

Méthode de lecture pour la compréhension textuelle

Sunporn EIAMMONGKHONSAKUN*



Résumé

Cet article a pour but de faire connaître les caractéristiques de l’activité de lecture et celles de son but à atteindre, la compréhension textuelle. La lecture peut être considérée comme une activité mentale non accessible à l’observation visuelle. Les processus sont tellement complexes que l’on ne peut pas les ignorer et que l’on ne peut pas les percevoir comme automatiques vu la simultanéité des étapes. L’activité de lecture s’explique, dans ce travail, par le relèvement des connaissances et des compétences nécessaires à ses étapes. Les modèles du traitement de texte selon l’approche globale, l’approche cognitive et l’approche psycholinguistique nous orientent vers des conceptions variées et enrichissantes. L’appropriation de ces dernières permet la distinction des étapes de la lecture ce qui permettra ensuite de former des lecteurs stratégiques. Cette étude nous amène, par conséquent, à noter quatre grands préceptes: observation graphique, traitement linguistique, mise en relation des représentation-outils et enfin, désignation d’un sens global au texte. La compréhension est donc un acte intentionnel produit selon des liens logiques, de la pensée et des connaissances des lecteurs.

Mot-clé: lecture, lecteur, interprétation, compréhension,

1. Introduction

L’activité de lecture possède une caractéristique trompeuse. Lire est, en effet, une activité faisant lourdement recours à des opérations complexes. Face à celles-ci, même lorsque physiquement immobiles, les lecteurs ne peuvent rester passifs. Ils devraient planifier leur manière de lire pour le mieux possible apprêter les messages transmis et pour atteindre leurs buts préalablement fixés. Étant donné que cette activité est personnelle et dépend des expériences, des connaissances et aussi des compétences distinctes d’une personne à l’autre, l’entraînement régulier demeure primordial et nécessaire afin d’améliorer les compétences. La compréhension en langue maternelle semble poser moins de difficultés en raison du niveau de perfectionnement des compétences langagières. À l’inverse, lorsqu’il s’agit de la compréhension en langues étrangères, comme le français chez les apprenants thaïlandais, les lecteurs devraient réfléchir davantage aux paramètres significatifs dans les opérations d’interprétation. Autrement dit, ils ont besoin de connaître les étapes de l’activité de lecture ainsi que les stratégies adéquates aux situations qu’ils confrontent. Il est à souligner, par ailleurs, que même si la discussion ci-dessous met l’accent sur les apprenants-lecteurs thaïlandais de français, on peut adapter l’explication théorique à d’autres publics d’apprenants.

* Enseignante de français, Université de Srinakarintarawirot



2. Activité de lecture en langue maternelle et en langue étrangère

L'activité de lecture implique des connaissances et des compétences complexes, non seulement linguistiques mais aussi extralinguistiques. Le schéma de Cohen et Mauffrey (1995: 12) démontre une combinaison d'activités de lecture nécessitant des compétences variées.

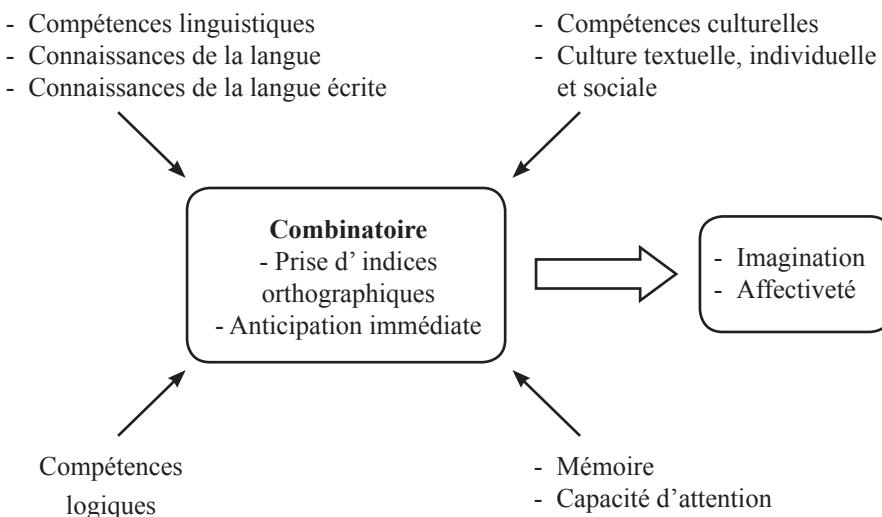


Figure 1: Ensemble des connaissances et compétences constitutives du savoir-lire

Lorsqu'ils ont un texte devant les yeux, les lecteurs identifient la langue employée (maternelle ou étrangère par exemple) grâce aux connaissances de la langue. Les compétences linguistiques seront révélées d'une manière plus ou moins forte selon l'expérience du lecteur aussi bien que ses connaissances du sujet traité. Plus on est familier à la situation en cours, plus les opérations deviennent moins lourdes.

Étant donné que les opérations de la lecture sont liées avec le niveau de la maîtrise de la langue, nous distinguons ici la lecture en langue maternelle de celle en langue étrangère. Cette distinction fait ressortir différents paramètres à considérer lorsqu'on passe d'une langue à une autre. Néanmoins, certaines connaissances et compétences peuvent être transférables. Normalement, pendant la lecture en langue maternelle,

les lecteurs affrontent plus souvent des difficultés au niveau de la classification des pensées que celles provoquées par le manque des connaissances linguistiques. Ces problèmes résultent de faiblesses logiques et de la cohérence entre les connaissances conceptuelles préalables et celles à acquérir. Par ailleurs, les différences culturelles entre également en jeu dans la compréhension de la lecture. La culture, tant sociale que textuelle, est distincte d'une société à une autre. Dans la foulée, plus on s'habitue à la culture de la langue utilisée, plus les opérations de la compréhension deviennent faciles.

Trois raisons expliquent pourquoi la compréhension textuelle en langue maternelle semble plus facile à atteindre. Premièrement, en langue maternelle, les processus paraissent «automatiques» ou «inconscients», grâce à

l'expertise acquise des connaissances linguistiques. Deuxièmement, cette «automatisation» rend des activités cognitives moins coûteuses s'agissant des efforts intellectuels à consacrer. Compte tenu de la familiarité avec le système langagier, la culture textuelle et parfois le sujet dont parle le texte, les lecteurs peuvent appréhender plus facilement des messages transmis. Enfin, en langue maternelle, les lecteurs se concentrent plutôt à la création de la compréhension globale et/ou la compréhension des parties ciblées. Les unités linguistiques sont mises de côté très vite au sein de la mémoire de travail des lecteurs. Les compétences linguistiques semblent donc moins exigeantes.

D'une autre manière, la compréhension textuelle en langues étrangères nécessite des opérations plus minutieuses. D'après notre expérience d'enseignante, les lecteurs débutants «décodent» la production écrite. Leur traitement de texte est souvent une prise de connaissance des mots sans généralement prendre en compte leur interrelation. Ils essaient, en effet, de les remplacer par des équivalences en langue maternelle qui ne sont toujours pas parfaitement compatibles. Pourtant, le traitement peut varier dépendant du niveau de maîtrise et des expériences des lecteurs. Certains apprenants-lecteurs sont aussi capables de se concentrer sur le niveau plus global si la surcharge cognitive du traitement linguistique et de la culture textuelle leur semblent moins lourde comme c'est le cas pour les apprenants de niveau avancé. Vu ce constat, la lecture en langues étrangères apparaît souvent comme le traitement d'éléments dans le texte. L'enseignant devrait ainsi sensibiliser les apprenants sur les éléments extratextuels, comme le contexte situationnel, qui restent «transparents» (invisibles) mais qui sont réellement omniprésents.

Ayant conscience de ces complications, nous proposerons ensuite différentes démarches à suivre afin de favoriser la compréhension. Pour ce faire, une étude des approches scientifiques diverses peut élargir la compréhension. Grâce à cette ouverture théorique, les lecteurs peuvent planifier stratégiquement leurs propres processus à la situation vécue.



3. Modèles du traitement de texte

Les chercheurs ont proposé une variété de modèles du traitement de texte selon leur domaine de spécialité. Dans le cadre du français langue étrangère, nous nous intéressons à 1) l'approche communicative de D. Lehmann et de S. Moirand, 2) l'approche cognitive de P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault ainsi que 3) l'approche psycholinguistique de T.-A. van Dijk et W. Kintsch. La discussion qui suit portera principalement sur le public d'apprenants thaïlandais de français. Néanmoins, l'explication peut être applicable à d'autres apprenants pour lesquels le français est également une langue étrangère.



3.1 Approche communicative

La lecture est conçue, selon cette approche, comme «un acte communicatif». Il s'agit donc d'un dialogue entre le scripteur omniprésent et le sujet-lecteur avec chacun disposant de son propre but de communication. D. Lehmann et S. Moirand (1980: 72–73) considèrent la compétence de communication comme «étant de quelque productivité en didactique des langues». Pour eux, cette compétence consiste en la capacité à maîtriser le processus (anticiper, identifier et vérifier) et à savoir lui intégrer chacune de trois variables dont les objectifs du lecteur, les caractéristiques du texte et les



conditions de réception du message-texte. Cette explication soutient la propriété procédurale de la lecture.

Ce qui paraît complexe et primordial à la compréhension, ce sont les cinq composantes intervenant dans les opérations de (re)-construction du (des) sens par les lecteurs. D'abord, la composante de la maîtrise linguistique englobe les connaissances morpho-syntaxique et lexique. Les apprenants thaïlandais confrontent davantage de difficultés morpho-syntaxiques en raison de la grande dissemblance entre les systèmes langagiers. La langue française fait partie de la famille indo-européenne alors que le thaï est rattaché à la famille sino-tibétaine. On n'a pas, par exemple, les mêmes réflexions d'analyse quant à l'application des règles grammaticales. Quant aux compétences lexicales, lors de la lecture, les apprenants s'intéressent considérablement au vocabulaire. Ils sont tellement enthousiastes à trouver une équivalence dans des dictionnaires, mais malheureusement sans tenir compte du contexte. Cette pratique force d'ailleurs une réflexion pour trouver des stratégies propices.

La deuxième composante est la maîtrise textuelle. Si la variable «caractéristiques du texte» entre en jeu dans le processus de compréhension, les types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif et injonctif) méritent, eux, une attention particulière. D'après nous, les apprenants thaïlandais ont besoin que l'on insiste plus sur cette prise en compte parce qu'ils s'intéressent principalement au contenu explicite lors des activités d'évaluation de la compréhension. Ces dernières sont souvent les questions de type «Qui fait quoi, où, comment, quand?». Les pratiques pour reconnaître les types de discours et les expressions caractéristiques de chaque auteur ne sont pas mises en relief.

La maîtrise référentielle est la troisième composante à étudier. Elle implique la compétence de se référer aux informations socio-culturelles et/ou scientifiques. Lors de la lecture en français, les apprenants thaïlandais entrent dans un univers culturel moins familier: certaines conceptions ou connaissances sont typiques à la culture de la langue cible. Les scripteurs et les lecteurs ne partagent donc pas les mêmes expériences. Il est, par conséquent, difficile de prétendre que ces derniers ressentent ou créent les mêmes représentations mentales que les premiers. Prenons un exemple: quand on parle du fromage, les Thaïlandais sont capables d'imaginer ou de se référer aux objets «fromages». Néanmoins, ils ne comprendraient probablement pas son importance à un repas dans le contexte français comme l'insiste le proverbe: «Un repas sans fromage est une jolie fille qui n'a qu'un œil.»

La quatrième est la maîtrise relationnelle. Elle est formée des échanges entre les interlocuteurs en fonction de leurs positions et intentions. Leurs positions relèvent de la relation personnelle entre le scripteur et les lecteurs, ce qui implique des statuts sociaux, professionnels, etc. Une simple demande peut devenir un ordre si l'on sait que le locuteur possède un statut social supérieur à ceux des interlocuteurs, par exemple. Par ailleurs, la reconnaissance des intentions est primordiale aux opérations d'interprétation afin de (re) construire des images mentales plus précises. Il faut, en effet, prendre en compte les buts de la communication. En pratique, dans la classe de langue, les apprenants sont amenés à répondre à des questions sur le texte lu, celles que nous avons abordées plus haut, ce qui ne permet d'évaluer que la compréhension explicite. Ainsi, faut-il insister sur des

objectifs plus pragmatiques et habituer les apprenants-lecteurs à une variété d'activités. Pour cela, les exercices pratiques devraient cibler la capacité d'appliquer la compréhension textuelle dans une situation donnée selon des buts de lecture préalablement fixés, par exemple.

La dernière composante fait appel à la maîtrise situationnelle pour laquelle les connaissances extralinguistiques jouent un rôle spécifique. Cette maîtrise se réfère aux facteurs (des savoirs ou des savoir-faire) qui pourraient influencer les processus d'assignation d'un sens au texte lu. De même, puisque les scripteurs français et les lecteurs thaïlandais ne partagent pas la même culture, le même environnement ou la même éducation, dans certaines conditions, on obtiendra différents points de vue et différentes conceptions. Par conséquent, les images mentales reconstruites peuvent être nuancées voire très différentes des images que le scripteur souhaitait véhiculer.

Prenons l'exemple de la phrase «On travaille toute la journée pour gagner seulement un morceau de pain!» Les apprenants-lecteurs thaïlandais n'auront pas de difficultés de traduire ou de comprendre littéralement cette phrase. Par contre, il n'est pas sûr qu'ils «sentent» ou comprennent le sens relativement implicite du mot «pain» dans la culture occidentale. En effet, dans la société française, le pain est un aliment primordial de base. Contrairement à la société thaïlandaise où le pain n'est qu'un aliment complémentaire voire «luxueux» et où l'on consomme plutôt du riz. Donc, les apprenants ne saisissent peut-être pas que cette phrase contient le sentiment d'un manque, d'un embarras, d'une peine à gagner pleinement sa vie. La compréhension textuelle se réalise ainsi avec des limites certaines si les protagonistes ne possèdent

pas les mêmes expériences ou ne prennent pas en compte des paramètres extratextuels voire culturels.

Le niveau de la maîtrise de ces cinq composantes divise les apprenants-lecteurs en trois groupes. Premièrement, les lecteurs débutants qui s'intéressent principalement aux éléments linguistiques et qui font souvent une lecture ascendante dont la sémasiologie. Ces lecteurs examinent généralement le vocabulaire, ce qui est le cas de plusieurs apprenants thaïlandais pour arriver à la compréhension globale du texte. Ensuite, l'onomasiologie consiste une lecture descendante: les apprenants expérimentés partent du concept vers les signes linguistiques. D'après nous, seulement les lecteurs possédant une bonne connaissance du sujet du texte traité sont capables de l'effectuer. Ainsi, le centre d'intérêt et aussi les expériences des lecteurs deviennent-ils des paramètres marquants dans les processus de lecture.

D'après nous, la lecture interactive, qui combine les deux types de lecture, nous paraît avantageuse et productive dans la pédagogie des compétences de lecture. Les interactions entre eux orientent et facilitent la création des représentations mentales adéquates à la situation. En pratique, les connaissances linguistiques et les connaissances conceptuelles sont combinatoires et complémentaires pour le processus de compréhension. Les connaissances linguistiques sont souvent les premiers facteurs auxquels se réfèrent les lecteurs. Quant aux connaissances conceptuelles, elles permettent de deviner le sens même lorsque les éléments linguistiques semblent trop difficiles. L'enseignement devrait insister sur ce type de lecture pour que les apprenants réfléchissent aux facteurs variables d'interprétation. Ils auraient ainsi plus de chance de trouver des solutions aux difficultés confrontées que s'ils ne mènent



seulement qu'un type de lecture. Pourtant, les lecteurs thaïlandais ont tendance généralement à n'employer que la lecture ascendante pour comprendre des textes en français. Cette situation n'est cependant pas entièrement nuisible si l'on sait contrôler et gérer les opérations.

3.2 Approche cognitive

Différente de l'approche communicative, l'approche cognitive focalise sur la réception au sein de laquelle le sujet-lecteur est perçu comme un récepteur. La compréhension est le résultat de deux opérations cognitives: l'activation et l'instanciation. (G. Denhière et S. Baudet, 1992: 147) Les lecteurs activent leurs connaissances préalablement acquises au cours d'opérations d'interprétation. Quant à l'instanciation, le sujet-lecteur se réfère à la construction des structures schématiques telles que la relation temporelle ou la relation causale entre les différents propos. D'après cette approche, les représentations mentales des lecteurs se présentent sous la forme de schémas qui contiennent des liens variés selon les relations entre les propos. Nous pensons que d'après cette approche, à part des compétences linguistiques, qu'elles soient en thaï ou en français, la lecture exige les mêmes efforts car elle est vue comme une activité réceptive.

P. Coirier, D. Gaonac'h et J.-M. Passerault (1998) proposent trois étapes de lecture pendant lesquelles l'activation et l'instanciation se comportent comme des activités-outils. D'abord, face à un texte écrit, avant la lecture proprement dite, les lecteurs perçoivent les signes linguistiques comme des images. Ils observent, en effet, l'ensemble du texte pour organiser les processus de lecture. Ils sélectionnent ensuite

les connaissances préalables utiles pour le traitement. Par ailleurs, la mémoire à court terme jouerait un rôle considérable au cours des opérations. Les lecteurs doivent manipuler différents paramètres interprétatifs tels que les équivalences des mots en français dans la langue maternelle, les contextes textuel et extratextuel, les connaissances sur le thème du texte, etc. Enfin, la compréhension textuelle est enregistrée dans la mémoire à long terme.

3.3 Approche psycholinguistique

Cette approche nous paraît comme une combinaison des deux précédentes. La construction de la compréhension résulte du traitement de trois niveaux hiérarchisés: celui de la surface, celui de la base du texte et puis celui du modèle de la situation. Le premier et le deuxième s'intègrent directement dans le domaine linguistique, le troisième s'inscrit plutôt dans la dimension extralinguistique. Lors de la construction de la sémantique textuelle, ces trois niveaux ne sont pas dissociables car ils doivent être activés les uns après les autres.

La surface concerne l'organisation des mots par les règles syntaxiques comme nous l'avons abordé dans la maîtrise linguistique de l'approche communicative: cet enchaînement linéaire engendre le traitement de la base du texte que cible la sémantique. La base du texte se divise en microstructure et macrostructure, dont le référent sera intégré à la mémoire de travail pour être ensuite activé lors du traitement au troisième type, celui du modèle de la situation (cf. la maîtrise situationnelle). Voici le schéma illustrant les opérations:

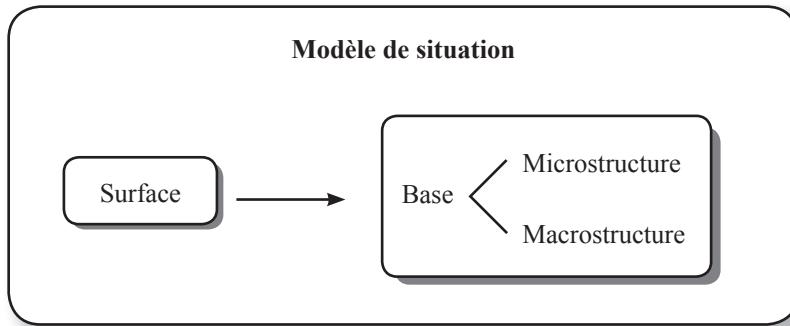


Figure 2: Traitement de texte selon l'approche psycholinguistique

Le traitement de la surface et de la base rappellent la conception de J.-F. Richard (2004) sur la construction des représentations-outils (cf. la production de l'activation et de l'instanciation de l'approche cognitive) qui interagissent pour établir la compréhension. Le modèle de la situation vise à relier toutes les représentations en fonction de leur relation, dont les corrélations peuvent être à la fois explicite et implicite. Dans le deuxième cas, les lecteurs doivent

effectuer leur jugement en se référant non seulement à leurs connaissances préalables mais aussi aux expériences vécues dans leur environnement.

Après le traitement de la surface, de la base du texte et du modèle de la situation, les lecteurs sont capables de reformuler les informations relevées dans le texte sous forme de propositions sémantiques, reliées entre elles de diverses manières, sous forme de schéma, ce qu'on appelle la compréhension.



4. Étapes de la lecture

Seront proposées maintenant les étapes de la lecture à partir des trois modèles étudiés. Dans le cadre de la didactique des langues, la distinction des étapes permettra à l'enseignant aussi bien qu'aux apprenants de faire plus attention aux processus d'interprétation.

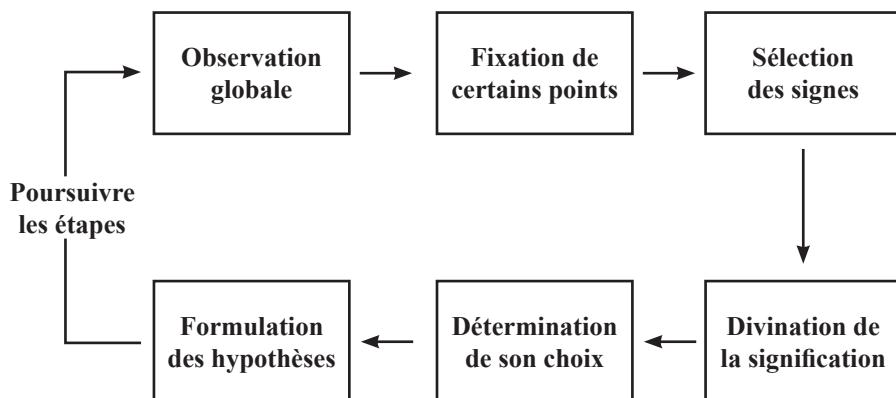


Figure 3: Étapes de la lecture



Les six activités encadrées dans le schéma se divisent en quatre grandes étapes. Le premier contact avec le texte devrait être une observation graphique. Les lecteurs examinent les composantes du texte et analysent les relations entre elles. Suite à cela, ils pourront mettre en relief les éléments selon leur utilité dans les opérations d'interprétation. Ensuite, les lecteurs s'engagent au traitement linguistique, ce qui pose souvent des difficultés lors qu'il s'agit de la lecture en langue étrangère, surtout des langues venant de différentes familles, comme le français pour les apprenants thaïlandais. La reconnaissance des signes linguistiques est effectuée grâce à la sélection des signes enregistrés à la mémoire à long terme. Néanmoins, ce qui semble plus contraignant à la compréhension textuelle est la divination de la signification. Cette étape sollicite considérablement les compétences lexicales et syntaxiques. Puisque les systèmes langagiers du thaï et celui du français ainsi que la manière de penser des gens sont dissemblables, les lecteurs thaïlandais auront souvent des perceptions inadéquates envers les termes employés. Cependant, les apprenants-lecteurs qui s'entraînent régulièrement dans des situations variées peuvent se familiariser avec la culture de la langue cible. L'expérimentation et l'expérience jouent ainsi un rôle utile.

La troisième étape concerne les traitements du niveau plus large. Les lecteurs mettent en relation les représentations lexicales à l'aide de la maîtrise syntaxique (cf. le traitement de la base du texte). D'après notre expérience, les apprenants thaïlandais ont d'importantes lacunes quant à leur sensibilité à cette mise en relation. Pour eux, la lecture en français est la traduction directe des lexiques en thaï. Ils cherchent les équivalences des mots en langue maternelle sans prendre en compte ni les types de mots

(ex. nom, verbe, adjetif ou adverbe) ni leur fonction dans le contexte phrasique (ex. sujet, verbe, complément). Par conséquent, ils se trompent très facilement lorsque les phrases sont longues et que la tournure paraît complexe. Ils deviennent ainsi rapidement découragés par les exercices pratiques de compréhension textuelle. Il faudrait donc que l'enseignant leur démontre l'importance des liens significatifs entre les unités traitées en orientant les moyens d'observation pour signaler de telles relations.

Après avoir examiné le contexte, les lecteurs devraient créer des hypothèses sur les informations transmises. Étant donné l'absence du scripteur, personne ne peut déterminer les représentations véritables que celui-ci veut transmettre. Les lecteurs ne peuvent qu'examiner le contexte textuel, le lier avec le contexte extratextuel et deviner le plus précisément possible selon les indices ce que le scripteur a l'intention de communiquer. Enfin, la dernière étape implique la désignation de la représentation mentale produite vers le monde réel. Ici, les lecteurs lient les informations présentées dans le texte avec leur situation vécue. Les lecteurs tirent les bénéfices des connaissances acquises selon leur but de la lecture. Dans le cas d'échec de la formulation des hypothèses ou de l'incapacité de créer au moins une compréhension globale, les lecteurs devraient revenir aux processus préalables afin de modifier les représentations qui semblent encore douteuses. Ils reprennent et suivent ainsi à nouveau les étapes. Les lecteurs s'arrêtent seulement s'ils ont «compris», une autre notion à expliquer.



5. Compréhension

Nous passons maintenant à la discussion sur le concept de la «compréhension», but de toute lecture et le fondement de toute

appropriation des savoirs. Tout d'abord, la compréhension est une production mentale ni donnée ni automatique, naturellement non-observable mais accessible grâce à certains processus comme la reformulation. J. Giasson (1990: 8) confirme que «la compréhension n'est pas la simple transposition du texte dans la tête du lecteur, mais une construction par ce dernier.» En effet, la compréhension résulte des opérations complexes (le traitement de texte) où entrent en jeu une grande variété des paramètres signifiants.

L. Lafourture, S. Frechette et al. (2010) proposent trois conceptions de la «compréhension». D'abord, «embrasser, saisir par la pensée» affirme la caractéristique cognitive et intellectuelle de la compréhension. Ceci se réalise par la construction d'une entité et non d'un simple agrégat d'éléments disparates. Ensuite, la compréhension est d'«apprehender par la connaissance: être capable de faire correspondre à quelque chose une idée claire ou percevoir le sens d'un message, d'un système de signes.» Il s'agit ici de la nécessité de faire interagir les connaissances cumulées avec l'expérience et les émotions des lecteurs en traitant les unités pour en assigner le sens. Ceci reste un acte subjectif et personnel. Les lecteurs ne possèdent toutefois pas de liberté totale, ils doivent respecter des règles conventionnelles, le contrat entre le scripteur et eux-mêmes, soit les règles grammaticales de la langue employée dans le texte. Enfin, comprendre, c'est «se faire une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose.» La compréhension ne peut donc pas être conçue comme un simple décodage: les liens logiques, les motifs, les raisons sont aussi à prendre en compte. Il s'agit bien de la réorganisation du sens à travers une actualisation subjective qui répond à un certain consensus partagé par une

communauté de lecteurs. Nous constatons que la compréhension est une production mentale intentionnelle résultant de processus cognitifs et intellectuels. Par conséquent, les lecteurs ayant conçu la compréhension comme des images mentales créées simultanément après la lecture risquent d'obtenir des représentations inadéquates s'ils ne font pas assez attention aux paramètres interprétatifs.

6. Propositions

Comme la lecture n'est pas une activité automatique, les lecteurs ont besoin de maîtriser des façons variées d'entrer en contact avec les textes. Ici, notre intention n'est pas de proposer des stratégies applicables aux situations particulières mais des stratégies communes pour toutes les situations avec lesquelles les lecteurs devraient faire appel à d'autres stratégies appropriées à leur situation en cours. Nous proposons donc les stratégies métacognitives.

Vu la propriété «méta-» qui implique la connaissance et la conscience sur les paramètres significatifs du contexte de la lecture avant de se lancer dans les étapes de travail. Ce type de stratégies nous amène à tenir compte non seulement des caractéristiques du texte mais aussi de leurs propres caractéristiques. Ce fait permet aux lecteurs d'ajuster leurs stratégies selon le contexte en cours et ainsi ne pas employer de mêmes habitudes dans toutes les situations.

Dans le cadre de la didactique des langues, l'enseignant devrait former les apprenants à devenir réceptifs à la fois aux niveaux procédural et déclaratif. Le niveau déclaratif renvoie aux connaissances 1) sur le sujet-lecteur lui-même (ex. la reconnaissance des connaissances et des compétences préalablement acquises), 2) sur



les stratégies (ex. la sélection des moyens plus appropriés à la situation en cours après l'examen de tous les paramètres significatifs), 3) sur la tâche (ex. l'exigence du texte, les objectifs visés)

Quant au niveau procédural, pendant la lecture, les lecteurs sélectionneraient certains paramètres qui leur semblent plus parlants que d'autres en justifiant leur importance. Ensuite, ils commencent à planifier les processus de lecture après l'analyse de toutes les composantes et la mise en relation de ce résultat avec des facteurs extralinguistiques comme les objectifs de la lecture. Au cours du traitement, les démarches devraient être contrôlées selon le plan préalablement établi. À la fin de la lecture, les lecteurs devraient faire une autoévaluation. Cette façon de faire permet aux apprenants de dépendre moins de l'enseignant, ce qui favorise l'autonomie d'apprentissage. En plus de la vérification

de la justesse de la compréhension, les apprenants-lecteurs stratégiques profiteront de cette occasion de reconnaître leurs points forts et faibles pour trouver la remédiation ou entretenir leurs compétences.

Pour conclure, l'atteinte de la compréhension textuelle nécessite une attention particulière. Un soin spécifique doit être apporté à la définition des démarches. Pour devenir un lecteur stratégique étant capable de former des hypothèses le plus proches de ce que veut transmettre le scripteur, il faudrait savoir gérer le parcours de lecture, comme le montrent les modèles du traitement de texte. Les stratégies métacognitives représentent des moyens-outils intéressants et applicables à toutes les situations. Les lecteurs peuvent les adapter afin de veiller sur tous les facteurs significatifs au cours les opérations d'interprétation.



Références bibliographiques

- Cohen, I. & Mauffrny, A. (1995). *Grammaire française*, Paris: Hachette.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle: Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris: Armand Colin.
- Denière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de textes et sciences cognitives*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Giasson, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*, Canada: Gaëtan Morin.
- Joulia, D. (2006). La lecture en langue étrangère: approche cognitive et logiciels hypermédias, *Lenguaje*, 34, 159–184.
- Lafayette, L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.A. & Albanese, O. (2010). *Approches affectives métacognitives et cognitives de la compréhension*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lehmann, D. & Moirand, S. (1980). Une approche communicative de la lecture, *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 153, 72–79.
- Richard, J. F. (2004). *Les activités mentales: De l'interprétation de l'information à l'action*, Paris: Armand Colin.
- Sprenger-Charolles, L. (1981). L'activité de lecture: Dimensions linguistique et psycholinguistique, *Les Cahiers du CRELEF*, 13, 5–24.