventuellement du genre romanesque ;
- Des indices de différenciation typographique qui déterminent « les zones textuels » :
 - Le titre donnant le thème du récit,
 - Le chapeau en italique résumant ce qui va se passer,
 - En bas du texte, une ligne consacrée à la référence,

- En bas de page, quelques lignes consacrées à la glose.
- Des indices constitués par des saillies textuelles : des chiffres représentant une date particulière (celle de naissance du narrateur) et la révolution française, des noms propres en majuscule présentant les personnages, des points de ponctuation.

Comme l'affirme bien Cicurel « c'est en l'absence de ce répertoire de signaux visuels que l'on s'aperçoit combien ils sont importants pour la compréhension du texte. » (1991 : 42). Imaginons que nous avons un texte sous nos yeux sans aucun signal visuel marquant l'apparence à tel ou tel type de texte, l'activité de lecture serait une tâche fastidieuse. Mais le fait d'accompagner le texte des variables visuels aide le lecteur à avoir une vision générale sur le contenu et la structure du texte qu'il va lire ; c'est le modèle de la lecture ascendante qui est en jeu.

Par conséquence, lors du choix des textes par l'enseignant, il vaut mieux incliner vers ceux qui sont dotés de ces signaux visuels, car ces derniers, peuvent constituer « des entrées pédagogiques ». Il s'agit en fait de montrer aux apprenants des voies par lesquelles ils peuvent se lancer plus facilement sur le corps du texte à lire et atteindre la signification du texte.

A la fin de cette étape nous avons des lecteurs qui sont curieux de poursuivre la lecture et d'entrer dans le corps du texte pour remplir les lacunes d'informations que cette étape a fait jaillir.

۲. Lecture découverte

Au début de cette étape, l'enseignant demande aux apprenants de comparer les hypothèses qu'ils ont déjà faites avec le contenu et la forme

de celui-ci. Les expériences pédagogiques montrent que si les étudiants procèdent avant la lecture à la préconstruction du sens, ils seront plus stimulés à découvrir le texte.

Dans cette étape de lecture proprement dite, ce qui importe plus c'est de lire avec un objectif et d'avoir un projet de lecture. En cas de lire pour rien qu'apprendre à lire, les apprenants risquent d'être découragés. Une technique simple à laquelle l'enseignant peut recourir est qu'il demande aux apprenants-lecteurs divisés en groupe, de chercher des informations complémentaires pour les partager ensuite avec d'autres groupes. Par exemple pour le texte « Le bourgeois gentilhomme » l'objectif peut être alors de chercher les informations ci-dessus :

- Quels sont les deux personnages ?
- Qu'est-ce qui vous fait rire ?
- Quelle relation existe-il entre les ponctuations, les adjectifs et le personnage de Monsieur Jourdain ?

Il s'agit d'une « lecture-recherche » basée sur des consignes données par l'enseignant aux différents groupes de lecteurs tout en considérant leur niveau de compréhension. L'objectif est d'atteindre une compréhension totale du texte qui sera le fruit de l'interaction entre les informations trouvées par chacun des groupes. L'élément central de cette étape est donc les consignes proposées par l'enseignant que Cicurel appelle « les entrées » (1991 : 49) et en distingue huit catégories suivantes :

١. Une entrée selon l'architecture discursive

Lors du choix du texte l'enseignant sélectionne des entrées liées avec la structure discursive du texte dont voici quelques exemples :

- Une structure événementielle : dans un texte narratif, on fait repérer des protagonistes, leurs actions, le temps et le lieu de leur action, les raisons et les résultats de leur action.
- Une structure dialoguée : dans un texte présenté sous forme de dialogue ou de message, on fait identifier récepteur et émetteur du message et on demande aux lecteurs de découvrir les données de la situation de communication : qui écrit/parle à qui, de quoi, pourquoi, etc.)
- Une structure informative : dans un texte descriptif où un événement, un objet ou une personne sont décrits et présentés, on fait explorer les facteurs pris en compte pour leur description et les mots qui se servent à développer cette description.
- Une structure argumentative : dans un texte cherchant à convaincre et à présenter des arguments, on fait découvrir l'objet de l'argumentation et la manière de présentation
- ٢. Une entrée basée sur la recherche d'éléments coréférentiels :
 - Il s'agit de repérage des éléments anaphoriques : les termes renvoyant à un même référent. On distingue deux types d'éléments anaphoriques : grammaticaux et lexicaux.
 - Eléments anaphoriques grammaticaux : la reprise des éléments se fait sous les formes grammaticales : pronoms, articles, adjectifs démonstratifs, etc.
 - Eléments anaphoriques lexicaux: comme il existe dans la langue des équivalences sémantiques, les termes peuvent être repris par les éléments lexicaux, et « la cohérence [textuelle] s'établit par le jeu de substitutions lexicales » (Cicurel,

1991 : 63). Il existe des relations synonymiques ou parasynonymiques (univers/monde), hyperonymiques : passage d'un terme générique à un terme spécifique (couleur/rouge), hyponymiques : passage d'un terme spécifique à un terme générique (mouche/insecte), partitive : désignation d'un terme par ses éléments constitutifs (maison/ porte).

Par exemple, dans le texte ci-dessous, extrait du Cid, le mot « épée » est repris par les éléments grammaticaux cette, « le » (trois fois), « il », « lui », et aussi par les éléments lexicaux « cet objet odieux », « le fer », « cet objet ».

*Le Cid*¹

*Au Moyen Age, à la cour d'Espagne,
Don Rodrigue et Chimène s'aiment et
sont promis au mariage. Mais Rodrigue
vient de tuer en duel le père de Chimène
afin de venger l'honneur familial.
Bouleversé, il arrive l'épée à la main,
chez Chimène... Sa gouvernante Elvire
est témoin de la scène.*

SCÈNE IV - DON RODRIGUE, CHIMÈNE,
ELVIRE

(...)

CHIMÈNE

Va, laisse-moi mourir.

DON RODRIGUE

Quatre mots seulement ;

Après, ne me réponds qu'avec **cette épée**.

CHIMÈNE

Quoi ! du sang de mon père encor toute
trepée !

DON RODRIGUE

Ma Chimène...

CHIMÈNE

Ôte-moi **cet objet odieux**

Qui reproche ton crime et ta vie à mes yeux.

DON RODRIGUE

Regarde-**le** plutôt pour exciter ta haine,

Pour accroître ta colère, et pour hâter ma
peine.

CHIMÈNE

Il est teint de mon sang.

DON RODRIGUE

Plonge-**le** dans le mien,

Et fais-**lui** perdre ainsi la teinture du tien.

CHIMÈNE

Ah ! quelle cruauté, qui tout en un jour tue

Le père par **le fer**, la fille par la vue !

Ôte-moi **cet objet**, je ne puis **le** souffrir :

Tu veux que je t'écoute, et tu me fais mourir !

Maingueneau et Philippe (2005) appellent « chaînes de référence » les termes qui sont coréférents dans un texte et en distinguent celles construites par des relations anaphoriques et celle construites par des relations référentielles. Il existe la première quand la référence s'appuie sur la forme linguistique. (Les pronoms par exemple), et la seconde lorsque la référence s'établit par des éléments non-linguistiques, comme un chat et l'animal qui se figurent dans la chaîne de référence sur la base d'une relation référentielles. « C'est notre connaissance du monde, de la situation qui nous permettent de les y inscrire » (Maingueneau et Philippe, 2005 : 106).

Cela dit, grâce à une consigne basée sur la recherche de toutes les occurrences d'un mot et d'un terme particulier, l'enseignant sera en mesure de vérifier que les apprenants peuvent établir correctement les rapports coréférentiels et qu'ils ne font pas de confusion dans les référents des éléments anaphoriques.

Il reste à dire que les anaphores lexicales ont un avantage par rapport aux anaphores grammaticales : elles participent à la progression du texte en lui fournissant un « apport sémantique ». Si, par exemple, pour

¹ Tiré de *Littérature progressive du français, niveau intermédiaire*, Blondeau, N. & Allouache, F. & Né, M.F. (2013). Paris : CLE international. p. 30.

parler d'Alain Delon, j'écris *l'acteur*, le lecteur apprend, s'il ne savait pas, qu'il s'agit d'un acteur, et si je continue en écrivant *le lauréat de la palme d'or* au lieu de le reprendre par *il* ou *celui-ci*, j'ajoute encore une information au texte et le lecteur apprend ainsi davantage.

١. Une entrée basée sur l'intention de communication

L'enseignant peut faire déterminer les actes de paroles. En effet « l'énonciation n'est pas seulement constative, mais performative. » (Cuq, 2003 : 13). Il y a différents type d'actes de parole qu'on peut classer par rapport à leur motivation : informer, demander, s'excuser, menacer, rassurer, émouvoir... Par exemple, la motivation de l'énoncé « j'ai mal à la tête » peut être de :

« Je n'aime pas sortir », « Il y a trop de bruit », « Je ne veux pas aller au travail », etc.

Pour interpréter une énonciation performative, il est donc essentiel de se référer aux informations contextuelles.

٢. Une entrée par les marques énonciatives

Le texte est produit par un écrivain qui peut laisser une trace dans l'écrit. En dehors des marques de pronoms personnels, on peut faire identifier les modalités appréciatives, c'est-à-dire les marques manifestant l'opinion de l'écrivain. Ces marques peuvent être recherchées par exemple dans les textes critiques.

٣. Une entrée par les articulateurs

En plus des éléments anaphoriques qui assurent la cohésion du texte, il existe dans tout texte des articulateurs qui en assure l'organisation en marquant des relations logiques et sémantiques au niveau

transphrastique : les articulateurs logiques, causals, temporels, spatiaux... (donc, pourtant, d'abord, après,...)

٤. Une entrée situationnelle

Il s'agit de chercher tout ce qui renvoie à l'origine du texte : date et lieu de parution, émetteur, contexte dans lequel le texte a été produit. Il est utile de situer le texte dans tout ce qui constitue son contexte, surtout quand il est rattaché à un certain contexte social, politique ou idéologique. A fin de mieux comprendre les événements ou les références culturelles auxquels le texte se réfère, il est parfois indispensable de repérer le contexte évoqué.

٥. Une entrée prenant appui sur les citations du texte

Les citations ou les discours directs sont distingués par le biais de leur typographie différente ou par les signes de ponctuation (tiret, guillemets...). Concernant les discours indirects, du point de vue syntaxique ou typographique, rien ne permet de différencier *Pierre dit que Leo dort* et *Pierre voit que Leo dort* : dans les deux cas il s'agit des complétives d'objet direct. Dans ce cas, c'est le sens du verbe dire qui permet de révéler une citation.

Il est à noter que « le choix du verbe introducteur du discours indirect a des conséquences importants sur la manière dont le lecteur interprétera la citation » (Maingueneau, 2003 : 123). Certes, il existe des verbes neutres qui ne portent pas de jugements sur la citation rapportée, comme « dire », « ajouter », etc., mais il y en a ceux qui ont des portées évaluatives. Empruntons deux exemples de Maingueneau : dans « Paul a déploré que je sois en retard », l'énonciateur du discours cité, Paul, évalue négativement la complétive qui suit.

Mais dans « Paul a reconnu que Jean avait payé », le rapporteur présuppose la vérité de la complétive.

Il existe une autre forme de discours plus complexe qui présente un défi pour la compréhension et l'analyse grammaticale du texte littéraire : le discours indirect libre qui se caractérise par l'absence du verbe déclaratif. Il peut entraîner une double confusion, d'abord entre discours prononcé ou intérieur, ensuite entre discours du personnage ou celui du narrateur.

٦. Une entrée basée sur la progression thématique

Tout texte est composé de la reprise d'un certain nombre de ses constituants et l'introduction d'éléments nouveaux. On a donc la possibilité, à l'aide de la situation initiale (chapeau, titre, incipit,...), de classer l'enchaînement des informations progressivement insérées dans le texte. Ainsi l'enseignant peut diviser le texte en paragraphes et faire identifier la thématique de chacun.

٧. Post-lecture

Une fois le texte compris plus ou moins, le travail sur celui-ci ne prend pas fin. Il faut que le texte soit lié aux connaissances antérieures. Dans cette étape, il vaut mieux faire lire le texte à nouveau mais cette fois sans aucune consigne juste afin de prendre plaisir en lisant un texte qui ne « résiste » plus, ce qui assure un investissement affectif de la part du lecteur.

Il faut noter que dans cette étape le texte n'est pas le point d'arrivée mais le point de départ qui peut servir à des différentes activités d'approfondissement ; le lecteur peut réagir au texte en donnant son opinion, en répondant aux questions en résumant le texte ou en cherchant d'autres niveaux de signification. Les activités

de post-lecture peuvent également proposer des exercices complémentaires pour travailler les compétences linguistiques. Selon les mots de Cicurel, dans cette étape nous avons deux types de prolongements : « Dans le premier cas, on travaille sur l'effet que le texte a ou peut avoir sur le lecteur, dans le second cas on isole certains éléments linguistiques afin de favoriser un acquis plus ponctuel » (1991 : 53).

Comme nous nous sommes bornés dans ce travail plutôt sur l'étude des deux premières étapes (pré-lecture et lecture), nous allons par la suite faire quelques remarques sur le rôle des consignes de lecture dans la compréhension des textes littéraires.

Des consignes de lecture et la compréhension des textes

L'approche interactive insiste sur le rôle favorable des consignes dans la compréhension des textes. Nous pouvons voir ce recours aux consignes et aux questions évaluatives dans les méthodologies traditionnelles aussi. Mais l'approche interactive se démarque de ces dernières par le fait qu'elle s'appuie sur les consignes pour visée principale de favoriser la compréhension et non pas de la vérifier.

Les consignes guident le lecteur en lui indiquant ce qu'il peut ou doit faire devant le texte. Lorsqu'un enseignant donne une consigne en langue étrangère, ce qui importe le plus c'est qu'elle soit linguistiquement compréhensible par l'apprenant et ce sans aucun malentendu. A cette fin, l'utilisation d'une terminologie spécialisée paraît indispensable. L'enseignant pourrait faire une liste de verbes, de mots et des expressions auxquels sont confrontés les apprenants dans un cours de lecture : *identifiez, soulignez, relevez, repérez, quel est le rapport..., regroupez les mots qui..., qu'est-ce*

qui se répète..., ligne, chapitre, paragraphe, chapeau, incipit, caractère gras, italique,...

Il se pose la question de savoir quelle langue médiatrice choisir dans un cours de langue. La question sur laquelle nous nous limitons de dire quelques brefs mots mais qui mérite d'être étudiée en détail. A cet égard, il existe deux approches différentes : le paradigme linguistique monoglossique et le paradigme hétéroglossique. Le premier part de l'idée que l'utilisation d'autres langues que la langue cible a des conséquences désastreuses sur l'apprentissage de la langue et donne lieu à une production langagière non-pure, c'est pourquoi il est pour l'exclusion de la langue maternelle des classes afin d'empêcher les transferts négatifs nuisant à l'apprentissage.

Le deuxième paradigme trouve utile l'emploi des langues non-cible en classe des langues. Un certain nombre des théoriciens contemporains ont tendance à rendre légitime l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue en la considérant comme «une des conditions de l'apprentissage» (Pendanx, 1998 : 19). Selon Auger par exemple au lieu d'imposer l'unilinguisme en classe, il faut chercher à atteindre à un «développement harmonieux du bilinguisme » (2007 : 176). Lecavalier et Richard conseillent de «fixer des règles dans lesquelles les langues premières peuvent venir au secours de la compréhension et des échanges en français, sans se substituer à celui-ci» (2014 : 3). Et d'après Castellotti «d'obstacle, la langue première peut toutefois se transformer en appui lorsque, à partir des repères construits au moyen de celle-ci, les apprenants ont acquis les moyens suffisants pour s'en détacher en acceptant un fonctionnement différencié des langues» (2001 :

43). L'utilisation de la langue maternelle est donc plus justifiable pour les débutants que pour les autres niveaux plus avancés.

Mais en ce qui concerne les consignes, il nous semble que le recours à la langue maternelle n'est pas acceptable sauf après que l'enseignant a essayé d'autres moyens d'explication linguistiques ou non linguistiques comme paraphrase, geste,... parce que dans un contexte d'apprentissage hétéroglotte, la classe est le seul lieu où les apprenants se trouvent en contact avec la langue étrangère. Il est donc préférable de donner les consignes presque exclusivement en français.

Mais avant d'indiquer ce que les apprenants doivent lire en classe, l'enseignant est confronté à plusieurs autres questions : Comment lire ? À voix haute ou silencieusement ? Quoi lire ? L'œuvre intégrale ou une partie de texte ?

Concernant la première question, Cicurel affirme que «si l'objectif prioritaire est de comprendre le sens, l'oralisation ne fera que retarder la compréhension, mais s'il s'agit de faire entendre les sons de la langue à apprendre et leur rapport avec la graphie, la lecture oralisée est alors justifiée» (1991 : 55). En effet, elle ne trouve l'oralisation du texte nécessaire que pour le développement de la compétence phonétique des apprenants, tandis que l'oralisation ne se fait pas dans une seule visée phonétique et pour une meilleure articulation de la langue à apprendre, mais elle contribue également à la mise en relief -par la voix, la pause et le rythme- des mots et des expressions clés du texte, ce qui peut servir à la construction du sens et l'interprétation du texte. D'ailleurs, la lecture à voix haute peut mettre en évidence les différentes voix du texte (celle des personnages et du narrateur par exemple), ou en respectant les variations d'intonation, elle peut mieux

¹ Voir Grandcolas, B. (1989). De la parole du professeur à la parole de l'élève. *Reflète*, n° 30.

transmettre les émotions que véhiculent les phrases. Tout cela pourrait être d'un grand secours pour la compréhension du texte. Il est donc conseillé qu'après la première lecture individuelle et silencieuse (ce qui permettra aux apprenants de se concentrer sur le contenu du texte), l'enseignant lise le texte à voix haute.

Quant à la deuxième question, nombreux sont les théoriciens de didactique qui insistent sur la lecture intégrale d'œuvres littéraires. Lecavalier et Richard par exemple exhortent les enseignants à choisir un texte complet d'un auteur et non un extrait, car « en présence d'un extrait d'une œuvre qu'ils n'ont pas lue en entier, les élèves tendent à croire que leurs difficultés proviennent du reste de l'œuvre, même quand ce n'est pas le cas » (2014 : 7), ou encore Cicurel insiste sur le choix des textes intégraux plutôt que des extraits choisis ; selon elle, avec les morceaux choisis, les apprenants, n'ayant pas accès à tout le texte, restent dépendants du résumé du texte donné par le professeur ou par le manuel. Elle ajoute qu'« un véritable apprentissage de la lecture passe par une lecture intégrale afin que l'apprenant puisse suivre le déroulement du récit et s'appuyer sur des indices successifs du texte pour en avoir la signification » (1991 : 130). En effet, la lecture littéraire est cette révélation progressive du sens.

Mais dans le cas de notre contexte où l'objectif institutionnel consiste à faire connaître aux étudiants en un seul semestre une grande variété d'œuvres littéraires (celles du XVII^{ème} siècle par exemple), il est presque impossible de travailler en un temps limité sur les textes intégraux. Il est vrai que l'enseignant peut parfois opter pour les genres plus courts tels que les nouvelles¹ et les poèmes, mais ce n'est pas

toujours le cas. Ainsi, il faut essayer, à travers un extrait, de créer un certain plaisir chez les apprenants afin de les inciter à lire l'œuvre complète.

Conclusion

Dans un modèle interactif de lecture, l'idée principale est que la compréhension résulte de l'union entre le modèle « de bas en haut » (connaissance des éléments lexicaux et syntaxiques) et le modèle « de haut en bas » (connaissances et expériences du lecteur sur le monde et d'autres textes), permettant au lecteur de faire des hypothèses sur le texte. Dans cette perspective, il faut proposer des activités de lecture qui amènent le lecteur à anticiper le sens de l'écrit, produire des hypothèses et mettre en œuvre son encyclopédie : ses savoirs et expériences déjà acquis.

Le simple décodage des unités de bas niveau ne sert pas à accéder au sens du texte, si bien qu'une focalisation excessive sur ces éléments entraînerait la surcharge cognitive. Or, ce qui se transmet en mémoire, ce n'est pas le matériel verbal mais plutôt les éléments sémantiques. Par exemple, si on demande aux apprenants de résumer un texte, plus leur résumé est proche des mots du texte, moins le texte est compris, car l'intégration sémantique ne s'est pas bien réalisée.

Cette réflexion nous a amenés à nous rendre compte que le texte littéraire se prête à une approche pédagogique interactive. Il peut être un outil par excellence pour favoriser l'interaction lecteur-texte et l'interaction entre les membres de classe. Il faut souligner que la méthodologie présentée est celle que nous suivons en classe avec nos étudiants. Cette méthodologie, centrée sur l'étudiant, a pour but, à travers une démarche par pilier, de réduire les

¹ Les auteurs ayant épuisé ce genre: Maupassant, Gautier, Boulanger, Sagan, Aymé, Le Clézio, Camus,...

« zones d'inconnu » du texte à l'aide d'un enseignement explicite des stratégies de la lecture et de l'activation des connaissances antérieures du lecteur. Dans cette perspective, la lecture n'est plus une réception passive, mais un processus dans lequel plusieurs techniques sont suggérées pour prévisualisation des textes, ce qui entraîne l'apprenant à faire une activité spécifique avant la lecture, pendant la lecture et après la lecture.

Bibliographies

- Auger, N. (2007). *Éléments de réflexion sur les pratiques méthodologiques en français langue seconde*, in M. Verdelhan-Bourgade (dir.), *Le français langue seconde: un concept et des pratiques en évolution* (p. 169-179). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Blondeau, N. & Allouache, F. & Né, M.F. (2013). *Littérature progressive du français*, niveau débutant. Paris : CLE international.
- Blondeau, N. & Allouache, F. & Né, M.F. (2013). *Littérature progressive du français*, niveau intermédiaire. Paris : CLE international.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.
- Cicurel, F. (1991). *Lecture interactive en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Daudet, A. (2014). *Petit Chose*. <https://bibliothequenumerique.tv5monde.com/download/pdf/503>
- Eco, U. (1985), *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Gaonac'h, D. (1990). Note de synthèse. In: *Revue française de pédagogie*, volume 93 : 75-100.
- Lecavalier, J. & Richard, S. (۲۰۱۴). Une démarche intégrée d'enseignement de la littérature en lien avec la langue orale et écrite ۱) pour comprendre et interpréter les œuvres ۲) pour écrire un commentaire analytique, Conférence: Multilinguisme et enseignement du français. Tiznit.
- Maingueneau, D. (2003). *Linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Nathan.
- Maingueneau, D. & Phillippe, G. (2005). *Exercices de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Armand Colin.
- Mouillaud, M. & Tétu, J.F. (1989). *Le journal quotidien*. Paris : Puf.
- Pendanx, M. (۱۹۹۸). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette.



پښتونستان د علومو انساني او مطالعاتو فریښی
پرتال جامع علوم انسانی