

Lire en français: **Un CD-ROM pour la lecture en FLE**

Arlette Séré

Universidad Complutense de Madrid

Depuis quelques années l'enseignement sectoriel ouvre de nouveaux horizons à la didactique des langues étrangères. Les apprentissages spécialisés qui ont surgi au sein de ce mouvement, bien que ciblés, ne sont pas toujours de nature exclusivement technique et ne doivent pas être considérés comme des apprentissages fermés sur eux-mêmes, car ils peuvent tout aussi bien constituer une première approche à un apprentissage de l'ensemble des compétences langagières. Dans cette perspective, la lecture de textes et la compréhension de l'écrit en langue générale en particulier se révèlent être un point de départ efficace et incontournable pour un solide apprentissage linguistique tout en répondant à des besoins spécifiques et concrets. Ce type d'enseignement qui s'insère facilement dans les dernières réformes du système éducatif à tous les niveaux présente en plus l'avantage de pouvoir être très rapidement rentable et de se développer à partir d'objectifs restreints dans des durées limitées surtout entre langues typologiquement proches comme c'est le cas du français pour des apprenants hispanophones.

*Lire en Français*¹, CD-Rom multimédia pour la lecture de textes français généraux, répond à ces exigences, produit de recherches sur les stratégies cognitives en lecture², il s'inscrit dans une démarche d'initiation à la compréhension de textes en français pour des apprenants débutants ou faux débutants de langue espagnole.

¹ López Alonso, C. y A. Fernández-Valmayor. 2000. *Lire en français*. CD-Rom (en colaboración). Madrid: SGEL.

² GALATEA-SOCRATES (1996-1999) LINGUA (34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD) *Projet sur l'intercompréhension entre langues voisines*, Aire Linguistique Générale de l'Université Complutense de Madrid en colaboración avec l'Université Stendhal-Grenoble III, l'Université de Cassino (Italie), l'Université Autónoma de Barcelone et l'Université d'Aveiro (Portugal).

Dans cette courte présentation nous mettrons l'accent sur les stratégies cognitives mises en jeu par les lecteurs que nous avons observées dans nos expérimentations, en tant que base méthodologique utilisable dans de nombreuses tâches possibles, et exposerons brièvement l'approche didactique de la lecture que nous avons développée dans l'application informatique ainsi que les instruments mis à la disposition des apprenants.

Le texte et le lecteur

L'acte de lecture se présente comme un ensemble complexe d'opérations et de processus mentaux qui résultent des relations qui s'établissent entre le lecteur et le texte, axes organisateurs de cette activité, et nous commencerons par en préciser les statuts. Tout texte est un produit social soumis à des règles discursives dans un environnement culturel donné, il est doté d'une organisation qui a des caractéristiques propres et qui le spécifie. Cette organisation textuelle qui régit à la fois la forme et le contenu guide la construction du sens élaborée par le lecteur au cours du processus interprétatif qui lui-même se situe simultanément et de manière interactive à deux niveaux d'organisation textuelle : la construction du sens global, ou macrostructure, et celle du sens local, ou microstructure.

Le sens global du texte assure la cohérence textuelle et présente à son tour deux niveaux de lecture, celui de la forme –niveau du paratexte qui porte les marques propres au discours dans lequel s'inscrit le type de texte et les marques du type de texte en tant que tel– et celui du contenu –niveau sémantique ou lieu de la progression thématique du texte–. Le sens local est le niveau du contenu propositionnel, il assure la cohésion intrapropositionnelle et interpropositionnelle qui résulte des relations entre les contenus sémantiques des propositions et les règles morphosyntaxiques de la langue.

Chaque texte institue un réseau particulier de relations complexes entre le niveau global et le niveau local. La lecture d'un texte suppose également que le lecteur ait à sa disposition des connaissances générales et particulières et des connaissances de nature linguistique pour pouvoir le comprendre intégralement. On peut en effet noter que la compréhension en général, tant de l'oral que de l'écrit dépend à la fois de la reconnaissance des contenus qui permet d'établir des hypothèses sur ce qui est en train de se dire ou sur ce qui est écrit et de la maîtrise du système linguistique qui

peut à son tour permettre de construire ou de reconstruire les hypothèses générales de base et suivre ainsi la progression de la conversation ou du texte. En langues étrangères, la reconnaissance thématique permet de suppléer des connaissances linguistiques lacunaires mais si un sujet n'a pas identifié le sens global et que ses connaissances linguistiques sont trop partielles, il lui est alors impossible de reconstruire à partir du niveau linguistique une hypothèse globale suffisante pour comprendre. C'est donc le niveau des connaissances générales et linguistiques du lecteur et son aptitude à combler les lacunes éventuelles par des opérations inférentielles qui est déterminant dans le processus de compréhension/interprétation des textes.

Au cours de la construction du sens d'un texte, le lecteur doit être considéré comme un sujet actif qui développe une activité cognitive intense et qui met en jeu l'ensemble de ses connaissances –ses connaissances du monde et ses connaissances linguistiques– qui participeront dans le résultat final ou sens effectivement construit. Il est également important de bien différencier ce que nous désignons par la notion de compréhension de ce que nous désignons par celle d'interprétation, même si nous considérons comme un processus conjoint ces deux domaines d'activités qu'il est parfois malaisé de délimiter et qui se chevauchent dans les différentes opérations cognitives mises en œuvre dans la lecture. En effet, le terme même de compréhension, tel qu'il est très souvent employé, peut donner à entendre que comprendre correspond à un pur processus de décodification d'un sens immanent préexistant à la lecture, c'est pourquoi nous préférons désigner la lecture comme un processus simultané de compréhension/interprétation, même en L.E., car toute activité interprétative présuppose une reconstruction active et variable du sens du texte selon le niveau des connaissances des individus.

En fait, l'interprétation résulte de la mise en rapport de ce que dit le texte et ce que croit ou sait le sujet interprétant sur le contenu du texte, le lecteur construit de cette manière un réseau contextuel variable à tous les niveaux textuels qui dépend de sa compétence discursive, textuelle, et de ses connaissances du monde en général acquises au cours de son expérience ainsi que de sa compétence linguistique. En quoi consiste donc cette activité du lecteur ?

L'activité du lecteur

Le lecteur face à un texte active ses structures mentales et met en marche une série de processus psychologiques de manière interactive. Les structures mentales à disposition sont de deux sortes : les structures cognitives et les structures affectives.

Les *structures cognitives* sont localisées dans la mémoire et correspondent aux connaissances qui sont organisées en schémas de différents niveaux et qui sont à la base de tous les processus à la fois de compréhension et de production langagières. Selon les derniers développements de la recherche dans ce domaine, les unités cognitives ne sont pas permanentes et forment un système d'éléments relativement libres qui fonctionnent de manière générative sur la base d'une organisation particulière. La mémoire procède à l'emménagement et à la conservation de l'information ainsi qu'à sa structuration sélective et à sa réorganisation permanente. Les structures cognitives sont de deux types : les connaissances du monde et les connaissances linguistiques.

En ce qui concerne les *connaissances du monde*, on distingue habituellement les connaissances générales –universelles, propriétés inhérentes des objets ou propriétés typiques liées aux cultures– des connaissances particulières –qui proviennent des savoirs et de l'histoire des individus–. Elles sont organisées sous formes de schémas de mémorisation et de récupération de l'information qui correspondent à des modes hypothétiques de l'organisation de la cognition. Chaque individu conserve ces savoirs organisés sous forme de représentations cognitives qui ordonnent l'ensemble des connaissances structurées en catégories de classes ou schémas qui constituent des notions abstraites générales et prototypiques et correspondent aux connaissances des sujets sur les objets, les états, les situations et les événements. Ces schémas organisateurs ont cinq caractéristiques : 1) ils possèdent un certain niveau d'abstraction, 2) ils sont hiérarchiques, 3) ils contiennent différents types d'informations avec des espaces vides qui peuvent être complétés dans chaque cas, 4) ils représentent des connaissances sur les contenus, niveau référentiel, et 5) ils représentent des connaissances sur la forme, niveau formel.

Ces schémas sont à la base des opérations inférentielles en compréhension, ils permettent d'établir une interaction entre les structures cognitives préexistantes dans la mémoire des sujets et le texte objet de

lecture. Les *connaissances linguistiques* font partie des connaissances générales mais jouissent d'une autonomie d'organisation et constituent la compétence linguistique du sujet, elles constituent un système qui est classé à partir de cinq niveaux d'analyse : 1) le niveau phonético-phonologique, identification et catégorisation des phonèmes, 2) niveau morphologique, structure des mots et des catégories lexicales, 3) niveau sémantique, sens des mots –microsémantique–, des relations propositionnelles –mésosémantique–, et du texte –macrosémantique–, 4) niveau syntaxique, combinaison et ordre des mots dans la phrase et 5) niveau pragmatique, organisation des stratégies discursives.

Dans le processus de compréhension/interprétation de textes, ces différents types de connaissances et les *structures affectives*, variables elles aussi suivant les lecteurs et les thèmes, activent les *processus psychologiques* qui constituent une suite d'opérations qui sont à la base de la construction du sens global et local du texte objet de lecture. On peut définir la notion de processus comme une opération qui, appliquée à un état mental qui lui sert d'entrée, produit comme résultat une situation mentale différente. La compréhension se présente alors comme une suite d'opérations de nature diverse qui commence par la perception du texte et termine par l'interprétation finale et son emmagasinement dans la mémoire.

Les processus généralement reconnus dans la lecture sont les suivants : 1) la perception, 2) l'activation des connaissances, 3) la construction de la signification, 4) la reproduction ou construction de la macrostructure et 5) la mémorisation.

La *perception* est une opération qui se manifeste à tous les niveaux du processus de compréhension/interprétation, il s'agit d'une opération de reconnaissance de formes qui permet d'appréhender l'information, elle se situe essentiellement à deux niveaux, au niveau global –type de discours et de texte en fonction des marques paratextuelles– et au niveau local –dimension formelle du mot et de la phrase, et segmentation des unités de différents niveaux–. Les processus *d'activation du signifié* sont simultanés à la perception. Le lecteur sélectionne les unités cognitives à tous les niveaux de l'organisation textuelle –activation des scripts ou schémas mentaux de situations et activation des référents des mots– et il établit les schémas de connaissances qui correspondent aux contenus du texte. La *construction de la signification* s'appuie sur ces premières hypothèses de sens activé et la lecture au

niveau propositionnel ou microstructural du texte permet au lecteur de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses pour *établir la macrostructure* ou sens global du texte. Enfin la *mémorisation* est un processus métacognitif qui est subordonné à l'activité de construction de la signification, dans lequel interviennent plusieurs facteurs comme la nouveauté des informations, leur pertinence et leur valeur affective.

Ces différentes opérations, pour la plupart de nature inférentielle, constituent un réseau interprétatif qui se construit interactivement dans le cadre déterminé par les contraintes de la cohérence textuelle et ont pour résultat le sens contextualisé du texte. En quoi consiste exactement cette construction contextuelle ?

Le contexte

Ce sont l'organisation du texte et les opérations cognitives du lecteur qui configurent la construction du réseau contextuel interprétatif. Ce réseau contextuel s'élabore à deux niveaux : 1) le niveau contextuel extraverbal et le niveau contextuel verbal.

Le *contexte extraverbal* résulte de l'activation des schémas généraux et des processus du sens global du texte, sa construction est dans la dépendance des conditions psychologiques, sociales et historiques de lecture des lecteurs et sert de base à l'ensemble des opérations inférentielles qui constituent le tissu du contexte extraverbal. On différencie dans ce contexte l'activation de deux types de schémas, l'un qui détermine la forme : l'activation du type de discours et du type de texte et l'autre le contenu : le script ou schéma anticipateur du contenu du texte.

Le *contexte verbal*, quant à lui, dépend du niveau des connaissances linguistiques du lecteur et ils se composent de trois niveaux contextuels en interaction constante entre eux et avec le contexte extraverbal : 1) le contexte immédiat ou cotexte qui correspond à la combinaison des éléments qui précèdent ou suivent directement une unité linguistique donnée, il s'agit donc d'un contexte essentiellement syntagmatique, 2) le contexte proche, ou phrastique, qui se situe au niveau de la phrase ou dans l'interaction entre phrases et 3) le contexte éloigné de dimension textuelle qui assure la cohérence et la progression thématiques à partir du niveau local vers le global, il facilite le passage d'une compréhension fragmentée à une compréhension générale et c'est le lieu de mise en relation de tous les niveaux contextuels.

L'interprétation du texte résulte de l'ensemble de tous ces mécanismes et se présente comme le résultat d'une suite d'opération de contextualisation, ce qui est de la plus grande importance dans le cadre d'un apprentissage de la lecture en L.E. où tant le niveau des connaissances générales, fondamentales pour la construction du contexte extraverbal, que le niveau des connaissances linguistiques, également fondamentales pour la construction du contexte verbal, peuvent être lacunaires et faire obstacle aux interactions indispensables entre ces différents niveaux. Dans le cas qui nous intéressent, celui du français pour apprenants hispanophones, quelles sont donc les stratégies les plus utiles et les points d'appui qui nous permettent d'élaborer une didactique de la compréhension de l'écrit efficace même pour des apprenants débutants ?

Les stratégies de l'enseignement de la lecture en FLE pour des hispanophones débutants

Etant donnée la difficulté à rendre compte de l'organisation d'un support comme un CD-Rom dans un article, nous nous limiterons à développer les deux grands axes qui ont servi de point d'appui à l'enseignement de la lecture tel que nous l'avons conçu didactiquement.

Pour établir une démarche efficace, nous sommes partis de l'analyse des stratégies interprétatives observées dans les expérimentations que nous avons mises en place pour chacun des textes du CD-Rom. Pour des débutants complets le choix des textes s'est avéré d'une grande importance puisque la base de connaissances essentielle qui sert de point d'ancrage à la construction des hypothèses du sens global dépend des connaissances du monde des lecteurs tant au niveau de l'identification du type de discours et de type de texte que de l'activation du script pertinent. La proximité culturelle a été d'une aide considérable dans le cas de cette paire de langues et nous avons sélectionné essentiellement des textes narratifs courts, comme les faits-divers, les biographies ou les résumés historiques, en particulier ceux des guides touristiques, qui sont des textes qui circulent d'une forme presque identique entre les deux communautés linguistiques et qui permettent rapidement aux apprenants d'avoir un accès suffisant aux textes et de pouvoir anticiper leurs contenus par l'activation d'opérations inférentielles sur la base de leurs connaissances.

Les premières tâches proposées dans le CD-Rom, qui constituent d'ailleurs le point de départ du parcours guidé de lecture que nous présenterons plus tard, permettent de potentialiser toutes les opérations de perception, d'activation et de construction de la signification globale, par des exercices d'observation du paratexte et la sélection d'éléments concrets à l'intérieur du paratexte. L'importance du paratexte et de son organisation est fondamentale, car nous avons observé dans les expérimentations que si le paratexte n'est pas connu, le type de texte n'est pas identifié, dans un tel cas, l'ensemble du processus de compréhension/interprétation est remis en cause et la plupart du temps n'aboutit pas.

Même à ce niveau global les connaissances linguistiques jouent un rôle important puisque pour élaborer une hypothèse globale de contenu, il faut avoir recours à la sélection d'unités lexicales. C'est donc la proximité linguistique entre le français et l'espagnol qui sert de porte d'entrée à ces connaissances manquantes, mais là encore le choix des textes est déterminant. Il faut d'abord que les textes soient suffisamment courts pour ne pas fatiguer excessivement les lecteurs mais complets pour permettre de construire leur cohérence textuelle et que le script soit bien visible dans le paratexte et composé de mots accessibles de par leurs propres formes. Nous avons donc opté pour le discours journalistique dans un grand nombre de cas, puisque l'organisation du texte permet de repérer le schéma de contenu qui est habituellement clairement exprimé dans les titres.

L'unité clef pour l'apprentissage de la lecture à ce type d'apprenants est essentiellement le mot, à tous les niveaux, aussi bien global que local, et l'ensemble des tâches du CD-Rom se base autour de cette unité. Quels sont donc les mécanismes qui permettent la reconnaissance des unités lexicales entre langues proches ?

Le lecteur débutant hispanophone en FLE établit d'entrée de jeu une hypothèse sur le mot au moyen d'inférences sur la base de la ressemblance de formes ce qui lui permet, d'une part, de déduire d'autres valeurs dans le contexte et, d'autre part, d'assurer la cohésion locale des propositions. Le mot s'instaure donc comme l'élément moteur de la compréhension tant au niveau global qu'au niveau local et la reconnaissance des mots sert de point de départ à l'ensemble des processus ultérieurs.

La reconnaissance et l'identification du sens des mots

Le lecteur perçoit en FLE l'unité lexicale et essaie d'identifier les indices graphiques, phonologiques, sémantiques et morphosyntaxiques nécessaires pour lui attribuer un sens, il établit ensuite un patron pour réduire l'ambiguïté lexicale dans le contexte immédiat ou en s'appuyant sur le contexte éloigné ou extraverbal. Le lecteur, dans le cas de langues proches, peut reconnaître un mot ou ne pas la reconnaître. Dans le premier cas, il attribue au terme son univers référentiel mais, si le mot est totalement inconnu, la construction du sens dépend du degré de difficulté qu'il représente et de son rôle dans le texte, car tous les mots n'ont pas la même pertinence dans la construction de la cohérence. Dans nos expérimentations nous avons pu observer combien ce point est important et comment les sujets développent des stratégies différentes selon l'importance et la fonction du mot dans le processus interprétatif en cours.

Nous avons observé essentiellement trois cas qui conditionnent la reconnaissance du mot dans les textes : 1) les sujets perçoivent le mot parce qu'ils le connaissent déjà, surtout dans le cas de faux-débutants, ou éventuellement dans le cadre de connaissances du monde qui dérivent de leur expérience personnelle – voyage, films, chansons, etc., 2) le mot n'est pas connu mais sa ressemblance formelle, ou *transparence*, est suffisante pour être reconnu par une opération inférentielle de similitude et 3) le mot n'est pas reconnaissable par transparence et est donc ce que nous appelons *opaque*.

Si le mot est *connu*, ce qui arrive même chez des débutants complets et est souvent le cas chez de faux-débutants, il lui attribue immédiatement un sens. Le cas le plus intéressant en ce qui nous concerne, et également le plus fréquent, c'est le cas du *mot transparent*. Le phénomène de transparence lexicale correspond à un processus de transfert de connaissances positif, c'est-à-dire de l'utilisation d'éléments spécifiques de la LM en LE : le lecteur perçoit le mot qui présente une forme identique ou ressemblante à une forme de la LM et à partir de sa compétence linguistique il attribue un sens par inférence.

Les langues romanes présentent toutes à des niveaux différents l'avantage de partager des formes lexicales et des organisations grammaticales proches qui permettent d'aborder la lecture de textes même à des niveaux totalement débutants. Cet effet de transparence diminue en grande partie les déficiences lexicales et grammaticales et permet la mise en marche du processus de compréhension au

niveau microstructural, indispensable pour aborder l'écrit. Nous avons observé que ces opérations inférentielles ne sont pas de simples assimilations automatiques de formes, car le contexte extraverbal influe de manière décisive dans l'activation des opérations inférentielles d'ordre lexical.

Nous avons essentiellement relevé trois types de traitement de la transparence en fonction des besoins de la compréhension des textes

1) Devant des mots formellement transparents comme: *incendie, appartement, cirque, etc.*, les sujets les identifient immédiatement sans difficulté aucune. Cependant l'ordre de ces mots totalement transparents donné dans les listes établies par les sujets dans les expérimentations n'a pas dépendu de l'ordre d'apparition dans le texte, ils ont d'abord nommé les mots-clefs qu'ils ont considérés comme absolument nécessaires pour la construction du sens global du texte. Par ailleurs, comme l'ordre global s'impose toujours au local, il y a dans tous les textes du corpus sélectionné des mots totalement transparents qui ne sont jamais mentionnés dans les protocoles comme les déterminants, les conjonctions, etc. Il semble que les sujets s'intéressent en premier lieu aux mots référentiels et infèrent presque inconsciemment leurs compétences morphologique et syntaxique bien que les mécanismes de catégorisation et l'identification des fonctions soient des éléments nucléaires et moteurs de la compréhension textuelle.

Certains mots qui sont objectivement opaques sont cependant perçus comme transparents en fonction de deux facteurs : les besoins contextuels et les connaissances générales. Si nous prenons, par exemple, le mot *pompiers* qui apparaît dans deux textes : un fait-divers sur un accident d'avion et un autre sur un incendie, il a été considéré de deux manières différentes, comme mot opaque dans le premier texte et transparent dans le second. En effet, dans le fait-divers sur l'incendie, ce mot appartient obligatoirement au script, car les pompiers apparaissent toujours quand il y a un feu dans une maison. Nous avons par ailleurs remarqué que les connaissances du monde et le script interviennent toujours de manière décisive pour réduire les opacités, le syntagme *Jeu de Paumes* dans un texte touristique sur Versailles a pu être considéré transparent grâce aux connaissances culturelles des sujets.

2) Certains mots sont transparents quant à la forme et non quant au sens, dans ce cas la similarité formelle induit en erreur, il s'agit du cas bien connu d'interférence

lexicale. Ce genre d'inférences négatives pose des problèmes au niveau local mais peut être résolues dans le contexte général.

On ne peut cependant banaliser ni simplifier la complexité du phénomène de transparence lexicale, car nous avons pu vérifier qu'elle ne se limite pas à une simple ressemblance de formes, elle correspond toujours à une inférence déductive qui se localise dans la compétence du sujet et, en second lieu, elle est activée en fonction des besoins, surtout en fonction des notions du script, enfin dans un grand nombre de cas, l'interprétation est décidée dans le contexte et n'est pas uniquement une propriété de la forme du mot. Entre le français et l'espagnol, le mot transparent sert de catalyseur dans la construction du sens, tant au niveau cognitif que linguistique, cette accessibilité de la forme s'affronte cependant toujours aux problèmes de l'opacité.

Comme nous l'avons dit, si la forme du mot n'est pas identifiable, le mot est considéré *opaque* et l'opération d'inférence que doit réaliser le sujet pour le référencer est inductive, ce qui explique que l'attitude du lecteur par rapport à un mot opaque n'est pas de la même nature que celle qu'il a face à un mot transparent. Pour étudier ce phénomène nous avons demandé aux sujets d'établir la liste des mots qu'ils jugeaient opaques. Les sujets en premier lieu relèvent avec précision les mots qu'ils ne connaissent pas quelles que soient leurs catégories. Nous tenons à souligner que le mot opaque peut cependant faire l'objet d'une inférence s'il est jugé développer un rôle important dans le texte, c'est-à-dire s'il intervient dans le script et est par-là nécessaire pour la construction de la cohérence textuelle. Dans le texte sur *l'incendie*, la cause de l'incendie était une *bougie mal éteinte*, mots opaques pour un hispanophone, comme il s'agissait de la cause, les sujets ont inféré des causes plausibles comme : « gás, bombona, enchufe » etc., ces inférences se sont faites bien entendu à partir du niveau global et des connaissances du monde. Parfois, pour réduire l'opacité, le sujet s'appuie sur le cotexte qui lui permet d'inférer en s'appuyant sur la construction syntaxique. De toutes manières si le mot opaque n'est pas indispensable pour la progression du texte, même s'il apparaît dans la liste donnée par le sujet, il est simplement omis dans l'interprétation du texte.

Il est intéressant de noter que les formes conjuguées des verbes posent un problème tout particulier. Les infinitifs ne sont généralement pas considérés opaques, par contre les formes conjuguées le sont, le mot peut apparaître dans la

liste des mots non compris, mais généralement la forme est correctement interprétée tant au niveau de la valeur du mode que de celle du temps dans les reformulations du texte élaborées par les sujets. Il s'agit d'un phénomène d'opacité apparente qui se résout dans le contexte verbal du développement temporel des actions, des états et des événements.

Enfin l'opacité d'un mot, surtout s'il appartient au script ou a une importance particulière dans le texte, s'étend généralement au contexte proche dans lequel il apparaît créant de cette manière des zones d'opacité et annulant la transparence de certains termes, l'opacité isolée est, elle, généralement résolue par approximation.

L'extension des zones d'opacité est variable selon les sujets et les textes et dépend en grande partie des connaissances du monde des lecteurs. Il ne s'agit évidemment pas d'un phénomène anarchique et les inférences, même si elles sont erronées, sont toujours plausibles et visent à assurer la cohérence du texte. En tenant compte de ces observations, nous considérons que l'opacité se situe à mi-chemin entre le paradigme et le syntagme. Le mot opaque bloque l'activation des inférences et la transparence grammaticale de la langue et fait obstacle à la compréhension du contexte immédiat et proche, il montre clairement la différence entre les mécanismes en utilisant toutes les ressources à disposition de chaque apprenant pour qu'il puisse activer les connaissances du monde pertinentes.

Dans le CD-Rom chaque texte constitue un module constitué de trois sous-modules: un parcours guidé, un parcours libre et un sous-module de lecture sonorisée.

Les tâches du *parcours guidé* qui suivent les stratégies de lecture sont présentées en *quatre blocs* essentiels. Un *premier bloc* est centré sur l'activation des schémas cognitifs: reconnaissance du type de textes et du contenu. Le deuxième et le troisième blocs visent à développer l'approche du sens global du texte et à obliger les apprenants à entrer dans le tissu microstructural des zones opaques.

Dans le *deuxième bloc*, le mot est l'élément central de la construction du sens, les tâches sont des tâches d'observation avec la création de doubles contextes : sur le même écran le mot est présenté dans le contexte de l'ensemble du texte et dans une liste présentant le contexte isotopique de la notion du script dans laquelle il s'insère, ces deux contextes offrent des approches différentes qui permettent de réduire l'opacité de mots les plus importants pour la construction du sens du texte.

Dans le *troisième bloc*, sur la base des connaissances du monde et des connaissances générales, on propose aux apprenants des tâches sur les relations interpersonnelles des personnages du texte et sur l'univers temporel et spatial du contenu.

Enfin après ces tâches sur la compréhension globale, le *quatrième bloc* est axé sur le niveau microstructural et les zones d'opacité avec des exercices de type vrai/faux ou un choix d'équivalence de contenus similaires qui oblige à resituer la zone d'opacité dans le contexte global du texte.

Dans le *parcours libre* l'apprenant peut naviguer librement à l'aide d'outils qui lui permettent de résoudre ses derniers doutes à l'aide de la grammaire contextuelle et du dictionnaire contextuel de chacun des mots du texte. Pour éviter également de mauvaises habitudes de prononciation, car même en lecture on attribue toujours des sons aux graphèmes ce qui peut entraîner une non-reconnaissance d'un mot pourtant identifiable, un *sous-module de lecture sonorisée* est à disposition des apprenants.

En guise de conclusion

L'avantage d'initier un apprenant à une langue étrangère par le lecteur de textes réels est indéniablement stimulant et formateur, un apprentissage de ce genre incite toujours les apprenants à développer les autres compétences linguistiques. Il est par ailleurs très important que les méthodologies s'inspirent directement des stratégies naturelles de lecture et des spécificités linguistiques ou culturelles entre paire de langues et que chaque texte soit méticuleusement préparé avant d'être présenté à des apprenants, car une telle démarche s'inscrit toujours dans une construction active du lecteur et elle doit reposer sur la contextualisation du sens. La méthodologie que nous avons adoptée dans le CD-Rom que nous avons réalisé favorise, dans ce sens, les opérations de perception et de reconnaissance de tous les niveaux textuels, opérations qui servent de base aux interactions multiples entre le niveau global et le niveau local du texte ainsi qu'entre l'activation des connaissances du monde et les connaissances linguistiques.

Bibliographie

- Coirier, P et al.. 1996. *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Colin.
- Davidson, D. 1984. *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
- Ehrlich, M-F. 1994. *Mémoire et compréhension du langage*. Lille: PUL.
- Fayol, M. 1997. *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF.
- Giasson, J. 1990. *La compréhension en lecture*. Paris-Bruselas : De Boeck Université.
- François, J y Denhière, G. 1997. *Sémantique linguistique et psychologie cognitive. Aspects théoriques et expérimentaux*. Grenoble : PUG.
- Johnson-Laird, P.N. 1983. *Mental Models*. Cambridge:Harvard University Press.
- López Alonso, C y Séré, A. (eds.). 1994. *Langage, Théories et applications en F.L.E. Texte et compréhension*. Madrid : SGEL.
- López Alonso, C., Séré A.(eds). 1994. *Lecticiel-Derecho*, 4 vols. Madrid:UCM.
- López Alonso C., Séré, A. (eds). 1995. *Lecticiel-Energía*, 1 vol. Madrid: UCM.
- López Alonso C., Séré A. (eds). 1996. *Lecticiel-Economía*, 1 vol. Madrid: UCM.
- López Alonso, C., Séré A. 1994. "Compréhension et texte en L.E.: rôle des cadres de connaissances et du prototype". *Langage*, pp.157-174.
- López Alonso, C., Séré A. 1994. "Compréhension et texte en L.E.: la construction du sens dans une visée lexico-sémantique". *Langage*, pp. 137-156.
- López Alonso, C., Séré A. 1996. "Typologie des textes et stratégies de la compréhension en L.E. ". *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 104, Didier-Érudition, pp. 441-451.
- López Alonso, C., Séré A. 1997. "Un hipertexto de comprensión para los textos científicos". *Revista de Filología Románica*, 14, vol.1, pp. 319-332.
- López Alonso, C., Séré A. 1997. "La construcción del sentido en lengua extranjera: contexto e inferencia". *Estudios de lingüística*, Henriquez, M.C y Esparza, M.A. (eds) Vigo: Dpto. Filología Española, pp. 139-154.
- López Alonso, C., Séré A. 1998. "L'illusion de la forme du mot: opacité et transparence", con C. López Alonso, *De la didactique des langues à la didactique su plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*, CDL, LIDILEM, Université de Grenoble III, pp. 377-382
- López Alonso, C., Séré A. Fernández-Valmayor, A. 1999. "The Design of a flexible Hypermedia System" (en col), in *Building University Electronic Educational*
- Murray, J.D et al., "Forward inferences in narrative text". *Journal of Memory and Language*, 32, 464-473.
- F. Rastier. 1987. *Sémantique interprétative*. Paris: PUF.
- F. Rastier. 1991. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris: PUF.
- F. Rastier et al. 1994. *Sémantique pour l'analyse*. Paris: Masson.