

Lire des textes à l'écran, un avantage pour l'apprentissage de la lecture?

Jocelyne Bisailon

Number 99, Fall 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44236ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bisailon, J. (1995). Lire des textes à l'écran, un avantage pour l'apprentissage de la lecture? *Québec français*, (99), 106–108.

Nous avons tous, enseignants ou chercheurs, entendu parler du potentiel extraordinaire qu'offrent les nouvelles technologies dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues secondes (L2), mais nous avons parfois l'impression que ce potentiel ne se concrétise guère dans les logiciels sur le marché. Dans la présente chronique, je n'offrirai pas un panorama des logiciels existant pour l'enseignement du français L2, mais je m'attarderai à trois logiciels qui visent le développement d'une compétence en lecture. Les logiciels choisis font partie de ceux que j'ai achetés¹ ou ont été traités dans des revues. Toutefois, avant de présenter ces logiciels, je ferai un survol du potentiel qu'offrent les nouvelles technologies au regard de la lecture.

Lire des textes à l'écran, un avantage pour l'apprentissage de la lecture ?

LECTURE ET POTENTIEL TECHNOLOGIQUE

Elkabas (1989) souligne que les nouvelles technologies possèdent des avantages et des options intéressantes susceptibles de faciliter le processus de lecture, telles la couleur, le minutage, l'effacement, la mise en page et le rappel/appel. Elle ajoute toutefois que ces éléments ne doivent pas être exploités au détriment de l'apprentissage. Pour qu'il en soit ainsi, il me faut donc rappeler brièvement les difficultés que rencontrent les lecteurs en L2 et voir ensuite en quoi l'ordinateur peut atténuer ces difficultés.

Tout d'abord, si la lecture en général est une activité complexe linguistiquement et culturellement, elle l'est encore plus en L2. Richmond (1993), reprenant Alderson (1984), soutient que le problème principal, aux niveaux élémentaires en L2, est le manque de compétence langagière et, aux niveaux avancés, le manque de vocabulaire. Pour Nation et Coady (1988), le savoir lexical semble d'ailleurs la sous-composante principale de l'habileté à lire.

Un deuxième problème que rencontrent les lecteurs en L2 est celui de l'interprétation du schéma communicatif

utilisé dans un texte donné (Cornaire et Raymond, 1992), problème relié à celui de l'interprétation des marqueurs de relation. C'est ce qui explique que comprendre tous les mots d'un texte ne suffit pas pour en comprendre le message.

Finalement, le manque de stratégies de lecture efficaces est un handicap supplémentaire pour les apprenants qui ne sont pas de bons lecteurs dans leur langue maternelle ou même pour de bons lecteurs en langue maternelle qui n'ont pas développé les stratégies de lecture propres à la langue seconde.

Ces difficultés mentionnées, je verrai maintenant en quoi les nouvelles technologies peuvent faciliter la tâche des lecteurs en L2.

L'ordinateur comme aide lexicale

L'ordinateur peut offrir plusieurs aides à celui qui lit un texte à l'écran, aides reliées à toutes les possibilités de l'hypermédia. Ainsi, l'apprenant-lecteur, au lieu de chercher un mot dans le dictionnaire, n'aura qu'à « cliquer » sur le mot en question pour voir apparaître une définition reliée au contexte, un exemple d'emploi dans un autre contexte, une

note culturelle, une traduction, une image ou encore une animation. Le texte peut aussi être relié à un glossaire ou à un dictionnaire électronique.

Ces possibilités technologiques ont toutes leurs avantages et leurs limites pédagogiques comme le montrent certaines recherches. Le concepteur doit donc tenir compte des résultats obtenus pour guider ses choix dans le design du logiciel. Ainsi, dans le cas du glossaire électronique, il est utile de lire l'expérience de Leffa (1992). Les résultats de sa recherche montrent que des sujets portugais - des débutants en anglais langue seconde - qui avaient utilisé le glossaire électronique ont compris 86% des passages lus alors que ceux qui avaient utilisé le dictionnaire traditionnel en ont compris 62%. De plus, la compréhension des premiers s'est faite plus rapidement. Si les buts pédagogiques visés par le concepteur sont une plus grande et plus rapide compréhension du texte, sans mettre l'accent sur les stratégies de lecture, il choisira alors sans doute de relier les textes à un glossaire électronique. S'il permet à l'étudiant de développer des stratégies de lecture, il optera pour un autre design.

L'ordinateur et la prise en compte du schéma de communication

La deuxième difficulté mentionnée, l'identification du schéma communicatif, peut aussi être prise en compte par le logiciel. Selon le design du concepteur, le logiciel offrira des aides automatiques ou à la demande des lecteurs. Il fera anticiper le schéma attendu selon le type de texte ou il noircira tous les marqueurs de texte pour attirer l'attention des apprenants sur la structure dudit texte. Il pourra aussi poser des questions sur le schéma du texte.

L'ordinateur, un incitatif à l'utilisation de stratégies de lecture

Le logiciel peut aussi aider les apprenants à utiliser des stratégies efficaces au tout début et en cours de lecture. Il attirera l'attention des apprenants sur la signification du titre, par exemple, ou encore il fera anticiper la suite d'un texte, après en avoir présenté une partie seulement pour que le lecteur fasse appel à ses connaissances antérieures. Il pourra aussi faire détecter les mots-clés ou encore poser des questions sur le contenu à certains endroits stratégiques.

Une autre des possibilités qu'offre l'ordinateur est celle de ne pas permettre à l'apprenant de retourner à la page précédente afin de l'obliger à se concentrer sur le texte qu'il a sous les yeux et ainsi de ne pas attendre les questions postérieures au texte pour faire un effort de compréhension. Il n'est pas rare, en effet, de voir des étudiants lire d'abord les questions et chercher les réponses dans le texte plutôt que de lire le texte d'abord et en vérifier leur compréhension au moyen des questions.

Pederson (1986) a conduit une recherche fort révélatrice sur cette dernière possibilité spécifique à l'ordinateur. Elle a, en effet, voulu connaître l'impact de la disponibilité ou de la non-disponibilité du retour au texte lorsque l'apprenant a à répondre aux questions de compréhension sur un texte donné. Elle a combiné cette option à deux types de questions, celles de haut niveau et celles de bas niveau. Elle a aussi tenu compte du niveau de compétence langagière des apprenants.

Les résultats de son étude, qui portait sur 136 sujets, ont confirmé que les sujets qui ont eu des questions de haut niveau ont significativement mieux réussi que les autres. De plus, et cela nous semble un résultat fort important pour

justifier le recours à une option propre aux nouvelles technologies, la non-disponibilité du texte a donné de meilleurs résultats en compréhension et cela, dans tous les traitements de l'expérience, peu importe le type de questions posées et quelle que soit la compétence langagière des sujets. La non-disponibilité du texte lors des questions a sans doute incité les apprenants à utiliser des stratégies de lecture efficaces au moment où il lisait le texte, sachant qu'il ne le reverrait pas pour répondre aux questions.

Après avoir montré comment les forces du support informatique peut atténuer certaines difficultés en lecture, nous verrons maintenant si les logiciels de lecture en français L2 sur le marché les ont mises à profit.

DE QUELQUES LOGICIELS DE LECTURE EN FRANÇAIS L2

Richmond (1993) déplorait le fait qu'il y ait peu de cours de lecture dans les programmes de langues secondes ou étrangères. De la même façon, nous regrettons que, malgré le potentiel évident de l'ordinateur, il y ait peu de logiciels de lecture. C'est du moins ce que nous ont permis de constater les catalogues de langues consultés. Nous n'en avons trouvé que trois pour le français L2. Il s'agit de *Nicolas*² (Macintosh), de *French Reading Lab 1 : 3 stories by Maupassant*³ (Macintosh) et de *Autolire*⁴ (IBM). Nous en parlerons en rendant surtout compte de l'aide qu'ils peuvent apporter aux apprenants aux niveaux du vocabulaire, du schéma communicatif et des stratégies de lecture.

Le premier logiciel a été développé par Evans (1993). Il s'agit de *Nicolas*, qui a comme texte de départ la nouvelle « On a bien rigolé », extraite de *Le petit Nicolas* de Sempé-Gosciny (1960). Il a divisé la nouvelle choisie en 19 pages-écrans composées de 4 à 5 lignes, en moyenne, par page. Les mots ou les segments difficiles sont en caractères gras — le concepteur a donc opté pour la visibilité de l'information sous-jacente — et ils sont reliés à des définitions. Tout au long de l'histoire sont intercalées 11 tâches interactives très variées qui font appel aux stratégies de lecture et aux différentes sources d'information, visuelles et sonores, que permet l'hypermédia. Elles sont suivies d'une rétroaction si nécessaire. Ces tâches ont pour but de rendre l'apprenant actif dans le développement et l'interprétation du sens généré par le texte. De plus, tout le cheminement de l'apprenant est gardé en mémoire, ce qui est

d'un intérêt certain pour connaître le processus de lecture avec le support informatique. Le concepteur a donc su exploiter toutes les possibilités de l'hypermédia pour atténuer les difficultés qui relèvent de la méconnaissance du vocabulaire utilisé dans les textes, de la non-reconnaissance du schéma communicatif et de la non-efficacité des stratégies de lecture. La mise à l'essai du produit avec sept étudiants de niveau secondaire montre d'ailleurs l'intérêt d'utiliser un tel logiciel au niveau intermédiaire en français L2.

Le deuxième logiciel, *French Reading Lab 1*, se compose d'une disquette accompagnée d'une cassette où sont enregistrées les trois histoires suivantes : « La parure », « Garçon, un bock ! » et « Le papa de Simon ». Ce logiciel est prévu pour une clientèle de jeunes adultes ou d'adultes anglophones de niveaux intermédiaire et avancé. Il offre aux apprenants, en tout temps, un glossaire leur donnant la traduction français-anglais des principaux mots, mais aussi des explications lexicales qui tiennent compte du contexte, des notes culturelles et quelques informations grammaticales. L'apprenant n'a qu'à cliquer sur le mot ou l'expression pour recevoir l'aide prévue. Une fois sa lecture terminée, il peut faire des activités de compréhension qui ne sont pas très sophistiquées au niveau de la rétroaction, mais qui lui permettent tout de même de faire le point sur sa compréhension du texte. L'enseignant a le moyen de modifier les activités prévues en ajoutant ou en enlevant des questions.

Quant au schéma communicatif et aux stratégies de lecture, le logiciel y fait référence dans le guide du lecteur à la disposition des apprenants. Toutefois, les lecteurs n'y ont pas obligatoirement accès. Il relève aussi de leur bon vouloir de consulter les références littéraires disponibles dans le logiciel ou encore d'écouter le texte lu sur la cassette. Somme toute, si ce logiciel ne tient pas compte de tout le potentiel de l'ordinateur pour développer la lecture, il n'en demeure pas moins qu'il pourrait être intégré efficacement dans un cours de lecture ou dans un cours où les étudiants doivent écrire des nouvelles. Ce n'est pas un logiciel révolutionnaire, mais il vaut sûrement son prix.

Le troisième logiciel, *Autolire*, s'adresse encore une fois à des apprenants anglophones des niveaux intermédiaire et avancé. Il offre une banque de textes sur CD-ROM, provenant principa-

lement de revues et traitant de sujets intéressants les adolescents mais aussi les universitaires, tels la vie des adolescents, l'éducation et le travail, notre monde. Les sujets sont divisés en deux catégories : les textes préparatoires qui introduisent les mots-clés et offrent des aides à la compréhension comme un glossaire ainsi que des activités variées; les textes principaux classés à l'intérieur de trois niveaux de difficulté. Dans les deux catégories, les apprenants peuvent avoir accès à une introduction qui leur explique les mots-clés. Tous les textes sont reliés à un dictionnaire bilingue français/anglais et sont accompagnés de photographies ou d'illustrations. Les textes préparatoires, lus par un locuteur natif, peuvent être écoutés en tout temps. Ce logiciel a aussi été conçu pour développer les stratégies de lecture des apprenants. Ainsi, ils sont invités à se servir du titre pour anticiper le contenu, à porter une attention spéciale aux congénères, à prendre les indices donnés dans le texte pour comprendre le sens des mots. C'est un logiciel qui, selon Kenning (1994), semble tirer profit du potentiel de l'ordinateur pour aider les étudiants à tous les niveaux de difficulté mentionnés. C'est donc sûrement un autre logiciel à intégrer dans l'enseignement de niveaux intermédiaire et avancé, qui sont les seuls niveaux visés par les logiciels consultés.

CONCLUSION

J'ai tout d'abord fait ressortir une partie du potentiel énorme qu'offrent les nouvelles technologies comme support à l'apprentissage de la lecture en langue seconde. J'ai par la suite passé en revue trois logiciels que je recommande, car ils peuvent aider, à différents degrés, les étudiants dans leur apprentissage. Toutefois, je pense que, étant donné le peu de produits actuellement sur le marché pour répondre aux nombreux besoins en lecture des étudiants, les enseignants devraient former des équipes pour développer leurs propres logiciels pour la lecture à l'aide de systèmes-auteurs comme *Annotext*, *Guided Reading*, *Versatext* ou encore *Hypercard* et son langage-auteur *Hypertalk*. L'inconvénient de ces systèmes-auteurs est sûrement le temps requis pour les maîtriser et pour développer un logiciel qui réponde aux attentes pédagogiques des enseignants. Toutefois, la satisfaction devant le produit fini vient après la frustration du développement, et elle est immense. Elle vaut sans doute la peine d'essayer. Vous m'en reparlez !

NOTES

- 1 L'un de mes amis croyait que je recevais beaucoup de logiciels à expérimenter parce que j'écrivais cette chronique, mais tel n'est pas le cas. C'est pourquoi je ne parlerai que de ceux que j'ai achetés afin de donner des exemples aux étudiants de mon séminaire sur les technologies. Toutefois, si jamais des auteurs ou des producteurs de logiciels pour l'enseignement du français étaient intéressés à m'en faire parvenir pour que des étudiants, des collègues ou moi-même les expérimentions, j'en serais fort heureuse et je les en remercie d'avance. Ils n'auraient qu'à les envoyer à mon nom au Département de langues et linguistique, à l'Université Laval, Ste-Foy, G1K 7P4.
- 2 Evans, M. et Hodge, M. (1992). *Nicolas*. Cambridge, Cambridge University, Department of Education.
- 3 *French Reading Lab 1 : 3 stories by Maupassant*. The Hyperglot Software Company. P.O. Box 10746. Knoxville, Tennessee 37939-0746 (29,95\$ U.S.).
- 4 *Autolire*. Collins Educational, Harper Collins Publishers, Westerhill Road, Bishop Briggs, Glasgow G64 1BR.

RÉFÉRENCES

- ALDERSON, J. C. (1984). « *Reading in a foreign language : a reading problem or a language problem ?* » dans J.C. Alderson et A.H. Urquhart (éd.), *Reading in a Foreign Language*. London et New York, Longman, p. 1-24.
- CORNAIRE, C. et P. Raymond. (1992). « *Teaching text structure* ». dans R. J. Courchène et al. (éd.), *Comprehension-Based Second Language Teaching/ L'enseignement des langues secondes axé sur la compréhension*. Ottawa, University of Ottawa Press/Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 229-241.
- ELKABAS, C. (1989). « *L'enseignement des langues assisté par ordinateur: nouvelle pédagogie ?* » *La Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian modern language review*, 45, n° 2, p. 258-270.
- EVANS, M. (1993). « *Nicolas : Using Hypercard with intermediate-level French learners* », *System*, 21, n° 2, p. 213-229.
- KENNING, M.-M. (1994). « *Autolire* », *ReCALL*, 6, n° 1, p. 56-57.
- LEFFA, V. J. (1992). « *Making foreign language texts comprehensible for beginners : An experiment with an electronic glossary* », *System*, 20, n° 1, p. 67-73.
- NATION, P. et Coady, J. (1988). « *Vocabulary and reading* » dans R. Carter et M. McCarthy (éd.), *Vocabulary and Language Teaching*. London et New York, Longman, p. 97-108.
- PEDERSON, K.M. (1986). « *An experiment in computer-assisted second-language reading* », *Modern Language Journal*, n° 70, p. 36-41.
- RICHMOND, I. M. (1993). « *Designing foreign language reading software for both students AND teachers* ». dans P. Liddell (éd.), *CALL : Theory and Application. Proceedings of CCALL2/CCELAO2 The Second Canadian CALL Conference*. Victoria, The University of Victoria.