

TECHNIQUES ET STRATÉGIES DIDACTIQUES DANS LA LECTURE DES PUBLICITÉS

Dan DOBRE*

Résumé

Partant des acquis théoriques de l'ouvrage *La compréhension en lecture* de J. Giasson, nous avons imaginé un module de formation initiale et continue pour améliorer la capacité de nos lecteurs de comprendre le sens et la signification de l'image publicitaire au cours du processus de lecture. Formé de trois sous-modules, l'article ci-dessous, ne s'occupe que du deuxième compartiment - construit sur support power point – tout en proposant une série de stratégies et techniques didactiques aptes à améliorer l'acte de lecture en question.

Mots-clés : module, obstacle, stratégie, technique

1. Introduction

Le projet européen « Signes&Sens – Lire –une recherche active du sens » initié par l'INFOREF de Belgique (*L'Institut pour la formation efficace*) a réuni six pays participants (La Belgique, La France, La Pologne, Le Portugal, La Roumanie, La Turquie) et s'est déroulé sur une période de deux années: du 1^{er} déc.2007 au 1^{er} déc. 2009.

Partant du fait que la réception des textes plus ou moins courts ou complexes pose actuellement de graves problèmes pour un segment de la population européenne allant de 20% à 60%, il s'est fixé pour objectif principal la construction *d'un module de formation initiale et continue* pour aider les enseignants à améliorer leurs connaissances de l'acte lexique, à mieux identifier les véritables obstacles à la compréhension en lecture de divers supports textuels et à développer des *stratégies didactiques visant à la recherche du sens* dans les actes de lecture de tout message (image, musique,

* Professeur, hdr, Université de Bucarest, dandobre26@yahoo.fr

etc.), qu'il soit oral ou écrit. Le projet se propose également de développer des *pratiques pédagogiques adaptées à franchir ces obstacles*.

Les séquences didactiques seront présentées sous une forme média afin de pouvoir échanger des pratiques concrètes et transférables au sein de l'Union européenne et même en dehors de l'Europe. Les participants au projet ont expérimenté et continuent d'expérimenter ces techniques avec divers profils d'apprenants classés par tranches d'âge, contextes socio-économiques, besoins spécifiques, etc. dans des contextes d'apprentissages différents (apprentissage du français langue maternelle ou étrangère dans le pays d'origine ou dans un pays étranger, travail dans les autres langues des pays participants).

L'une des idées essentielles du projet porte sur le fait que la lecture n'est pas innée, elle est le résultat d'un *apprentissage guidé*. Dans nos pays, ce guidage est *satisfaisant* en ce qui concerne *l'apprentissage du code* ; la plupart des enfants apprennent à déchiffrer des textes avant 8 ans. Il est *beaucoup moins satisfaisant* en ce qui concerne la compréhension de texte comme en témoignent les enquêtes Pisa. En voilà des arguments:

1. l'accent mis par la plupart des enseignants sur l'automatisation du processus de compréhension, sur *l'identification automatique des mots* et non sur *l'apprendre à comprendre*;

2. cette conception empêche *l'identification des véritables obstacles* à la compréhension en lecture, qu'ils soient liés à la structure des phrases et des paragraphes (problèmes de référence ou de connexion) ou à la structure des textes (problème de hiérarchie des idées dans un essai, de position du narrateur ou d'ellipses, par exemple). Il y aurait lieu de s'intéresser à la fois aux obstacles inhérents au texte et à ceux qui découlent de l'attitude cognitive du lecteur.

3. de cette méconnaissance de la lecture en tant qu'acte de compréhension, découlent des *pratiques pédagogiques inadéquates*: on confond le « *faire -lire* » avec l'« *apprendre-lire* »;

4. le choix des textes inadéquats désynchronisés, sans clés, où les lecteurs ne peuvent pas se retrouver.

2. Fondements théoriques

L'ouvrage de Jocelyne Giasson, *La compréhension en lecture*, paru chez De Boeck – Université en 1996 est une excellente synthèse de la littérature anglo-saxonne relative à la compréhension en lecture du texte verbal, concept qui, ce dernier temps, a beaucoup évolué.

La démarche giassonienne se veut un *modèle d'enseignement explicite* intégrant *lecteur, texte et contexte* à la fois. C'est un passage évident de la réception passive du message à l'interaction texte – lecteur.

L'enseignement explicite ou direct a pour objet les stratégies de compréhension du sens et comporte quelques étapes à parcourir :

1. définir les stratégies et préciser leur utilité en employant un langage approprié aux élèves ;
2. rendre le processus transparent (explicitation verbale de ce qui se passe dans la tête du lecteur) ;
3. interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie (on fait aux apprenants des commentaires explicites sur les stratégies à utiliser) ;
4. favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie ;
5. assurer l'application de la stratégie.

L'enseignement explicite ou direct a pour objet les stratégies de compréhension du sens ; c'est un processus étagé comportant une systémique et une processualité tant extensionnelle qu'intensionnelle qui va du sens (le contenu sémantique de l'unité iconique), à la signification (la mise en relation avec d'autres unités – la *valeur* saussurienne) et la signifiante (l'interprétation qui fait valoir l'encyclopédie, l'anthropologie, la psychanalyse, etc.).

Comme nous l'avons déjà montré dans quelques articles publiés en Roumanie et en Belgique, nous avons opéré une translation de la mécanique giassonienne au niveau du texte iconique en marquant les différences entre les deux types de supports.

Dans cette perspective, malgré les différences de structure, le texte iconique publicitaire, l'image en général, peuvent être approchés *grosso*

modo de la même façon que le texte verbal et cela parce que la *perspective sémiotique* d'analyse adoptée est largement tributaire à la linguistique, notre objet - l'image - étant *verbalisable* (cf. Barthes, R., 1964).

Bref, les grandes articulations giassoniennes se retrouvent aussi dans la compréhension du sens en lecture du texte iconique publicitaire :

1. *Les microprocessus* auront en vue l'identification et la reconnaissance des unités iconiques (verbalisées) et des unités du texte verbal de la publicité en question. Le texte iconique comporte une série de microcomposantes verbalisables (*mot, syntagmes, énoncés*). En dehors de ses unités linguistiques, le texte verbal trouve principalement son expression dans le *nom du produit, le pavé rédactionnel, le slogan*.

Toujours à ce niveau, d'autres concepts seront mis à l'œuvre : le *signe iconique*, la *figure* (essentialisation du premier), le *signe plastique* (forme, texture, couleur), les syntagmes iconiques et les *attributs* de l'image (point, ligne, surface, champ et hors champs, échelles de plan, point de vue, etc.). Tous ces éléments constituent au fond autant d'*indices de sens* nécessaires à la compréhension en lecture.

2. les processus d'intégration porteront sur :

a. les *connecteurs implicites* obtenus par la verbalisation des relations morphosyntaxiques établies entre les objets iconiques : *détermination* (*Citizen Kane* debout sur un tas de journaux éparpillé à ses pieds), *juxtaposition ou coordination* (deux statues, un homme et une femme, l'une à côté de l'autre, plantées dans l'Île des Pâques), etc.

b. les *rappports texte verbal vs .texte iconique* exprimés par les fonctions suivantes:

-fonction d'*ancrage* du texte linguistique ou iconique qui fixe le sens et le désambiguïse;

-fonction de *relais* qui rend possible la production des sens complémentaires;

-fonction de *confortation* - l'image conforte le texte verbal en y infusant des effets par la représentation sensible qu'elle propose de la sémantique du texte verbal;

-fonction de *figuration* – le signe iconique figure des concepts;

-fonction de *communication* – toute image suppose l'existence des deux protagonistes de la communication: émetteur vs. récepteur;

-fonction *poétique, métaphorique* – l'image traduit les procédés argumentatifs du texte linguistique et inversement.

3. *Les macroprocessus* supposent le dépistage du *sujet* en tant que référent de la prédication, de l'*idée principale* de l'image (l'information la plus importante que le créateur de publicité nous fournit assortie implicitement de l'acte indirect de langage modalisé déontiquement: *Achetez ce produit!*) et du *résumé* exprimé lui aussi sous la forme d'une phrase.

4. *Les processus métacognitifs* préciseront et clarifieront les concepts sous-jacents aux stratégies de lecture utilisées dans le cadre de cette démarche didactique explicite de compréhension du sens.

3. Innovations

Le projet *allie la lecture d'images à la lecture de textes*, les processus cognitifs mis en œuvre dans la lecture de ces deux supports étant similaires.

Le projet *développe la lecture en réseau* ; il s'agit d'une mise en liens constante qui propage des réseaux intertextuels ou des réseaux entre langages différents.

Enfin, une dernière innovation porte sur les *outils pédagogiques utilisés*: le concept de *gestion mentale* qui permet de mieux décrire l'activité exigée par la lecture, de mieux cerner le style cognitif des lecteurs, d'utiliser le dialogue pédagogique pour la description du sens et de la démarche mentale en lecture visée, etc. La notion clé de la gestion mentale, c'est *l'évocation* qui consiste à faire exister mentalement ce qui est perçu par les cinq sens que les processus cognitifs traduisent par un travail intérieur facilitant la naissance d'une pédagogie des moyens d'apprendre. D'autres processus mentaux mis en place pour effectuer les *gestes mentaux* essentiels, à part l'évocation, portent sur: *la faire attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination.*

4. Descriptif

La structure générale du module reprend les grandes articulations de l'ouvrage de Jocelyne Giasson et comporte trois sous-modules, les deux premiers en power point et le troisième en vidéo :

1. un sous-module introductif, une séquence préparatoire à l'étude de l'image utilisable pour des publics moins avertis (IX^{ème} et X^{ème} classes), pour le grand public ou bien pour les élèves des terminales n'ayant pas suivi des cours préparatoires (sur le film, la photo) ;

2. le deuxième sous-module est dédié à l'analyse proprement dite de l'image publicitaire moyennant une sélection de concepts sémiotiques et giassoniens facilement assimilables et exploitables par les élèves ;

3. Le troisième compartiment qui fait l'objet du présent article reprend en vidéo, cette fois-ci sur le vif, en classe de langue, la structure et l'appareil conceptuel des deux premiers.

L'objet de notre article portera sur les stratégies et les techniques développées dans les deux premiers compartiments du module.

5. La séquence préparatoire

Structurée sur les cinq articulations giassoniennes déjà mentionnées, ce premier compartiment a le rôle d'habituer les apprenants aux concepts mis en jeu à partir desquels on construit et on déconstruit l'image (figure/signe iconique, signifiant/signifié, syntagme paradigme), au niveau d'analyse où l'on se situe, aux éléments différentiels qui statuent l'image comme support iconique (attributs, échelle des plans, point de vue, etc.).

Les stratégies et les techniques proposées visent à la correction des défaillances de lecture rencontrées, notamment : la verbalisation souvent défectueuse de certains objets iconiques, la difficulté dans le traitement des inférences, un *background* culturel, et civilisationnel réduit.

Le questionnement dirigé, le dialogue, les pratiques sur le terrain (v.dia-
pos : 14-16), le concept d'évocation (diapos : 67, 68, 128), le commentaire civilisationnel et culturel (diapos : 24-30, 34, 39, 52, etc.), la créativité et le recours aux hypothèses (surtout les diapos : 24-30,46, 34, 52) se retrouvent à la base des stratégies et des techniques proposées pour franchir les obstacles rencontrés.

6. Analyse et techniques d'acquisition

Microprocessus

Les apprenants sont initiés aux quatre types de publicité fondamentaux (diapos 62-65), à la structure de la réclame (diapos :70-81), aux repères qu'ils doivent avoir en vue lors des pratiques de visionnage, aux objectifs visés par l'argumentation pour réaliser l'effet de persuasion, etc. On opère des distinctions telles que : figure/signe iconique/~ plastique, signifiant/signifié, syntagme/paradigme et on insiste sur le concept de *shockvertising* créé pour capter l'attention du lecteur par la destruction d'une convention, d'un mythe ou d'une légende.

Comme stratégies et techniques pédagogiques nous proposons : le questionnement dirigé, le rappel théorique, civilisationnel et culturel, le dialogue, des pratiques susceptibles de développer la capacité d'observation, d'analyse et surtout de dissection du texte (diapos : 34-40, entre autres), en faisant attention au public cible, aux effets psychologiques, aux rapports texte-image, etc.

Processus d'intégration

Cette seconde section porte sur les inférences logiques et pragmatiques.

Pour sensibiliser les apprenants à la problématique que ce type de processus suppose, l'enseignant part du repérage des *connecteurs* et des *référents* au niveau du texte verbal – il opère un transfert de ces concepts dans le discours iconique (v., par exemple, les diapos 85, 87, 88, 89, 94). Les deux derniers font travailler le pouvoir d'observation et d'interprétation des élèves : la position du référent –le canard assis sur la banquette-arrière de la voiture - , le référent extérieur à l'image – la recrue pour l'US Army, par exemple, etc. L'enseignant fait remarquer aux élèves les signifiés inférés par le type de référent en question.

La diapo 93 propose une typologie des inférences qui peuvent constituer un point de départ pour les inférences créatives, fondées sur la logique et la pragmatique. Plusieurs diapos - *EDF* (96), *Les mains d'une fermière d'Iowa* (97), *Le flair des affaires* (98), etc. proposent aux lecteurs des analyses inférentielles logiques et pragmatiques et également des inférences créatives (diapos 103, 101, 102), les deux dernières étant le résultat du

travail personnel des élèves du Lycée « Ion Creanga » de Bucarest qui ont été invités à chercher des visages d'animaux susceptibles d'exprimer tel ou tel sentiment. D'autres techniques, centrées sur la même mécanique, exigent le repérage des inférences à partir des objets iconiques déjà donnés, ou même du symbolisme des figures géométriques qui peuvent circonscrire les objets en question. Pour ce faire, ils peuvent naviguer sur le net ou bien consulter tel ou tel dictionnaire de symboles.

Macroprocessus

Selon J. Giasson les macroprocessus portent sur la « compréhension du texte dans son entier » (1996 :73).

Pour expliquer aux élèves le statut du sujet et de l'idée principale d'une image l'enseignant est obligé de recourir à la pratique du rappel grammatical par lequel il va préciser ces deux notions : l'objet dont on parle vs. la prédication en tant qu'information relative à ce même objet.

Pratiquement, il ne fait que translater du verbal à iconique ces notions en illustrant cette opération par une image fixe (diapos 106) ou par une image « mobile » (diapos107). Par la force de l'exemple, il en extrait lui-même le sujet (les cheveux et la mode) et l'idée principale (invitation à laver les cheveux à l'Esolve et respectivement rupture d'une relation personnelle actualisant une opération symétrique dans l'espace de la mode actuelle).

D'autres exercices portent sur la verbalisation de l'image en « mouvement » par une narration succincte, sur la notion de *flou*, sur l'espace plastique et subjectif, sur le *shocvertising* et sur l'image paradoxale notamment sur les paradigmes des signifiants et des signifiés mis en jeu (diapos 111-113).

On invite également les élèves à chercher des figures historiques, emblématiques pour l'incarnation de telle ou telle idée principale : Marianne, Che Guevara (diapos 121,122), etc.

Dans certains cas, l'analyse pourrait aboutir à la construction des carrés sémiotiques centrés sur les valeurs pratiques et utopiques qu'une publicité est susceptible de mettre en jeu.

La troisième composante des macroprocessus est le résumé. On utilise la même stratégie pédagogique correspondant à la méthodologie de Giasson : explicitation des procédures opérée par étapes (diapos : 116, 117):

- élimination de l'information secondaire ;
- substitution ;
- microsélection et invention.

Processus d'élaboration

Ce type de d'activités essaye de développer la capacité des apprenants d'émettre des hypothèses autour d'un thème, d'une image, de se former une image mentale, de réagir affectivement et en même temps de raisonner objectivement sur le texte et en fin de compte de les rendre disponible à intégrer l'information nouvelle à des connaissances antérieures.

Les prédictions ont pour source le caractère des personnages, les caractéristiques de la situation communicative, généralement les indices textuels présents. Comme techniques, on pourrait, par exemple, demander aux élèves d'associer l'image d'une paire de chaussures (diapos 125) au visage du personnage susceptible de les porter ou bien de dessiner le visage d'une personne à partir des signifiés mobilisés par tel ou tel objet qui lui appartient (v. également diapos 130).

De même, ils peuvent être invités à donner un nom, à imaginer une légende à toute image ne possédant pas de titrage ou de légende (diapos ; 126-127°).

Pour ce qui est du développement de la disponibilité du sujet de se former une image mentale nous pouvons leur proposer, par exemple, d'imaginer un ustensile de cuisine partant de l'image d'un chat (v. diapos 128).

L'engagement émotif du sujet lors de la lecture d'une image tient de son expérientiel, de son vécu. Devant telle ou telle image les réactions varient sur une échelle allant du rejet à l'enthousiasme. Des exercices pourront porter sur le dépistage du caractère du personnage placé dans un contexte précis et qu'on pourrait varier ; on pourrait, entre autres, faire des commentaires sur les sentiments engendrés par telle ou telle situation de communication.

À l'opposé de l'émotif se trouve le raisonnement qui permet d'utiliser l'intelligence, les schémas logiques, pour analyser, commenter et critiquer le contenu du texte. Le lecteur doit faire la distinction entre les *faits* – vérifiables - qui rapportent ce qui existe ou ce qui a existé et les *opinions*, plus proches de la subjectivité, de l'expérientiel.

Certes, pour une bonne réception du texte, il s'impose que l'information nouvelle soit reliée aux connaissances du lecteur. Ainsi, dans l'exercice proposé partant d'*Hypnose* ou de *806, huit saucisses*, certains lecteurs ont réclamé le mal qu'ils ont ressenti en utilisant ce parfum ou en mangeant des saucisses de mauvaise qualité. À remarquer pourtant la réaction généralement positive des sujets interviewés.

Processus métacognitifs

Ce dernier type d'activité met en lumière les concepts linguistiques, sémiotiques utilisés dans le processus de lecture, tout en évaluant la capacité de compréhension des données théoriques du lecteur, sa disponibilité de suivre les stratégies d'études facilitant l'acquisition des nouvelles informations au cours de la lecture.

7. Bibliographie

Dobre, D. (2012). *Introduction à une épistémologie de l'image publicitaire*. Bucarest : Éditions Universitaires de Bucarest.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Liège : Éditions De Boeck Université.

8. Sitographie