Les stratégies de lecture et l'enseignement assisté par ordinateur[1]

Sofie Verreydt

1. Introduction

De nos jours, et surtout dans la société occidentale, il est quasi impossible de ne pas savoir lire. Si nous faisions une liste de tout ce que nous lisons pendant une seule journée, nous serions étonnés par la quantité et la diversité des documents. Pensons p.ex. aux publicités qu'on rencontre partout dans la rue, aux étiquettes sur des produits comme le lait, le beurre, aux journaux, aux enseignes, etc. En outre, la plupart d'entre nous ne se rendent pas compte du fait que nous ne lisons pas tous ces textes de la même façon et que nous mettons en œuvre plusieurs stratégies à la fois. Le processus de lecture est en général une activité quasi inconsciente.

2. Les stratégies de lecture

Comment faut-il définir le concept de *stratégie de lecture* ? Henneman et Van Calcar (1999 : 267-268) formulent leur définition ainsi : « alle handelingen die een lezer onderneemt om effectief en efficiënt een leesdoel te bereiken…». Cette définition est intéressante, puisqu'elle met l'accent sur la complexité de l'acte de lecture qui implique nécessairement plusieurs sous-tâches. Plusieurs typologies des stratégies sont possibles. Nous avons choisi de faire la distinction entre d'une part les stratégies applicables aux mots et, d'autre part, celles applicables au texte. Les premières aident à résoudre les problèmes qui peuvent surgir quand le lecteur rencontre un mot inconnu. Ainsi, il peut étudier la composition du mot, inférer ou tolérer un certain degré d'ambiguïté. Les secondes servent à surmonter les obstacles au niveau textuel. L'anticipation, la sélection des données essentielles et la prise de position ne sont que quelques exemples de telles stratégies.

Il est important de faire immédiatement une distinction entre la lecture en langue maternelle et la lecture en langue étrangère, qui sont des processus tout à fait différents. De nombreux chercheurs ont déjà constaté qu'un bon lecteur en langue maternelle peut être un lecteur faible en langue étrangère. Ce phénomène est dû au fait que le lecteur en langue étrangère a tendance à s'appuyer sur les indices de bas niveau (p.ex. le mot, la morphologie, les aspects graphémiques, etc.), ne sollicitant de la sorte que sa mémoire à court terme qui sera très vite saturée. La conséquence est que le lecteur bloque sa lecture et qu'il n'a pas de vue d'ensemble sur la relation entre les différentes unités du texte. De plus, il omet de prendre en compte les indices du contexte et du paratexte en langue étrangère (p.ex. les titres, les images, les graphiques, etc.). On peut se demander pourquoi il n'y a pas de transfert entre langue maternelle et langue étrangère. Nous

[1] VERREYDT, Sofie. (2001). Les stratégies de lecture et l'enseignement assisté par ordinateur. [mémoire de licence]

pouvons avancer plusieurs causes : la crainte de commettre des erreurs, une situation de plus grande insécurité, des processus qui ne sont pas suffisamment automatisés, … .

3. L'hypertexte et les stratégies de lecture

L'hypertexte est un nouveau support de texte qui a surgi avec l'essor des nouvelles technologies. La question capitale de la partie théorique de notre mémoire était de savoir si l'hypertexte entraîne une nouvelle gamme de stratégies de lecture et dans quelle mesure elles sont intégrées dans un certain nombre de logiciels qui visent l'apprentissage du FLES. Avant de répondre à cette question, nous développerons brièvement le concept d'hypertexte. La définition proposée par Grypdonck (1996 : 34) nous paraît convenir assez bien : « hypertekst gaat uit van de gedachte dat elk tekstdeel, en tot het uiterste gaande, zelfs elk woord in een tekst associaties heeft, en eventueel associaties oproept, met tal van andere woorden, begrippen, enz. Het geheel van een informatiegebied wordt daardoor als een soort netwerk gezien bestaande uit via vele relaties of 'links' met elkaar verbonden begrippen». Une des applications les plus connues de l'hypertexte est la toile, qui comprend des pages et des sites qui donnent accès à l'ensemble du réseau par des liens hypertextuels. Comme principaux atouts de l'hypertexte, nous pouvons mentionner l'interactivité, la non-linéarité, la réduction d'erreurs dans le processus de lecture, l'usage agréable et la structure réticulaire. Malgré tous ces avantages, l'hypertexte présente également un certain nombre de problèmes. Les principaux obstacles sont la désorientation et le fait qu'il faut faire un effort cognitif plus important.

Un grand nombre de recherches ont déjà été effectuées sur la relation entre l'hypertexte et les stratégies de lecture. Il est utile d'avoir une idée globale de l'état actuel des recherches qui se font dans le domaine des stratégies de lecture et des nouvelles technologies. Dans notre mémoire, nous avons résumé plusieurs expériences intéressantes, dont nous ne mentionnerons ici que les principales. Ainsi, il y a l'expérience de De Ridder (1999 : 183-192) qui a étudié si les mots accentués par la mise en gras ou par le soulignement incitent les lecteurs à consulter l'hyperlien contenant la définition. Une autre expérience a été menée par Van Kruiningen (1993 : 36-45), qui a étudié les différences dans l'utilisation des stratégies de lecture dans une présentation de texte passive (le lecteur ne pouvait pas déterminer lui-même son parcours de lecture), dans une présentation de texte interactive et dans une version imprimée 'ordinaire'.

Quelle est la place des stratégies de lecture traditionnelles dans l'hypertexte ? Parmi les stratégies traditionnelles (cf. supra), ce sont surtout l'anticipation et l'inférence qui continuent à être importantes comme stratégies de lecture dans un système hypertextuel. Cela ne signifie pas que les autres stratégies perdent de leur importance. Etudier la composition d'un mot, par exemple, peut offrir de nombreux indices sur le sens d'un mot inconnu qu'on voit à l'écran. L'anticipation est importante parce qu'elle devrait aider à choisir le lien qui est susceptible de contenir les informations requises. L'inférence, de son côté, sert à créer des relations entre les différents liens. Ainsi, le lecteur réussit à créer une séquence de lecture cohérente. Le concepteur de l'hypertexte doit tenir compte du fait que si deux nœuds sont liés par une information partagée, cela n'implique pas nécessairement que le lecteur soit capable de faire les inférences correctes. Pour inférer, le lecteur doit se baser sur les données contextuelles. Dans un texte imprimé, il y a en général plus d'indices dans le contexte que dans un système hypertextuel (Rouet et al. 1996 : 118). Les connaissances antérieures sur les données

offertes par un hypertexte apparaissent comme l'information dont l'usager a besoin pour conserver la cohérence et le contexte de ce qu'il est en train de lire. Les lecteurs découvrent en général cette cohérence à partir des titres et de la table des matières éventuelle. Ces signaux servent de guide (Rouet et al. 1996 : 126). Selon Rouet et al. (1996 : 126), les stratégies employées par les usagers montrent une prédominance de la lecture globale (survol) par rapport à la lecture détaillée (repérage). Un point important à signaler est que les stratégies sélectionnées changent selon les objectifs du lecteur. Ainsi, les lecteurs qui avaient reçu une tâche spécifique à accomplir, parcouraient moins de nœuds et de pages à l'intérieur de l'hypertexte, et ils mettaient moins de temps à lire (Rouet et al. 1996 : 126) que ceux qui n'avaient pas reçu de tâche de lecture. De plus, il est clair que la maîtrise des stratégies, importante pour la lecture d'un texte traditionnel, le devient encore plus dans l'environnement hypertextuel, où ce sont surtout les stratégies métacognitives qui se trouvent au premier plan (Van Oostendorp – Van Mul 1996 : 34).

Toutes les stratégies mentionnées ici ne sont pas réellement nouvelles, puisqu'elles peuvent aussi être appliquées à un texte imprimé. Mais dans l'environnement hypertextuel, leur application devient parfois plus importante ou connaît certaines modifications.

Deux activités que nous pourrions considérer comme vraiment innovatrices par rapport au texte traditionnel sont la navigation et l'activité de défilement ('scrollen'). Le défilement, plutôt une technique de lecture qu'une stratégie, s'explique facilement en quelques mots : faire défiler avec la souris la page sur l'écran afin de pouvoir continuer sa lecture. Il convient d'évoquer ici une remarque de Kaashoek et al (1999) : le concepteur du système hypertextuel doit se demander si le lecteur va se donner la peine de descendre la page.

La navigation est une compétence complexe dont tous les usagers d'un hypertexte ne disposent pas encore actuellement. Selon Punselie (1998 :55-56), le problème de la navigation comprend trois parties :

- les visiteurs sont libres d'employer chaque hyperlien présent
- le contenu d'un hypertexte est souvent créé pour une certaine séquence
- les visiteurs sont impatients et ne veulent rien manquer de ce qu'ils cherchent

Ceci montre que l'aide à la navigation est un point capital que le concepteur d'un hypertexte ne peut certainement pas négliger. Cette aide devrait permettre aux lecteurs de :

- déterminer leur position actuelle,
- avoir une idée de leur position dans l'ensemble,
- retourner à leur point de départ,
- explorer des matériaux qui ne sont pas directement en relation avec le matériau consulté au départ (Landow 1997 :126).

Parmi les outils dont dispose un concepteur pour optimiser la convivialité de son système, nous pouvons mentionner la barre supérieure, la table des matières, le tour guidé, le backtrack, le navigateur (browser), l'image à bascule (mouse over), les pictogrammes et les métaphores.

La seconde partie de notre mémoire était consacrée à la pratique. Nous avons étudié quelques applications concrètes qui visent l'enseignement et l'apprentissage de la

lecture assistés par ordinateur. Afin d'arriver à une analyse objective et intéressante, nous avons développé une grille d'analyse applicable à tout logiciel ou site qui vise l'apprentissage des stratégies de lecture (cf. in fine).

4. *Bonjour de France !* [http://www.bonjourdefrance.com]

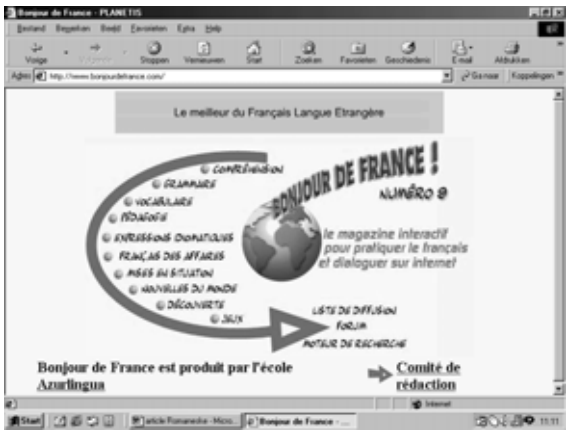

Figure 1 : la page d'accueil de *Bonjour de France !*

Le site *Bonjour de France!* est organisé de façon assez simple et traditionnelle autour de six fonctions principales : l'éditorial, la tribune, l'apprentissage, la découverte, les jeux et les liens/contacts. De ces six rubriques, l'apprentissage est sans aucun doute la fonctionnalité la plus importante, puisqu'elle contient les textes accompagnés d'exercices. Soulignons que la sélection des textes s'est faite largement en fonction du vécu des élèves et que l'aspect culturel n'a pas été négligé. En général, il s'agit de textes semi-authentiques, adaptés à un public de langue étrangère. Le site ne fait pas explicitement appel à la mise en œuvre des stratégies de lecture. On vise la compréhension globale du texte, en se fondant principalement sur le micro-niveau, par la mise en œuvre de stratégies de lecture telles que l'inférence (au niveau lexical) ou le repérage. Il n'y a pas de véritable exploitation des textes avant ou pendant la lecture. Après la lecture, l'apprenant dispose d'une dizaine de questions sur la compréhension globale et des questions lexicales ou grammaticales. Tous les exercices sont fermés et à choix multiple, ce qui facilite la correction automatique. Pour ce qui est de l'aspect visuel, le site présente un bon équilibre entre une trop grande sobriété et un trop grand encombrement.

Une étude des thèmes et du niveau des textes nous a permis de conclure que *Bonjour de France !* s'adresse en premier lieu à un public de FLES de l'enseignement secondaire (niveaux débutant, élémentaire et intermédiaire) et supérieur (avancé). Le professeur pourrait donc décider de travailler occasionnellement avec ce site. Cependant, nous estimons qu'une certaine réserve s'impose, du fait que le site ne s'inscrit pas dans la méthode globale au niveau des stratégies de lecture. *Bonjour de France !* peut être intéressant pour qui est à la recherche d'exercices grammaticaux ou lexicaux, mais l'approche de la lecture proprement dite reste fort traditionnelle et l'apprentissage des stratégies de lecture est assez minimal..

5. *Lire français* [http://www.lire-francais.com]

Figure 2 : page d'accueil de *Lire français*

Lire français s'est fixé comme objectif d'entraîner les apprenants du FLES aux stratégies de lecture, et cela à partir de cinq rubriques : les Clés du journal, le Parcours de lecture, les Outils, le Village et le Kiosque. Le site s'inscrit dans l'approche communicative par l'étude de la langue dans un contexte authentique et communicatif. Il s'adresse à tous les apprenants du FLES, mais surtout aux étudiants du second et troisième degré de l'enseignement secondaire et aux étudiants de l'enseignement supérieur.

Le site repose entièrement sur la presse écrite, puisqu'il reprend des articles du journal régional Sud Ouest. La présentation de textes authentiques constitue un avantage considérable du point de vue de la motivation de l'apprenant, qui sait qu'il est en train de faire des exercices entraînant à des savoirs et des savoir-faire utiles. En suivant le parcours de lecture, qui comprend trois étapes, l'utilisateur arrivera à la compréhension globale de l'article. Aidé par des consignes très claires et détaillées et un grand nombre de conseils utiles, l'usager de ce site apprend donc à mettre en œuvre les stratégies de lecture, qui sont omniprésentes. Le texte est souvent exploité avant la lecture même : l'étude des images ou des titres, la formulation d'hypothèses, la tolérance à l'ambiguïté et l'inférence ne sont que quelques exemples de l'éventail des stratégies requises pour résoudre les exercices.

Un point qui pourrait être amélioré est l'évaluation. Les concepteurs ont eu recours à plusieurs types d'évaluation, mais l'apprenant ne sait jamais d'avance lequel sera appliqué. Parfois, on lui fournit immédiatement une rétroaction sous la forme de 'oui' (réponse correcte) ou 'non' (réponse incorrecte), sans qu'il puisse encore apporter des corrections. Parfois, les bonnes réponses sont indiquées en gras et l'utilisateur peut encore corriger les autres.

Lire français peut être très utile comme complément des cours traditionnels : il permet aux apprenants de rafraîchir leurs connaissances sur la presse écrite en langue maternelle et de les appliquer dans la langue seconde ou étrangère. Mais le site cadre aussi parfaitement dans les programmes d'études, dans la mesure où il entraîne, par le biais d'un moyen de communication authentique, à l'une des quatre compétences majeures qui

constituent l'objectif primaire de l'enseignement du FLES (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale)

Quant à la maniabilité du site, nous pouvons conclure qu'il est construit de telle façon qu'il est difficile de s'y perdre. L'utilisateur ressentira la navigation comme agréable et facile. De plus, le site se caractérise par une grande cohérence au niveau des couleurs et des icônes utilisés.

6. Internet à la carte [logiciel]

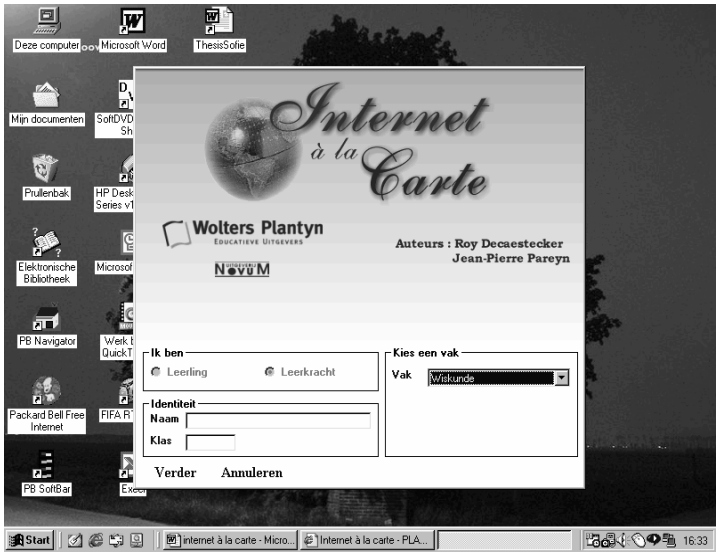

Figure 3: page d'accueil *d'Internet à la carte*

Internet à la carte est un logiciel récent (2001 est l'année du lancement sur le marché) qui a rapporté un certain nombre de prix. Le premier objectif du programme est d'offrir aux apprenants une stratégie pour la navigation sur la toile. Tout le monde est familiarisé avec Internet comme moyen de communication et tout le monde sait surfer sur Internet, mais cela ne se fait pas nécessairement de façon efficace et rentable. Le logiciel offre des exercices pour un grand éventail de matières et pour des publics très divers. Grâce à sa méthode de travail, *Internet à la carte* permet un enseignement différencié et adapté à chaque apprenant. Il peut être adapté à tous les niveaux d'enseignement, du primaire au supérieur. Il s'agit de trouver des sites qui s'adressent au public visé. Le logiciel offre une structure claire à l'utilisateur. En plus, celui-ci peut faire appel à une suggestion qui le guide vers la solution à une certaine question.

Un atout considérable du programme est sa base de questions ouverte. Ainsi le professeur peut tenir compte des intérêts de ses apprenants en sélectionnant ou en élaborant lui-même des séries de questions. De cette façon, il dépasse les limites d'un manuel traditionnel avec l'introduction d'Internet dans ses cours. Signalons tout de même que les consignes doivent être contrôlées rigoureusement avant d'être ajoutées à la base de données. Pour le cours de français, nous avons dû constater qu'elles contiennent encore un grand nombre de fautes d'orthographe. Il est également important de veiller à ce qu'il y ait de la variation dans les stratégies de lecture. Actuellement, un trop grand nombre

d'exercices vise la mise en œuvre de la stratégie du balayage.

La liberté du professeur (et de l'apprenant) est très grande. La possibilité de donner du feed-back aux concepteurs permet de signaler des adresses Internet qui ne fonctionnent plus ou de donner des commentaires ou des suggestions. Le type d'évaluation fournie par le logiciel constitue un autre avantage, puisque l'évaluation ne se fait pas de façon automatique et que les possibilités pour les consignes sont illimitées. Malheureusement, cet avantage n'est pas encore exploité suffisamment et devrait être un des objectifs pour améliorer le logiciel à l'avenir. Un autre aspect dont on devrait tenir compte pour le perfectionnement est la suggestion. Il s'agit d'une fonction d'aide dont les nombreuses possibilités ne sont pas exploitées dans la version actuelle.

Finalement, nous voulons encore insister sur les possibilités d'un apprentissage interculturel que fournit ce logiciel. L'Internet permet de mettre les apprenants en contact avec le monde réel et authentique de la langue étrangère. Le fait de travailler avec des sites authentiques, contribue à susciter l'intérêt des apprenants qui entrent en contact avec un grand nombre de données sur la France ou sur la vie d'un Français par exemple.

Internet à la carte est un logiciel qui est en perpétuelle évolution. Il offrira de nombreuses possibilités au professeur qui peut ainsi rompre la routine des cours traditionnels et faire une excursion instructive dans le monde de la toile. Il ne s'agit pas d'écarter complètement le manuel traditionnel de l'enseignement, mais *Internet à la carte* pourrait être intéressant comme un complément du manuel.

7. Conclusion

Dans notre mémoire nous avons étudié des produits très divers qui visent l'entraînement à la compréhension écrite du FLES. Un certain nombre de points pourraient encore être améliorés à l'avenir. Rendre les didacticiels encore plus conformes à l'approche communicative sera l'un des défis majeurs pour les nouvelles technologies. Les NTIC vont sans aucun doute pénétrer de plus en plus dans l'enseignement, au fur et à mesure que la société requiert des jeunes qui savent travailler de façon autonome avec l'ordinateur. C'est pourquoi il serait utile d'examiner la relation entre les NTIC et les trois autres compétences. Nous espérons avoir montré dans notre mémoire que les nouvelles technologies peuvent contribuer à une meilleure acquisition des stratégies de lecture.

8. Bibliographie

CREUZÉ, A. 1997. Lire français. [http://www.lirefrancais.com].

GRYPDONCK, A. 1996. Afscheid van het boek ? Geen afscheid van het lezen! Boek en hypermedia: een confrontatie. s.l.: Stichting Boek.

GUEGUEN, G. – LIBRATI, J.-L. 1998. *Bonjour de France! Le français à votre portée*. [http://www.bonjourdefrance.com].

HENNEMAN, K. – VAN CALCAR, W. 1999. " Leesonderwijs ter discussie: deel 1: analyse van leesonderwijs in lesmaterialen". *Levende Talen* 539. 267-272.

KAASHOEK, P. – SCHMETZ, W. éds 1998. *Multimedia: taal, techniek en toepassing*. Antwerpen/Den Haag: Sdu Uitgevers – Standaard uitgeverij.

KRUININGEN, J.F. van. 1993. "Invloed van verschillende tekstpresentaties op tekstbegrip". *Tijdschrift* voor *taalbeheersing* 15. 36-45.

LANDOW, P.G. 1997. *Hypertext 2.0.: The convergence of contemporary critical theory and technology*. London: John Hopkins University Press.

PAREYN, J.-P. DECAESTECKER, R. 1999. *Internet à la carte*. [logiciel]

PUNSELIE, R. 1998. Wijzer *op het web. Naar een effectieve inhoud van uw website*. Alpen aan den Rijn: Samson.

OOSTENDORP, H. van – MUL, S. de. Éd. 1996. *Cognitive aspects of electronic text processing*. Vol. LVII. Norwood/New Jersey: Ablex publishing corporation.

RIDDER, Isabelle de. 2000. "Are we conditioned to follow links? Highlights in Call materials and their impact on the reading process". *Computer assisted language learning* 13. 183-195.

ROUET, J.-F. et al. éds 1996. *Hypertexte and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

VERREYDT, Sofie. 2001. Les strategies de lecture et l'enseignement assisté par ordinateur. Kuleuven : mémoire de licence.

GRILLE D'ANALYSE ET D'ÉVALUATION D'UN DIDACTICIEL POUR LA COMPRÉHENSION ÉCRITE (Verreydt : 2001, 197)

1. Les caractéristiques générales

– Dressez la fiche signalétique : auteur, éditeur, langue d'interface, l'adresse du site, le titre...
– Quels sont les objectifs du didacticiel en matière de la CE ?
– Quel est le public visé ?

2. La structure générale et les activités

– Étudiez l'organisation du site et ses principes de base.
– Les stratégies de lecture :
  Quel est le type des textes sélectionnés ?
  Analysez les consignes.
  Est-ce qu'il y a une exploitation avant, pendant et après la lecture ?
  Faites une typologie des exercices.
– Quel est le type d'évaluation prévu ?
– Est-ce qu'il y a des fonctions d'aide à différents niveaux (le niveau lexical, grammatical, culturel, etc.)

3. L'aspect extérieur – la forme

– Le didacticiel travaille-t-il avec des éléments multimédias (le son, les images, la vidéo) ?
– Y a-t-il des éléments hypertextuels dans le didacticiel ?
– Le didacticiel est-il convivial à l'égard de l'usager ?
– Quel est le degré d'interactivité du didacticiel ?
– L'installation pose-t-elle des problèmes ?
– Le didacticiel offre-t-il la possibilité d'imprimer tout ou une partie des textes ?

4. Faites le bilan des atouts et des inconvénients du didacticiel en question.