

Une recherche sur le développement des compétences en lecture des étudiants universitaires apprenant le français *

Fransızca Öğrenen Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Gelişimi Üzerine Bir Araştırma

Emine ÇAVDAR¹

¹Sorumlu Yazar, Dr. Öğretim Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, e.cavdar@deu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0002-7969-9330>)

Geliş Tarihi: 01.11.2025

Kabul Tarihi: 11.12.2025

RÉSUMÉ

La grande différence entre la structure linguistique du français et celle du turc est à l'origine des nombreux défis auxquels sont confrontés les étudiants turcs lors de l'apprentissage de cette langue. Les étudiants éprouvent une difficulté majeure à lire, comprendre et interpréter des textes écrits. Une lecture inattentive des textes en français peut entraîner des confusions, des malentendus et des erreurs d'interprétation, les apprenants éprouvant des difficultés à identifier les stratégies clés pour en assurer la compréhension. Pour le cours de lecture, le roman choisi est *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Cuq et Gruca (2002, p.169) proposent différentes stratégies de lecture, parmi lesquelles l'écrémage, le balayage, la lecture critique ainsi que la lecture intensive ou studieuse. Les textes étudiés lors de la leçon de lecture sont interprétés à l'aide des stratégies enseignées. Sur le plan méthodologique, cette recherche repose sur une étude de cas qualitative. Ces activités de lecture visent à développer plusieurs compétences chez les apprenants : une compréhension à la fois rapide et précise des textes, l'acquisition du goût et de l'habitude de lire, le respect des opinions et émotions divergentes ainsi que la capacité à formuler une critique constructive. Les étudiants utilisent aussi diverses formes de lecture pour un même texte. Par exemple, ils utilisent une méthode de lecture en balayage pour repérer les informations pertinentes, puis optent pour une lecture approfondie afin d'évaluer les idées exposées. Ils ont plutôt eu recours à une lecture intensive pour interpréter le sens métaphorique du texte.

Mots-clés: Lecture, stratégie, roman, sens métaphorique, sens implicite.

ÖZ

Fransızca'nın ve Türkçe'nin dil yapısı arasındaki büyük fark, Türk öğrencilerinin bu dili öğrenirken karşılaştığı birçok zorluğun kaynağını oluşturmaktadır. Öğrenciler yazılı metinleri okumakta, anlamakta ve yorumlamakta zorlanmaktadır. Fransızca metinlerin dikkatsizce okunması, öğrencilerin anlamayı kolaylaştıracak temel stratejileri belirlemede zorlanmalarına ve bunun sonucunda karışıklıklara, yanlış anlamalara ve yorum hatalarına yol açabilir. Okuma dersinde, Antoine de Saint-Exupéry'nin *Küçük Prens* adlı eseri seçilmiştir. Cuq ve Gruca (2002, p.169) ; genel, seçici, eleştirel ve yoğun/ayrıntılı okuma gibi çeşitli okuma stratejileri önermektedir. Okuma dersinde incelenecek metinler, öğretilen stratejiler doğrultusunda yorumlanmıştır. Araştırma, yöntemsel olarak nitel bir durum incelemesi çerçevesinde yürütülmüştür. Bu okuma etkinlikleri, öğrencilere metinleri hızlı ve doğru anlama, okuma alışkanlığı ve

* Cet article a été développé à partir de l'intervention intitulée "Une recherche sur le développement des compétences en lecture des étudiants universitaires apprenant le français" au congrès mondial de la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français) à Besançon en France du 10 au 17 juillet 2025.

zevki kazanma, farklı görüş ve duygulara saygı duyma ile yapıcı eleştiri becerisi geliştirme gibi çeşitli kazanımlar sağlamayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, aynı metin için çeşitli okuma biçimleri de kullanmaktadır. Örneğin, ilgili bilgileri bulmak için seçici okuma yöntemini kullanmakta, ardından sunulan fikirleri değerlendirmek için yoğun okumaya yönelmektedir. Metnin mecazî anlamını yorumlarken ise ağırlıklı olarak yoğun okuma stratejisinden yararlanmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma, strateji, roman, mecazi anlam, örtük anlam.

INTRODUCTION

Lire, c'est d'abord saisir le sens. En effet, pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas de pratiquer la compréhension : il est également nécessaire de travailler les mécanismes qui facilitent le décodage. Selon le Robert en ligne, lire se définit comme l'action de "suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture)". Larousse la décrit quant à lui comme "action de lire, de déchiffrer toute espèce de notation, de prendre connaissance d'un texte". Selon Korkut, "l'acte de lire n'est certes pas une simple réception à l'état passif, puisque le lecteur doit agir mentalement pour reconstruire du sens (2001, p.84)". Ces définitions mettent en évidence un élément commun : lire consiste à prendre connaissance du contenu d'un écrit. Toutefois, la lecture ne se réduit pas à la simple prononciation des mots; elle constitue un processus mental complexe qui intègre notamment la compétence de compréhension écrite.

Pour acquérir une véritable aptitude à la lecture, déchiffrer uniquement les mots ne suffit pas: il est essentiel de comprendre l'information transmise par les textes et d'apprendre à travers eux. La compréhension des idées constitue donc un enjeu central, puisqu'elle permet de donner du sens au texte, d'en extraire de nouvelles informations et d'acquérir des connaissances.

La lecture en langue étrangère diffère de la lecture en langue maternelle sur plusieurs plans. En langue maternelle, la reconnaissance des mots s'effectue de manière spontanée et rapide, alors qu'en langue étrangère, elle requiert une attention consciente. Ainsi, la lecture en langue étrangère se révèle généralement plus difficile et plus lente que la lecture en langue maternelle. L'étudiant en difficulté de compréhension ne parvient ni à élaborer une représentation mentale du texte, ni à distinguer les informations essentielles des secondaires. Le lecteur en langue étrangère doit gérer simultanément plusieurs compétences : le déchiffrement des particularités orthographiques et des constructions syntaxiques spécifiques à la langue, l'accès au vocabulaire ainsi que la mémorisation des informations dans la mémoire, ce qui rend le processus plus complexe.

L'importance accordée à la compréhension écrite a varié selon les objectifs de l'enseignement des langues étrangères. **La méthode traditionnelle** reposait principalement sur l'étude des règles grammaticales et des textes littéraires. L'acte de lecture se réduisait souvent à une répétition par l'apprenant du texte préalablement lu à voix haute par l'enseignant. Ce dernier assumait le rôle d'émetteur, tandis que l'apprenant demeurait un simple récepteur. Bien que l'apprenant fût censé comprendre le texte littéraire grâce à la traduction, la compréhension ne s'effectuait pas dans la langue cible, mais dans la langue maternelle. Comme le souligne Sırmay Yılmaz (2010, p.6), "même si la lecture constitue l'activité principale de cette méthode, cette lecture n'a pas évidemment comme objectif la compréhension mais l'enseignement surtout des règles et du vocabulaire". L'accent était mis davantage sur la prononciation des mots que sur l'expression orale.

La méthode directe, conçue en opposition à la méthode traditionnelle, avait pour objectif de développer une compétence pratique en langue étrangère afin de favoriser la communication. Elle privilégiait d'abord l'acquisition des compétences orales avant d'aborder la lecture et l'écriture. Comme l'explique Kılıçaslan (2014, p.15), "d'une part, on s'occupait de la lecture pour le plaisir et pour soutenir les activités verbales en faveur de l'expression orale, et d'autre part, elle nous introduisait la culture de la langue parlée". L'accent était mis sur l'écoute et la répétition,

dans une perspective d'apprentissage calquée sur les principes d'acquisition de la langue maternelle. Les exercices d'écoute étaient réalisés sans support écrit.

La méthode audio-orale s'est focalisée sur le développement des compétences de compréhension et d'expression orales. Développée et largement diffusée par l'armée américaine durant la Seconde Guerre mondiale, elle visait avant tout la communication pratique. L'accent était mis sur l'expression orale, favorisant l'interaction verbale, tandis que la lecture et l'écriture étaient presque absentes. La lecture n'était considérée que comme un exercice systématique complémentaire, sans objectif réel de compréhension du texte.

Comme la méthode audio-orale, **la méthode audio-visuelle** accordait la priorité à la langue parlée. Cependant, elle se distinguait de la précédente en s'appuyant sur des théories de référence telles que le structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme. La lecture demeurait un outil destiné à renforcer l'oral. Comme l'explique Sırmay Yılmaz (2010, p.14), "dans cette méthode, l'écrit est considéré comme un dérivé de l'oral. Cette méthode en donnant la priorité à l'oral, a presque négligé les compétences écrites". Les textes utilisés étaient principalement des dialogues ou des productions artificielles, conçus pour illustrer des structures linguistiques, leur sens n'étant pas jugé essentiel. De plus, élaborés à des fins purement linguistiques, ils ne reflétaient pas les situations réelles de la vie.

L'approche communicative, tout en privilégiant l'oral, a réintégré la lecture et l'écriture parmi les compétences essentielles. La lecture y est conçue comme un processus cognitif permettant à l'apprenant de construire le sens du texte en fonction de ses besoins et objectifs de communication. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2005) s'inscrit aujourd'hui dans **une perspective actionnelle**, laquelle met en avant l'autonomie de l'apprenant, la réalisation de tâches significatives, l'appropriation active des savoirs ainsi que le choix réfléchi de stratégies d'apprentissage. Que ce soit pour une langue maternelle ou étrangère, la maîtrise de la compréhension écrite représente un défi crucial pour parvenir à une réelle compétence linguistique. La compréhension et l'expression écrites relèvent, en effet, d'activités de médiation, dans la mesure où elles impliquent des opérations de reformulation, comme la traduction ou l'interprétation, qui favorisent une meilleure appropriation du sens du texte. Dans cette optique, l'apprenant est appelé à assumer la responsabilité de son propre apprentissage, à identifier ses besoins, et à élaborer des stratégies adaptées afin d'optimiser son parcours. Par ailleurs, l'acte de lecture doit être envisagé en fonction de l'objectif poursuivi, ce qui engage l'apprenant à mobiliser des démarches de lecture appropriées et à s'inscrire dans une pratique réflexive et finalisée. Il en ressort que, selon les méthodes, l'enseignement de la lecture peut occuper une place centrale ou, au contraire, constituer un aspect secondaire. Dans cette perspective, dans notre recherche, l'acte de lecture, envisagé selon une approche actionnelle, constituera la pierre angulaire de notre étude.

REVUE DE LITTÉRATURE

2.1. Recherches concernées sur la lecture

L'étude menée par Çöğmen (2008) avait pour objectif d'analyser les stratégies de compréhension en lecture utilisées par les étudiants de la faculté d'éducation. Les résultats indiquent que les étudiants de première et de quatrième année, inscrits dans quatre départements différents, recourent fréquemment à des stratégies de lecture lors de la lecture de textes académiques. Çöğmen met également en évidence une corrélation positive, significative mais de faible intensité, entre la réussite académique des étudiants et la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture. Autrement dit, plus la moyenne des notes des étudiants est élevée, plus leur recours aux stratégies métacognitives tend à s'intensifier.

Ünsal (2014) s'intéresse aux facteurs influençant la compréhension de texte chez les étudiants. Cette étude révèle à travers les données collectées que les facteurs influençant la compétence en lecture se déclinent en trois axes majeurs : le langage, le contenu textuel et l'apprenant lui-même.

“Les facteurs liés à la langue: Les mots inconnus, les mots et groupes de mots homographes, les mots et groupes de mots homophones, les usages elliptiques et ambigus, les lacunes grammaticales (mode, temps, conjugaison, règle...) **Les facteurs liés au texte:** le type de texte, le contenu du texte, le style du texte, le registre de langue du texte (soutenu, standard, courant, argotique, technique...), l'objectif du texte. **Les facteurs liés à l'apprenant:** le désir à lire en langue étrangère, l'habitude de lecture, le niveau de langue, les connaissances générales, les stratégies de lecture, la maladie, la fatigue, l'insomnie, etc (p.61)”.

Bak (2011) cherche à identifier les stratégies de lecture mobilisées par des étudiants universitaires dont la langue maternelle est le turc, le français la deuxième langue et l'anglais la troisième, lorsqu'ils lisent dans chacune de ces trois langues. Les résultats montrent que les cinq stratégies les plus fréquemment utilisées, toutes langues confondues, sont, par ordre d'importance : l'identification des mots et des phrases clés, la reformulation, le résumé, la vérification de la compréhension et la gestion des mots inconnus.

Roshanayi Asl (2019) cherche à mettre en évidence les différences entre les étudiants en anglais langue étrangère dans l'utilisation des stratégies de lecture, en fonction de leur niveau scolaire et de leur sexe. Les résultats indiquent une variation significative selon le niveau scolaire: les étudiants de quatrième année recourent davantage aux stratégies de lecture que ceux de première année. Les étudiantes démontrent utiliser davantage de stratégies de soutien que les étudiants.

Özkan Gürses (2011) se propose d'examiner les effets de l'enseignement des stratégies de lecture, fondé sur l'Approche d'Apprentissage Cognitif et Académique de la Langue, dans les cours de français langue étrangère, tant sur le niveau de compréhension en lecture des étudiants que sur leur recours aux stratégies de lecture. Les données de l'étude ont été recueillies au moyen du test de réussite en compréhension écrite, de l'échelle des stratégies de lecture, d'un questionnaire, de la technique de la pensée à voix haute, d'entretiens, d'enregistrements vidéo ainsi que de journaux d'apprentissage. Les résultats indiquent que les étudiants mobilisent plus fréquemment certaines stratégies, en particulier l'attention sélective et l'auto-questionnement. En outre, il apparaît qu'après la mise en œuvre de cet enseignement stratégique, les apprenants présentant un niveau de réussite moyen ou faible ont progressé davantage en compréhension écrite que ceux ayant déjà un bon niveau de réussite.

2.2. Recherches relatives sur le Petit Prince

Le Petit Prince figure parmi les livres les plus couramment employés dans l'enseignement du français à l'échelle mondiale. Selon Boğusoğlu (2024, p.14), “depuis sa première publication, Le Petit Prince a fait l'objet de nombreuses recherches dans des domaines variés, en raison de son sujet, des messages qu'il cherche à transmettre, des illustrations utilisées ainsi que de son lectorat composé de différentes tranches d'âge”. Dans le roman, le narrateur, un aviateur, s'écrase en plein désert du Sahara à la suite d'une panne de moteur. Le lendemain de l'accident, il fait une rencontre inattendue : le Petit Prince, qui lui demande de dessiner un mouton. C'est ainsi que débute un récit d'aventures et de réflexions, tissé à la fois entre le narrateur et le personnage, mais aussi entre le narrateur et le lecteur. L'œuvre relate les expériences et les voyages du Petit Prince sur différentes planètes, à travers ses rencontres successives. Sayılğan cite les rencontres du Petit Prince avec “...un roi sans sujet, un vaniteux qui ne vit que pour être admiré, un buveur qui boit pour oublier sa honte, un businessman obsédé par la possession des étoiles et un géographe qui ne connaît pas sa propre planète (2024, p.12)”. Les astéroïdes visités par le Petit Prince sont chacun habités par une seule personne.

Bien que rédigé dans une langue simple, le texte dissimule, derrière ses phrases apparemment élémentaires, une grande profondeur de sens. Cette profondeur rejoint l'interprétation d'Aytekin (2007), pour qui *Le Petit Prince* est avant tout un roman didactique visant à reconstruire des valeurs universelles : "À travers son style visionnaire, l'auteur nous rappelle que nous devons préserver les valeurs humaines ainsi que l'amour de la nature, tels qu'ils existent naturellement (p.365)". Les messages subtils relatifs à la mort et à la solitude renvoient une fois encore au débat sur le lectorat du *Petit Prince* : s'adresse-t-il aux enfants ou aux adultes ? Cette question demeure particulièrement difficile à trancher. Si l'œuvre peut, à première vue, sembler destinée aux enfants, il apparaît néanmoins que les messages liés à la mort ne sont pas aisément accessibles pour eux. Sous cet angle, certaines parties du livre semblent davantage s'adresser aux adultes.

Sönmez (2019, p.71) se propose d'analyser la construction du sens dans les séquences des rencontres du *Petit Prince* avec le roi, le businessman et l'allumeur, à la lumière de l'approche sémiotique. Dans un premier temps, les univers des personnages sont étudiés à travers les catégories du sujet, de l'espace et du temps, afin de mettre en évidence les significations dénotatives, autrement dit celles qui apparaissent en surface. Dans un second temps, l'analyse s'attache à dégager les éléments implicites, situés au-delà du sens dénotatif. L'auteure en conclut que "à chaque niveau d'analyse, on a confronté de nouvelles significations qui enrichissaient le sens global des séquences (p.90)". La même auteure, dans un autre travail (2023), invite les étudiants à résumer chaque chapitre avec leurs propres mots. Elle constate que la majorité des étudiants sont parvenus à identifier les mots-clés ainsi que les idées principales du texte source.

Erkay souligne l'importance de l'ouvrage en affirmant qu'"un livre qui est traduit vers presque deux cents langues du monde, mérite sûrement une place prestigieuse dans la littérature mondiale (2007, p.20)". *Le Petit Prince* a été traduit en turc pour la première fois en 1953. Erkay (2007) examine quatre-vingt-cinq éditions turques du *Petit Prince* disponibles au moment de son étude. La transposition de l'œuvre en turc repose principalement sur deux démarches : la traduction et la reconstruction du texte source. Les résultats montrent qu'une recherche en traductologie ne peut aboutir à des conclusions pertinentes sans intégrer les dimensions culturelles et sociologiques. Cette thèse met ainsi en lumière, d'une part, le cas singulier du *Petit Prince* en Turquie et, d'autre part, les facteurs essentiels qui influencent le processus de traduction ainsi que le rôle du traducteur.

Kellecioğlu (2010) a également choisi *Le Petit Prince* comme corpus d'étude. Malgré sa simplicité apparente, l'œuvre se distingue en effet par la richesse et la complexité des messages qu'elle transmet aux lecteurs. L'auteur observe que toutes les composantes et fonctions de la communication définies par Jakobson y sont représentées.

Sayılğan (2024) analyse trois traductions en turc du célèbre ouvrage d'Antoine de Saint-Exupéry à la lumière de la théorie du *Skopos* et des stratégies de traduction. Élaborée par Hans J. Vermeer, cette théorie met l'accent sur la finalité et la fonction du texte traduit dans la culture cible, plutôt que sur la stricte fidélité au texte source. Elle suppose ainsi que le traducteur adapte le texte en fonction des normes culturelles, linguistiques et sociales de la culture d'arrivée.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

3.1. Objectif du travail

Dans le cadre de notre recherche, *Le Petit Prince* est appréhendé comme un texte à la fois littéraire et narratif. Ce conte, qui paraît à première vue constitué de dialogues simples destinés aux enfants, véhicule néanmoins des messages profonds susceptibles d'interpeller les adultes. Rédigé à la première personne du singulier, il met en scène des personnages incarnant des traits de caractère que le lecteur peut aisément reconnaître dans sa vie quotidienne. Cette dimension

contribue à renforcer la fluidité et l'accessibilité du processus de compréhension du texte. Nous partageons l'idée d'Erkay selon laquelle "Le Petit Prince, en dehors de son aspect littéraire, est donc un texte source pour les gens de toutes les nationalités qui apprennent le français (2007, p.44)". Les objectifs poursuivis dans cette étude sont présentés ci-dessous :

- ✓ Les étudiants de première année sont-ils capables d'interpréter un texte littéraire, en particulier son sens métaphorique ?
- ✓ Quelles stratégies de lecture privilégient-ils pour accéder au sens métaphorique ?

Le sens métaphorique renvoie au sens figuré, c'est-à-dire à une signification qui dépasse la lecture littérale. Dans *Le Petit Prince*, il correspond à la dimension symbolique que prennent les paroles, les objets et les personnages. Les éléments du récit ne doivent donc pas être interprétés uniquement de manière concrète : ils renvoient à des réalités humaines universelles. Ainsi, les rencontres et les gestes du Petit Prince peuvent receler une portée implicite qui invite le lecteur à dépasser le texte afin d'en dégager une lecture philosophique et morale.

L'originalité de cette étude réside dans l'analyse conjointe des difficultés liées au contraste linguistique franco-turc et des stratégies de lecture réellement mobilisées par les apprenants lors de l'étude du *Petit Prince*. Elle met ainsi en lumière la manière dont les étudiants mobilisent différentes démarches de lecture pour accéder au sens métaphorique et implicite du texte.

3.2. Méthodologie de recherche

Dans le cadre de notre étude, *Le Petit Prince* a été retenu comme support pédagogique pour le cours "Compétence en lecture française II", dispensé aux étudiants de première année du département de didactique du FLE pendant le deuxième semestre. La leçon de lecture étant principalement abordée en première année. La compétence de compréhension écrite ne parvient pas à poursuivre son développement au fil des années suivantes. Il convient de souligner que la classe se caractérise par un niveau de français hétérogène, les compétences linguistiques des étudiants variant du niveau A2 au niveau B2. La recherche a été menée auprès de 38 étudiants inscrits à ce cours. Après plusieurs séances d'analyse du livre sous un angle sémantique, les étudiants ont été invités à répondre à un ensemble de questions portant sur le texte étudié. La méthode de recherche qualitative adoptée est celle de l'étude de cas, dont l'objectif est d'analyser en profondeur une situation spécifique, en l'occurrence l'utilisation de ce livre. Les apprenants ont été invités à lire le texte, puis à répondre à un questionnaire de compréhension, sans possibilité de le consulter par la suite.

3.3. Échantillon

Cette étude a été menée à l'Université Dokuz Eylül, située à Izmir, auprès de 38 étudiants inscrits en première année pendant le deuxième semestre de l'année académique 2024-2025. Les informations concernant le nom et le sexe des participants ont été anonymisées afin de préserver leur identité. Les participants, âgés de 18 à 22 ans, apprennent le français tout en découvrant une culture différente de la leur, et se trouvent particulièrement sensibles à la simplicité et à l'accessibilité du style de Saint-Exupéry.

ANALYSE DES DONNÉES

Le questionnement constitue une stratégie de compréhension utilisée depuis longtemps, aussi bien avant, pendant qu'après la lecture. Il joue un rôle déterminant dans l'évaluation du niveau de compréhension et de mémorisation du texte par le lecteur. Cette méthode vise à associer les savoirs préexistants aux nouvelles données, à établir des suppositions sur le texte et à promouvoir une lecture minutieuse. Dans notre travail, les étudiants sont invités à lire le texte à voix haute, puis des questions leur sont posées afin d'évaluer leur compréhension du passage lu.

L'analyse détaillée des copies produites par les étudiants à la fin de chaque cours permet d'évaluer leur niveau de compréhension du texte.

4.1. Classification des stratégies de lecture

Toutes les étapes des stratégies de lecture visent à favoriser la compréhension du texte. Celles-ci se répartissent en trois phases : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture.

Les stratégies de pré-lecture, considérées comme une phase de découverte, constituent l'étape fondamentale du processus de lecture. Le lecteur peut anticiper le sujet en s'appuyant sur le titre, les sous-titres, les connaissances préalables, les images et les mots-clés, ce qui lui permet d'aborder de manière consciente la première étape de la compréhension. Selon Kılıçaslan (2014, p.32), les stratégies qui relèvent de la planification sont les suivantes : "posséder la conscience cognitive, déterminer l'objectif de lecture, avoir recours aux pré-informations concernant le sujet, déterminer les caractéristiques du texte, réaliser des estimations en profitant du lien interne du texte, extraire un sens général du texte". À l'issue de cette étape, l'apprenant doit être en mesure de répondre aux questions fondamentales : "Qui ?", "Quoi ?", "À qui ?", "Où ?", "Quand ?", "Comment ?" et "Pourquoi ?". L'objectif principal de cette démarche est de permettre à l'apprenant de saisir le sens global du texte sans avoir à procéder à une analyse détaillée.

La lecture, envisagée comme un moment d'analyse, correspond à l'exploitation des données recueillies lors de la phase de pré-lecture. Elle constitue une étape au cours de laquelle les apprenants lisent avec un but précis : explorer le texte et en orienter la compréhension. Selon Kılıçaslan (2014, p.32-33), les stratégies relevant du processus de gestion se déclinent en plusieurs étapes:

"déterminer la vitesse de lecture, réaliser l'action de lire à basse voix ou à haute voix selon la compétence de compréhension, déterminer les mots inconnus, avoir recours aux moyens auxiliaires comme le dictionnaire, etc..., profiter des structures de grammaire (lexicale, syntaxique et sémantique), profiter des connaissances de la littérature orale, profiter des connaissances de la littérature écrite, prendre des notes, se focaliser sur le sujet en se motivant lors des points incompris, lorsque c'est nécessaire, prendre en main le texte dès le début, faire des inférences, faire des suppositions concernant l'idée principale du texte".

La post-lecture, envisagée comme un moment d'évaluation, regroupe l'ensemble des opérations par lesquelles le lecteur apprécie l'intégralité du processus de lecture. Elle vise à amener les apprenants à réfléchir et à partager leurs réactions face au texte, afin qu'ils considèrent la lecture en langue étrangère.

Kılıçaslan nous rappelle les stratégies de lecture du CECRL comme suit:

"Planification: Lorsque le lecteur entre dans le texte, il détermine un cadre cognitif en créant un schéma idéal et il formule ses attentes de lecture. Exécution: C'est le processus d'exécution de l'action. Il prend les indices et produit les hypothèses en formant un résumé. Évaluation: Il vérifie les hypothèses à l'aide du schéma qu'il a établi. Remédiation: Il examine si les hypothèses se sont réalisées ou pas en retournant au texte (Conseil de L'Europe 2005, p.53)".

Les chercheurs s'attachent à analyser l'évolution de la compétence en lecture chez les apprenants en lien avec leur compréhension écrite, tout en identifiant les stratégies qui favorisent l'apprentissage par la lecture. Dans leur ouvrage, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca (2002) soulignent que la lecture ne se réduit pas au simple déchiffrement des signes ou des unités graphiques, mais qu'elle repose sur la construction du sens à travers l'élaboration d'hypothèses de signification. Les auteurs identifient à ce titre quatre principales stratégies de lecture :

"**la lecture écrémage** qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire: ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que

nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lisons par la suite (p.169):” Cette stratégie consiste à lire le texte rapidement et sans suivre l’ordre, afin d’en comprendre l’idée générale et de voir s’il faut le lire plus en détail.

“**la lecture balayage** qui permet de capter l’essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l’élimination rapide du reste; il s’agit d’une lecture sélective que l’on pratique au quotidien: parcourir un dépliant pour relever le lieu d’une activité, son horaire, par exemple (Cuq et Gruca, 2002, p.169)”. Le lecteur adopte généralement ce type de lecture lorsqu’il souhaite simplement se familiariser avec le texte. Son objectif n’est pas d’en examiner les détails, mais d’en dégager l’essentiel.

“**la lecture critique** qui demande une lecture intégrale d’un document et qui s’attache au détail et à la précision; elle peut entraîner le commentaire (Cuq et Gruca, 2002, p.169)”. La lecture critique se manifeste lorsque le lecteur s’attache à examiner la véracité, la cohérence et la fiabilité des informations présentes dans le texte. Elle suppose également la capacité à identifier d’éventuelles contradictions, à confronter le contenu aux savoirs et expériences préalablement acquis, ainsi qu’à interroger les intentions de l’auteur dans l’élaboration de son discours.

“**la lecture intensive ou studieuse** qui vise à retenir le maximum d’informations et qui, par l’attention qu’elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte (Cuq et Gruca, 2002, p.169)”. Cette lecture s’effectue souvent crayon en main, avec prise de notes, et implique généralement la relecture de certains passages, voire leur oralisation afin de faciliter la mémorisation. Après une première lecture globale, le lecteur sélectionne les extraits à examiner plus en détail. Il reformule ensuite le thème, les idées et leur enchaînement, ce qui l’amène à interroger le texte et à en proposer une analyse minutieuse.

Un lecteur compétent est capable d’ajuster ses méthodes de lecture selon le type de texte ou les objectifs à atteindre. Le rôle de l’enseignant est d’entraîner les apprenants à chacun de ces types de lecture, de sorte que leur usage devienne progressivement automatique.

4.2. Exemple d’application des stratégies de lecture

Il nous semble pertinent d’illustrer le traitement d’un texte en vue de sa compréhension. Un cours de lecture ne devrait pas se limiter à faire comprendre le seul texte choisi, mais viser également à enseigner et à mettre en pratique des stratégies de lecture que l’apprenant pourra réutiliser de manière autonome dans d’autres contextes que la salle de classe. À cet égard, un extrait du Petit Prince constitue un bon exemple de démarche de traitement de texte fondée sur l’exploitation de ces stratégies.

Dans le cadre du processus de lecture, nous avons adopté différentes approches visant à faciliter la compréhension du texte par les étudiants. Nous leur avons d’abord demandé de lire individuellement le chapitre concerné avant le cours, estimant que cette démarche favoriserait leur engagement ainsi que l’interaction en classe. Cette préparation, qui correspond à une phase de pré-lecture, contribue également à renforcer la confiance en soi de l’apprenant. Comme le souligne Sönmez (2023, p.554), “de plus, ils auront la possibilité de découvrir les personnages, le sujet, les mots inconnus, les nouvelles expressions, etc. sans avoir une inquiétude d’avoir fait des fautes en classe”.

Au début de la séance, l’enseignant pose des questions sur le sens global du texte afin de vérifier la réalisation de la pré-lecture. Parmi ces questions figurent : “Où se déroule l’événement?”, “Qui le Petit Prince rencontre-t-il?”, “Pouvez-vous décrire les personnages?”, “Comment se déroule le dialogue avec ces personnages?”, “Pourquoi le Petit Prince décide-t-il de quitter la planète?”, etc. Après avoir sensibilisé les étudiants au chapitre, nous leur proposons une lecture silencieuse accompagnée de tâches spécifiques, telles que : “Identifiez les mots-clés du chapitre”, “Quel est, selon vous, le type de texte ? Justifiez votre réponse”, “Repérez les déictiques spatio-

temporels dans le texte”, etc. Dans un premier temps, le lecteur est encouragé à effectuer un écrémage afin d’anticiper le contenu. Les apprenants sont ainsi amenés à formuler des hypothèses sur ce qu’ils vont lire : “Avec qui le Petit Prince s’entretient-il ?”, “Où se déroule la rencontre ?”, “Que pensez-vous du personnage du renard?”.

Le lecteur est invité à lire le texte. Pour saisir l’idée directrice, il commence par se remémorer la signification du mot “apprivoiser”, présent dans le titre. Il pourra ensuite en dégager sa portée métaphorique dans le récit et anticiper ainsi son contenu. Pour les passages jugés difficiles à comprendre, il adoptera une lecture approfondie. Afin d’identifier les stratégies de lecture utilisées, les étudiants ont été invités à lire certains passages à voix haute. Ils ont ensuite répondu à des questions de compréhension sur ces extraits, avant de participer à un court entretien visant à examiner à la fois leur compréhension et leur recours aux stratégies de lecture.

Par la suite, l’enseignant pose des questions plus approfondies afin d’évaluer la compréhension du texte : “Décrivez l’apparence physique du vaniteux”, “Combien de fois l’auteur dessine-t-il un mouton et pourquoi ?”, “Pourquoi le buveur boit-il ?”, “Comment le Petit Prince se sent-il dans le jardin des roses ?”. En fonction des réponses, l’enseignant approfondit l’étude du vocabulaire (mots inconnus, nouvelles expressions, métaphores, etc.) ainsi que celle de la grammaire (passé simple, marqueurs temporels et spatiaux, connecteurs de discours, etc.). Pour conclure, l’enseignant revient sur les points essentiels du chapitre afin d’éviter toute lacune dans la compréhension. Les étudiants sont ensuite invités à répondre à des questions complémentaires sur le thème abordé et à rédiger un résumé du chapitre avec leurs propres mots.

Tableau 1

Déroulement d’une séance

Lecture silencieuse individuelle
Anticipation du contenu
Lecture à voix haute
Revenir sur les erreurs de lecture (prononciation, intonation, rythme...)
Identification des obstacles (les mots inconnus, les métaphores, la grammaire...)
Poser des questions de compréhension globale et détaillée
Commenter leurs réponses
Regrouper les idées principales et les réponses dans le tableau
Verbalisation des stratégies
Confirmer leurs anticipations
Valoriser les progrès

4.3. Analyse des réponses des étudiants aux questions

La majorité des étudiants a été en mesure de repérer les mots-clés et les idées essentielles du texte source. Pour un même texte, ils mobilisent divers types de lecture : **une lecture de balayage**, afin de relever les informations pertinentes, puis **la lecture intensive**, pour analyser et évaluer les idées exprimées. Ce dernier type de lecture a principalement été sollicité pour l’interprétation du sens métaphorique du texte. Les apprenants qui rencontrent des difficultés en lecture tendent soit à se focaliser uniquement sur le décodage, sans chercher à comprendre le sens, soit à privilégier excessivement la recherche de sens, en devinant les mots plutôt qu’en les lisant réellement.

Tableau 2

Évaluation

une bonne et simple réponse	% 70
une réponse enrichie sur le plan lexical	% 10
une bonne réponse mais à améliorer	% 10
une réponse hors sujet	% 10

Les réponses des étudiants ont été analysées par des experts du domaine, puis nous les avons catégorisées selon les avis de ces experts. Les résultats du tableau révèlent une compréhension globalement satisfaisante, avec 80% de bonnes réponses. La majorité (70%) démontre une maîtrise basique et fonctionnelle, tandis qu'une minorité (10%) se distingue par une excellente expression lexicale. Toutefois, 20% des apprenants (10% à améliorer et 10% hors-sujet) nécessitent une attention particulière, signalant soit un besoin de consolidation des acquis, soit une incompréhension fondamentale de la consigne. Nous présentons uniquement les réponses les plus marquantes relevées chez certains apprenants, afin de mettre en évidence les usages particuliers qui méritent d'être expliqués.

- Quand le Petit Prince aime-t-il les couchers de soleil ?

(Étudiant : en abrégé É) **É-4:** "Quand il est triste". **Bonne réponse**

É7: "Quand il veut se suicider". **✗ Contresens grave sur l'œuvre**

É28: "Les couchers du soleil lui apportent du réconfort surtout lorsqu'il est triste". **Réponse enrichie sur le plan lexical**

É31: "Au commencement du jour". **✗ Confusion chronologique : Un coucher de soleil a lieu le soir**

Parmi les réponses, deux sont correctes : la première ("Quand il est triste") est juste et concise, mais la troisième ("Les couchers du soleil lui apportent du réconfort surtout lorsqu'il est triste") est mieux formulée car elle enrichit la réponse en expliquant la fonction réconfortante du coucher de soleil. Les deux autres sont erronées : la deuxième ("Quand il veut se suicider") est un grave contresens sur l'œuvre, et la quatrième ("Au commencement du jour") confond le coucher de soleil (soir) avec le lever du soleil (matin). La réponse la plus complète et précise est donc la troisième.

- "Il faut bien que je supporte deux ou trois chenilles si je veux connaître les papillons (p.44)". Expliquez le sens métaphorique de la phrase.

É4: "Il faut supporter des défauts pour voir la beauté". **Une formulation adéquate**

É14: "Pour connaître la beauté, il faut accepter les beautés". **✗ Hors contexte: pas d'acceptation du positif pour obtenir le positif**

É21: "Cela reflète une idée de patience, de tolérance et de la maturité face aux épreuves nécessaires à la découverte du monde". **Réponse bien formulée**

É36: "La sagesse véritable réside dans la connaissance de soi". **✗ Hors contexte**

É38: "Les gens peuvent être heureux avec les petites choses". **La citation concerne l'acceptation des difficultés, et non sur le bonheur dans les petites choses**

Parmi les réponses, deux sont correctes : la première (“Il faut supporter des défauts pour voir la beauté”) est bien formulée car elle relie directement l’idée de supporter les défauts (chenilles) à la récompense (beauté/papillons). Cependant, la troisième (“Cela reflète une idée de patience, de tolérance et de maturité face aux épreuves...”) est mieux exprimée car elle développe cette idée avec une analyse plus riche et précise des vertus nécessaires. Les autres réponses sont à rejeter : la seconde (“accepter les beautés”) et la quatrième (“connaissance de soi”) sont hors contexte, et la cinquième (“heureux avec les petites choses”) traite d’un sujet différent (simplicité vs. épreuves).

➤ “Il est bien plus difficile de se juger soi-même que de juger autrui. Si tu réussis à bien te juger, c’est que tu es un véritable sage (p.51)”. Interprétez la phrase.

É1: “Cela signifie que la vraie sagesse ne réside pas dans la critique mais dans la capacité à s’évaluer soi-même honnêtement”. **Idée très clairement formulée**

É9: “Quand tu réussis à te juger, tu deviens une personne qui a confiance en soi”. **✗ Hors-sujet: La citation parle de sagesse, pas de confiance en soi**

É11: “C’est difficile de voir ses propres erreurs”. **Simple mais juste**

É16: “Il faut être une véritable sage soi-même que de se juger”. **✗ Contresens : La sagesse est la conséquence, non la cause**

L’analyse la plus complète est la première (“la vraie sagesse ne réside pas dans la critique...”) car elle saisit avec une bonne formulation l’essence de la citation : la sagesse provient de l’auto-évaluation honnête plutôt que du jugement des autres. La troisième réponse (“C’est difficile de voir ses propres erreurs”) est simple mais correcte, bien que moins développée. Les deux autres réponses sont incorrectes : la deuxième (“tu deviens une personne qui a confiance”) est hors-sujet en introduisant la notion de confiance, absente du texte, et la quatrième (“Il faut être un véritable sage...”) est un contresens en faisant de la sagesse un prérequis plutôt que la conséquence de la capacité à bien se juger.

➤ Pourquoi le buveur boit-il?

É6: “Parce qu’il a honte de boire. C’est le cercle sans fin”. **C’est très bien dit !**

É7: “Le buveur est prisonnier de sa tristesse et sa honte”. **Bonne métaphore. C’est un peu plus interprétatif, mais très juste dans le fond**

É9: “Il boit afin d’oublier ses souvenirs durs”. **Le texte pointe une honte actuelle (de boire), non des souvenirs passés**

É20: “Les hommes sont souvent coincés dans des cercles vicieux et ils ne sont plus capables de s’en sortir”. **Très belle généralisation**

La première réponse (“Parce qu’il a honte de boire...”) est bien formulée car elle identifie avec précision le cercle vicieux décrit dans le texte. La deuxième (“Le buveur est prisonnier...”) est également bien dite; bien qu’un peu plus interprétative, elle propose une métaphore juste et pertinente qui capture l’essence de la situation du buveur. La quatrième réponse (“Les hommes sont souvent coincés...”) opère une très belle et juste généralisation du concept à la condition humaine. En revanche, la troisième réponse (“Il boit afin d’oublier ses souvenirs...”) est moins exacte, car elle évoque des souvenirs passés, alors que le texte souligne spécifiquement une honte actuelle et immédiate (celle de boire), qui est au cœur du mécanisme du cercle sans fin.

➤ “On est aussi seul chez les hommes, dit le serpent (p.75)”. Commentez la phrase.

É7: “On n’est pas seul à cause de l’absence d’hommes, mais à cause de l’absence de relations”. **Très bonne reformulation du message implicite**

É9: “Les adultes ne créent pas de liens profonds”. **✗ Il manque une explication liée à la solitude**

É11: “Parce que tout le monde pense différemment. L’homme n’accepte pas les autres”. **Pertinent, mais un peu généralisant. À reformuler**

É13: “Les hommes ne sont pas amis comme les enfants”. **Bon lien avec le texte**

É20: “On peut se sentir seuls car ils ne prennent pas le temps de créer le lieu”. **✗ Le lien pas le lieu, vocabulaire confus**

La première réponse (“absence de relations”) et la quatrième (“pas amis comme les enfants”) sont bien formulées car elles capturent parfaitement l’idée centrale que la solitude provient du manque de liens authentiques, un thème clé du Petit Prince. La deuxième réponse (“adultes ne créent pas de liens”) est correcte mais incomplète, car elle n’explique pas le lien direct avec la solitude. La troisième réponse (“tout le monde pense différemment”) est trop générale et s’éloigne du texte, nécessitant une reformulation pour éviter les stéréotypes. Enfin, la dernière réponse (“créer le lieu”) contient une confusion de vocabulaire (“lieu” au lieu de “lien”) qui obscurcit complètement le sens de la citation.

➤ “Qu’est-ce que signifie « apprivoiser »? (p.86)”. Interprétez le sens figuré de cette phrase.

É4: “Créer des liens”. **Juste mais trop vague. Il faudrait préciser: des liens profonds, uniques, durables**

É6: “Créer un lien sincère demande du courage et de la patience”. **Interprétation personnelle et émotionnelle**

É7: “Créer des liens, c’est faire en sorte que quelqu’un devienne unique pour toi”. **Très belle reformulation**

É9: “Rendre domicile”. **✗ Hors-sujet. Confusion avec le sens traditionnel du verbe apprivoiser dans un contexte animalier (domestiquer)**

É18: “Connecter un lien”. **✗ Calque de l’anglais**

La réponse la plus précise est la troisième (“Créer des liens, c’est faire en sorte que quelqu’un devienne unique pour toi”), car elle capture parfaitement la dimension affective et exclusive de l’apprivoisement dans l’œuvre. La première (“Créer des liens”) est juste mais trop vague et gagnerait à mentionner la profondeur et la singularité de ce lien. La deuxième (“demande du courage et de la patience”) est une interprétation personnelle valable, mais plus émotionnelle que textuelle. Les deux dernières réponses sont incorrectes: “Rendre domicile” est un hors-sujet complet qui confond avec la domestication animale, et “Connecter un lien” est un calque linguistique de l’anglais qui dénature le sens poétique du terme.

➤ “On ne voit qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux (p.92)”. Expliquez le sens de cette phrase.

É10: “Les choses vraiment importantes comme l’amour, l’amitié ou la sincérité ne se voient pas. Elles se ressentent avec le cœur”. **Réponse claire**

É12: “Les choses importantes ne se voient pas avec les yeux mais se comprennent avec le cœur”. **Alternative intéressante “comprendre” au lieu de “voir/ressentir”**

É16: “Quelque temps, tu ne peux pas trouver ce dont tu as besoin sans ton cœur”. Réponse compréhensible mais à améliorer

É17: “Aimer est quelque chose qui est vu avec les yeux”. Contresens total

Les deux premières réponses sont bien formulées : la première (“Elles se ressentent avec le cœur”) est claire et fidèle à l’esprit du texte, tandis que la deuxième (“se comprennent avec le cœur”) propose une nuance intéressante en utilisant le verbe “comprendre”, qui enrichit l’interprétation. La troisième réponse (“sans ton cœur”) saisit l’idée générale mais manque de précision ; elle gagnerait à être reformulée pour être plus explicite. En revanche, la quatrième réponse (“vu avec les yeux” constitue un contresens total, car elle va à l’encontre du message du Petit Prince, qui oppose justement la vision superficielle des yeux à la perception véritable du cœur.

➤ “On n’est jamais content là où on est, dit l’aiguilleur (p.93)”. Expliquez le sens métaphorique de cette phrase.

É7: “Les gens cherchent le bonheur ailleurs. L’auteur critique l’insatisfaction constante”. Bonne formulation

É10: “On cherche ce que l’on n’a pas au lieu d’apprécier ce qu’on a”. Le contraste entre manque et gratitude est bien exprimé

É11: “L’homme n’est pas satisfait de ce qu’il a, donc il veut toujours quelque chose de mieux”. La relation de cause à conséquence est bien exprimée

É15: “Les gens trouvent toujours une raison d’être mauvais”. ✗ Hors-sujet

É19: “On ne peut jamais être content avec qui on est”. ✗ Contresens

Les trois premières réponses sont correctes et complémentaires : la première (“Les gens cherchent le bonheur ailleurs”) cerne bien l’insatisfaction constante dénoncée par l’auteur ; la deuxième (“On cherche ce que l’on n’a pas...”) soulève avec justesse le manque de gratitude ; et la troisième (“L’homme n’est pas satisfait...”) explicite clairement la relation de cause à effet. En revanche, les deux dernières réponses sont erronées : “Les gens trouvent toujours une raison d’être mauvais” est hors-sujet (la phrase ne porte pas sur la moralité), et “On ne peut jamais être content avec qui on est” est un contresens, car la citation évoque le lieu ou la situation (“là où on est”), non l’identité personnelle (“qui on est”).

➤ “On risque de pleurer un peu si l’on s’est laissé apprivoiser (p.103)”. Interprétez le sens figuré de cette phrase.

É7: “Quand on crée un lien, on peut souffrir. Mais ce lien rend la vie belle”. Bon équilibre entre risque et beauté

É11: “Créer un lien avec quelqu’un et l’aimer est une belle chose. C’est pourquoi il est possible de pleurer lorsqu’on le perd”. Compréhension profonde

É13: “Créer un lien avec quelqu’un et l’aimer est une belle chose”. ✗ Incomplet

É16: “Quand on aime, on peut pleurer”. Trop général

É17: “Quand on aime quelqu’un, c’est possible d’être triste, c’est la beauté de vie”. ✗ Contresens : associer “tristesse” à “beauté de la vie” sans explication

La première réponse (“parfait équilibre entre risque et beauté”) est très claire car elle saisit parfaitement le dilemme central de l’apprivoisement: la beauté du lien implique inévitablement le risque de souffrir. La deuxième (“compréhension profonde”) est également très bonne ; elle

explique de manière émouvante et précise comment la perte potentielle est l'envers indissociable de l'amour. La troisième réponse ("incomplet ") est juste mais partielle, car elle omet totalement la dimension de vulnérabilité et de tristesse pourtant essentielle. La quatrième ("trop général") est vague et ne précise pas que la tristesse est liée à la perte d'un lien spécifique. Enfin, la cinquième réponse ("contresens") est problématique car elle associe de manière confuse et non expliquée la tristesse à la beauté de la vie, sans faire le lien de cause à effet (on est triste parce que le lien était beau).

➤ "Droit devant soi, on ne peut pas aller bien loin (p.19)". Expliquez le sens de la phrase.

É4: "Il faut changer de direction au lieu de rester borné". **Belle formulation**

É5: "Cela veut dire qu'il ne faut pas suivre toujours la même route. Il faut découvrir d'autres choses". **Bonne interprétation**

É7: "Si les gens préfèrent des simples choses et ils ne préfèrent pas des difficiles choses, ils ne peuvent pas se développer". **Contresens total : Le Petit Prince célèbre la simplicité (mouton, coucher de soleil)**

É18: "Lorsque des difficultés surviennent, il faut savoir accepter de changer de direction". **Déformation du sens : La phrase n'évoque pas les obstacles**

Les deux premières réponses sont tout à fait correctes et bien présentées: la première ("changer de direction au lieu de rester borné") exprime avec justesse l'ouverture d'esprit et le refus de l'entêtement, tandis que la deuxième ("il ne faut pas suivre toujours la même route") souligne bien l'importance de la découverte et de l'exploration. En revanche, les deux dernières réponses sont incorrectes : la troisième ("si les gens préfèrent des simples choses... ") est un **contresens total**, car elle oppose simplicité et développement, alors que le texte célèbre au contraire la valeur des choses simples et essentielles. La quatrième réponse ("lorsque des difficultés surviennent... ") **déforme le sens** en introduisant la notion d'obstacles, alors que la citation originale évoque simplement l'envie de changement et de mouvement, sans mention de difficultés.

4.3. Entretien avec les étudiants

Les stratégies mises en œuvre par les apprenants pendant la lecture apparaissent globalement similaires. Lors de notre entretien, nous avons sélectionné les réponses des étudiants qui nous ont paru les plus marquantes.

É9: "La lecture en français suscitait en moi des représentations mentales".

É12: "J'ai souligné mes lectures, entouré les mots inconnus et pris des notes en marge des paragraphes afin de ne pas oublier les événements".

É16: "Lorsque je ne comprends pas le sens d'un mot, j'observe ses suffixes ou ses préfixes. De la même manière, pour saisir le sens d'un texte, je recherche les mots-clés et les détails importants, que je combine afin de mieux comprendre l'ensemble. S'il s'agit d'une histoire avec des dialogues, la compréhension est généralement plus facile".

É19: "Quand je lis en français, j'essaie d'être plus attentif, car cela me paraît assez difficile. Pour mieux comprendre, je relis les paragraphes en les expliquant".

É25: "J'essaie de repérer les mots-clés".

Les réponses recueillies lors de l'entretien révèlent une diversité de stratégies de lecture en français mobilisées par les étudiants, allant de la visualisation à des démarches plus techniques. L'évocation de représentations mentales traduit un recours à l'imagerie cognitive pour faciliter la

compréhension globale, tandis que le soulignement, l'annotation et la prise de notes témoignent de stratégies métacognitives visant à organiser et mémoriser l'information. L'analyse morphologique des mots (préfixes, suffixes), combinée au repérage des mots-clés et des détails significatifs, illustre une approche analytique et structurée, adaptée selon la nature du texte (narratif ou dialogué). La relecture accompagnée d'auto-explication et l'attention accrue manifestent une conscience des difficultés et un effort pour renforcer la compréhension. Enfin, le repérage des mots-clés, bien que pertinent, reste une stratégie limitée en comparaison avec les démarches plus variées. Dans l'ensemble, ces réponses mettent en évidence des niveaux hétérogènes de maîtrise stratégique, allant d'approches simples et ponctuelles à des pratiques plus élaborées et réflexives.

CONCLUSION

Savoir lire suppose avant tout la mise en œuvre de stratégies de lecture appropriées. Nous considérons qu'il est bénéfique, dans l'enseignement des langues, d'utiliser des textes authentiques, reflétant fidèlement la langue telle qu'elle est employée dans la vie réelle, tout en restant adaptés au niveau linguistique des apprenants. Le choix des textes doit ainsi tenir compte du niveau, des centres d'intérêt et des préférences des apprenants.

La maîtrise d'une langue étrangère, et plus particulièrement de la lecture, constitue un enjeu majeur dans l'enseignement. Lire, c'est non seulement décoder les mots d'un texte pour en comprendre le sens, mais aussi en extraire l'information essentielle. Cependant, cette activité peut poser diverses difficultés aux apprenants, qu'il s'agisse du déchiffrement des mots, de la compréhension ou encore de la prononciation. Ces obstacles, d'origines diverses, appellent une approche pédagogique adaptée. L'enseignant doit donc adopter une méthode en adéquation avec le niveau de ses apprenants et mettre en place des stratégies de remédiation pour les aider à les surmonter. Le développement des compétences fondamentales en phonétique, écriture, compréhension, interprétation et écoute favorise directement l'amélioration de la lecture. Inversement, la lecture elle-même joue un rôle central dans la consolidation et le développement de ces autres compétences langagières.

Le roman étudié dans le cadre du cours de lecture, *Le Petit Prince*, invite le lecteur à une réflexion profonde sur des thèmes tels que l'amitié, l'amour, l'humanité, le développement personnel, la solitude et le sens de la vie. Bien qu'il soit rédigé dans une langue simple, ses phrases apparemment modestes recèlent une grande profondeur de sens. On se trouve dans la même idée avec Sönmez que "il était écrit avec des structures métaphoriques, ironiques, symboliques et évocatrices (2019, p.90)". D'un point de vue pédagogique, l'analyse de la réception de l'œuvre permet de distinguer trois catégories possibles d'apprenants. "Pour des jeunes enfants: mettre l'accent sur l'histoire et les illustrations avec des discussions simples. Pour des adolescents: explorer des questions existentielles et les dilemmes moraux posés dans le livre. Pour des adultes: relier les thèmes du livre à des concepts philosophiques ou sociétaux plus complexes (Sayılğan, 2024, p.19)".

Les apprenants ont d'abord été invités à lire le texte, puis à répondre à un questionnaire de compréhension, sans possibilité de se référer de nouveau au document. De manière générale, les stratégies mobilisées par les apprenants se révèlent assez similaires. Les données ont été recueillies à partir de situations d'apprentissage fondées sur la lecture, suivies d'un questionnaire de connaissances. Les 27 chapitres de l'ouvrage ont été analysés sous l'angle sémantique, avant que les étudiants ne répondent aux questions qui leur étaient adressées. Au total, 38 copies ont été collectées et examinées afin d'évaluer la compréhension écrite des apprenants.

Les résultats montrent une bonne acquisition des connaissances, avec 80% de réponses satisfaisantes. Si 70% des étudiants maîtrisent les bases essentielles, 10% excellent par leur

richesse lexicale. Les 20% restants, partagés entre réponses perfectibles et hors-sujet, appellent à un accompagnement ciblé. Au cours de nos observations, les étudiants ont souligné, encadré ou surligné les passages qu'ils jugeaient importants pour le travail. Ils ont relu l'ensemble du texte ou certains extraits afin d'en réviser le contenu et ont pris des notes sous forme de résumés.

L'enseignant occupe un rôle déterminant dans le processus de lecture, dans la mesure où des facteurs tels que les supports visuels, la structure du texte, le choix du sujet ou encore le type de lecture proposé influencent directement la réception et la compréhension. Lorsque le contenu ne parvient pas à capter l'attention de l'apprenant, des difficultés de lecture peuvent survenir, souvent imputables aux choix didactiques de l'enseignant. Certaines difficultés relèvent toutefois de l'apprenant lui-même, comme un déficit lexical, une maîtrise insuffisante de la grammaire et de la culture littéraire, ou encore une connaissance limitée des stratégies et processus nécessaires à la compréhension. Parmi les éléments auxquels l'enseignant doit prêter attention lors de la lecture figurent l'aménagement de la classe, l'éclairage, le bruit ambiant, la disponibilité de l'apprenant, le choix de la police d'écriture ainsi que l'absence d'éléments visuels perturbateurs dans le texte.

5.1. Suggestions

En administrant un test de compréhension écrite, il est possible d'analyser la relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture par les apprenants et leurs performances en compréhension. Il serait pertinent d'organiser des activités de formation consacrées à l'enseignement des stratégies, destinées aussi bien aux futurs enseignants qu'aux enseignants dans le domaine des langues étrangères. Il serait également recommandé d'intégrer l'enseignement des stratégies métacognitives de lecture, qui jouent un rôle essentiel dans la compréhension écrite, ainsi que des stratégies favorisant l'implication active des apprenants dans le processus de lecture, telles que l'attention sélective, l'auto-questionnement, l'activation des connaissances préalables et le résumé.

Reslan souligne que "... l'amélioration de la conscience phonologique contribue à améliorer l'enseignement du vocabulaire et à mener les apprenants à développer un minimum de connaissances lexicales en français pour favoriser la compréhension de lecture (2024, p.54)". Reslan met en évidence que le renforcement de la conscience phonologique constitue un levier essentiel pour l'acquisition lexicale minimale nécessaire à une meilleure compréhension en lecture.

Pour améliorer la compétence textuelle, "il faut leur apprendre la fonction des signes de ponctuation, des prépositions et des connecteurs logiques pour qu'ils puissent remplir les tâches qu'ils affrontent (Sirmay Yılmaz, p.79)". Sirmay Yılmaz souligne que la maîtrise des éléments linguistiques tels que la ponctuation, les prépositions et les connecteurs logiques est indispensable pour faciliter la compréhension des textes.

Expliquer le vocabulaire d'un texte ne suffit pas à garantir que l'apprenant en saisira le sens. Il n'est d'ailleurs pas nécessaire de s'attarder sur chaque mot pour parvenir à une compréhension globale. Il est préférable de mettre en place des activités qui stimulent les processus cognitifs, le raisonnement, la réflexion et la créativité, afin de permettre aux apprenants de construire eux-mêmes le sens du texte. Nous n'exigeons pas d'un apprenant qu'il comprenne l'intégralité du texte ni qu'il connaisse la signification de chaque mot. Comme le souligne Sirmay Yılmaz (p.152), "le lexique n'est pas le plus important élément dans un texte, même si son explication est non négligeable". Ainsi, il n'est pas attendu d'un apprenant qu'il comprenne l'intégralité du texte ni qu'il connaisse la signification de chaque mot.

Le travail en petits groupes homogènes de trois ou quatre étudiants permet de multiplier les lectures individuelles et de renforcer la concentration. Avant la lecture du texte, on leur pose des questions sur les caractéristiques de ce type de document et l'on introduit le vocabulaire essentiel

à sa compréhension. Il est également possible d'amener les apprenants à formuler des hypothèses sur son contenu à partir de leurs connaissances préalables. Une lecture silencieuse, chronométrée par l'enseignant, leur permet de découvrir le texte et de progresser vers une compréhension plus fine. Pour vérifier celle-ci, on privilégiera des questions ouvertes, afin de les inciter à revenir au texte et à réfléchir, plutôt que de se limiter à des réponses fermées. Enfin, l'enseignant doit encourager les apprenants à prendre des risques et à accepter l'erreur, car rencontrer des mots ou expressions totalement nouveaux est inhérent à l'apprentissage d'une langue. Cette démarche contribue à réduire l'anxiété face à la tâche de lecture. L'enseignant doit également assumer un rôle de médiateur dans la gestion de ces erreurs, en accompagnant les apprenants de manière constructive. Dans cette perspective, le développement des compétences en lecture s'appuie sur une dynamique collaborative, à la fois entre enseignant et apprenants et entre pairs, favorisant un apprentissage plus interactif et réflexif.

Approbation du comité d'éthique

L'analyse des réponses des étudiants a été réalisée après obtention de l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche et de la publication en sciences sociales et humaines de l'Université Dokuz Eylül, conformément à la décision du 20 décembre 2024 (réf. E-87347630-659-1243620).

Déclaration de conflit d'intérêt

Il n'y a pas de conflit d'intérêt potentiel dans ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Aytekin, H. (2007). Antoine de Saint Exupéry'nin Küçük Prensi'nde evrensel ve mitsel yaklaşımlar. *Öneri Dergisi*, 7(27), 365-375.
- Bak, Ç. (2011). *Reading strategy use of university students across languages: Turkish as first language, French as second language and English as third language*. [Master's thesis]. Marmara Üniversitesi.
- Boğusoğlu, İ. (2024). *Metin madenciliğiyle karşılaştırmalı bir inceleme: "Le Petit Prince" çevirileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Didier.
- Cuq, J. P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Erkay, A. (2007). *Le Petit Prince En Turquie*. [Mémoire]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kellecioğlu, D. (2010). *Une étude des éléments et fonctions de la communication linguistique dans le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry*. [Mémoire]. Galatasaray Üniversitesi.
- Kılıçaslan, N. (2014). *Stratégies de lecture utilisées en acquisition de la compétence de compréhension écrite par les futurs enseignants du FLE*. [Mémoire]. Gazi Üniversitesi.
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Larousse,

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lecture/46547#:~:text=1.,morse%2C%20d'un%20livre> consulté le 19 janvier 2025.

Özkan Gürses, M. (2011). *Fransızca yabancı dil dersinde bilişsel akademik dil öğrenme yaklaşımına dayalı okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlamaya ve strateji kullanımına etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Reslan, A. (2024). L'impact de la conscience phonologique sur l'apprentissage de la lecture en classe de FLE: une pédagogie autrement. étude de recherche sur les adultes arabophones résidant en France. [Mémoire]. İstanbul Üniversitesi.

Robert, <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/lire> consulté le 13 janvier 2004.

Roshanayi Asl, S. (2019). *EFL Students' attitude toward using reading strategies: a comparison of 1st and 4th grade english students of the department of english language and literature at Kafkas university through using reading strategies*. [Master's thesis]. Kafkas Üniversitesi.

Saint-Exupéry, A. (2007). *Le Petit Prince*. Éditions Gallimard.

Sayılgan, K. (2024). *Analyse des traductions en turc du Petit Prince dans le contexte de la théorie de skopos et les stratégies de traduction*. [Mémoire]. Gazi Üniversitesi.

Sırmay Yılmaz, A. S. (2010). *Une étude sur la didactique de la lecture en classe de FLE*. [Mémoire]. Marmara Üniversitesi.

Sönmez, Ö. (2019). Une critique des sociétés du monde dans l'univers du "Petit Prince" sous une optique sémiotique, *Dil Dergisi*, 170/2, 71-90.

Sönmez, Ö. (2023). "Résumer": Reconstitution du sens dans la production écrite en classe de FLE. *Turkish Studies - Language*, 18(1), 539-555.

Ünsal, G. (2014). Çeviri eğitiminde okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma. *Dil Dergisi*, 164, 52-66.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Dil becerileri arasında okuma, özellikle yükseköğretim düzeyinde yabancı dil öğrenen bireyler için ayrı bir öneme sahiptir. İçinde bulunduğumuz ve sıklıkla bilgi çağı olarak nitelendirilen dönemde, bireylerin yalnızca ana dilde değil, yabancı dilde de bilgiyi hızlı ve etkili bir biçimde edinme ve kullanma gereksinimini artırmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin söz konusu gereksinimlerini karşılayabilmelerinin, yabancı dilde etkili okuma stratejileri edinmeleriyle mümkün olacağı söylenebilir. Yabancı dilde okuma, çeşitli açılardan ana dilde okumadan ayrılmaktadır. Öncelikle, yabancı dil öğrenen bireylerin sözcük dağarcığı ve dilbilgisi birikimi, ana dilde okuma öğretimine yeni başlayan öğrencilerle kıyaslandığında daha sınırlıdır. Bu durum, ana dilde kendiliğinden ve hızla gerçekleşen sözcük tanıma sürecinin, yabancı dilde okuma sırasında bilinçli bir çabaya dayanmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla yabancı dilde okuma, ana dilde okumaya kıyasla daha zahmetli, daha yavaş ve daha fazla bilişsel dikkat gerektiren bir süreçtir.

Problem Durumu

Türk öğrencilerinin yabancı dil öğrenim sürecinde, özellikle yapısal olarak Türkçe'den oldukça farklı bir dil olan Fransızca söz konusu olduğunda, çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları

görülmektedir. Bu güçlüklerin başında ise öğrencilerin okudukları metinleri anlama ve çözümleme becerileri gelmektedir. Fransızca bir metinle karşılaştıklarında, onu kavrayabilmek için hangi stratejileri izlemeleri gerektiğini belirlemede zorlanmaktadır.

Okuduğunu anlamada güçlük yaşayan öğrenciler, metnin farklı bölümleri arasında anlamlı bağlantılar kurmakta zorlanmakta ve yalnızca metinde doğrudan ifade edilen bilgilerle yetinmektedirler. Bu durum, onların çıkarımsal ilişkiler kurmalarını engellemekte ve dolayısıyla yalnızca belirli türdeki metinleri anlayabilmelerine yol açmaktadır. Ayrıca öğrenciler, okudukları metnin zihinsel bir temsilini oluşturamamakta ve metindeki temel unsurları ikincil unsurlardan ayırt etmede yetersiz kalmaktadırlar. Bu bağlamda, yürütülen çalışma öğretmen adaylarının okuma süreçlerinde bilişsel farkındalık kazanmalarını sağlayarak, hem metinler arası anlam ilişkileri kurabilmelerine hem de okuduklarını zihinsel düzeyde daha etkin yapılandırabilmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Amaç

2024-2025 öğretim yılı bahar dönemi Okuma Becerileri dersi kapsamında, Antoine de Saint-Exupéry'nin Küçük Prens adlı yapıtından yararlanılmıştır. Çocuk ve yetişkin okurları hedef alan bu roman, edebiyat tarihinde seçkin bir konuma sahiptir. Yazarın aynı zamanda pilot olması, esere kendi yaşamından izler katmıştır. Çölde uçağı bozulan bir pilotun, orada karşılaştığı Küçük Prens ile kurduğu dostluk üzerinden ilerleyen hikâyede, Küçük Prens'in farklı gezegenlerdeki yolculukları ve yaşadığı deneyimler anlatılır. Yirmi yedi bölümden meydana gelen eser, mutluluk, sorumluluk, dostluk, sevgi, insan ilişkileri, yalnızlık, büyüme ve hayatın anlamı gibi evrensel konuları işleyerek okuyucuyu derin bir düşünce sürecine yönlendirir. Sade bir üslupla kaleme alınmış olmasına rağmen, satır aralarında yoğun bir anlam derinliği barındırır.

Seyahatleri sırasında Küçük Prens, önce hükmetme arzusu içindeki bir kral, hayranlık bekleyen kibirli bir adam, içki içmeye bahaneler uyduran bir ayyaş, işinden başını kaldıramayan ciddi bir iş adamı ve görevine aşırı bağlı bir feneciyle karşılaşır. Son durağı olan dünyada ise, pilotla tanışmadan önce bir tilki ve bir yılanla yolları kesişir. Pilota, kendi küçük gezegeninden, karpisli çiçeğinden, yanardağlarından ve baobap ağaçlarından söz eder. Pilotun uçağı tamir etmesinin ardından, yılanın sokmasıyla gezegenine dönmeye karar verir. Bu çalışmada şu hedefler öne çıkmaktadır:

- ✓ Fransızca öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri, edebî bir metni, özellikle mecazi boyutunu yorumlayabilme yeterliliği ne düzeydedir?
- ✓ Mecazi anlamı çözümleyebilmek için hangi okuma stratejilerini tercih etmektedirler?

Yöntem

Okuma edimi; işlevsel, anlamsal ve öğrenmeye yönelik olmak üzere çeşitli amaçlara hizmet eder. Bu amaçların yerine getirilebilmesi için bireyin yeterli okuma becerisine sahip olması gerekir. Ancak okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler, dikkatli okumadıkları takdirde kolayca yanılabılır, kavramları karıştırabilir veya anlam tuzaklarına düşebilirler. Okuma alanında çeşitli stratejilerin geliştirildiği görülmektedir. Jean-Pierre Cuq ve Isabelle Gruca (2002, p.169), öğrencinin gereksinim duyduğunda başvurabileceği ve okuma öğretiminde kullanılabilecek stratejileri şu şekilde tanımlamaktadır. **Genel okuma:** metnin ne hakkında olduğunu anlamak için yapılan hızlı göz gezdirme biçimidir. **Seçici okuma:** metnin özünü ya da belirli bilgileri elde etmeye yönelik bir okuma stratejisidir. Bu tür okumada metin hızlıca taranarak istenen bilgilere ulaşılır. **Eleştirel okuma:** bu strateji, ayrıntılara ve açıklığa önem veren, metnin bütüncül okunmasını gerektiren bir yaklaşımdır. **Yoğun ve ayrıntılı okuma:** bilgiyi en üst düzeyde belleğe yerleştirmeyi amaçlayan, yüksek dikkat gerektiren ve kimi zaman metni neredeyse ezberlemeye varan bir okuma stratejisidir. Metne göre strateji değişikliği, okuma hızının kazanılmasına katkı sağlayan ve etkili bir okuyucu olmanın temel koşullarından biridir. Öğrencinin, belirli bir metin türünden ne beklediğini, metnin yapısını, bilgi ve düşüncelerin nasıl düzenlendiğini

kavrayabilmesi gerekir. Çünkü bir gazete, bir bilim kurgu kitabı, bir roman, bir makale ya da bir ilan farklı okuma stratejileri gerektirir; anlama süreci her türde aynı şekilde gerçekleşmez.

Benimsenen nitel araştırma yöntemi, belirli bir durumu derinlemesine incelemeyi amaçlayan bir durum çalışmasıdır. Bu bağlamda incelenen durum, söz konusu kitabın ders materyali olarak kullanımınıdır. Yukarıda bahsedilen okuma stratejileri doğrultusunda, öğrencilerden metni okumaları istenmiş; ardından metne tekrar başvurmaksızın okuduğunu anlama sorularını yanıtlamaları talep edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla onlarla bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Sonuç

Tablo 3

Değerlendirme

doğru ve basit bir cevap	% 70
sözcük dağarcığı açısından zenginleştirilmiş cevap	% 10
anlaşılır ama yeniden düzeltilmesi gereken cevap	% 10
konu dışı cevap	% 10

Öğrencilerden elde edilen yanıtlar, alan uzmanları tarafından ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulmuş ve uzman değerlendirmeleri esas alınarak kategorilere ayrılmıştır. Tablo sonucu, öğrencilerin genel olarak yeterli bir anlama düzeyine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. %80’lik bir oranla doğru cevaplar elde edilmiştir. Çoğunluk (%70) temel bir hakimiyet sergilerken, küçük bir grup (% 10) iyi bir sözcük dağarcığı ile öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin %20’si (%10’u dilbilgisel olarak düzeltilmesi gereken, %10’u konu dışı cevaplar) özel bir ilgi gerektirmekte olup, bu durum edinilen bilgilerin temel düzeyde anlaşılammış olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilere yöneltilen sorulardan biri, analiziyle birlikte aşağıda gösterilmektedir.

➤ “İnsanlar arasında da yalnızlık duyulur, dedi yılan (s.75)”. Bu cümleyi yorumlayınız.

É7: “İnsanların yokluğundan değil, ilişkilerin yokluğundan dolayı yalnızız”. İma edilen mesaj, çok iyi ifade edilmiştir.

É9: “Yetişkinler derin bağlar kurmaz”. Yalnızlıkla ilgili bir açıklama eksiktir.

É11: “Çünkü herkes farklı düşünür. İnsanlar başkalarını kabul etmez”. Konuyla ilgili ancak biraz genelleyici olduğundan cümle yeniden kurulmalıdır.

É13: “İnsanlar çocuklar gibi arkadaş olmaz”. Metinle iyi bir bağlantı kurulmuştur.

É20: “İnsanlar yer kurmaya zaman ayırmadığı için kendimizi yalnız hissedebiliriz”. Bağ yerine yer kelimesi kullanılmıştır, yanlış kelime seçimi anlamı bozmaktadır.

Öğrenci görüşmeleri, katılımcıların Fransızca okurken zihinsel canlandırma, metnin önemli yerlerinin altını çizme, not alma, kelime yapısını analiz etme, anahtar kelimeleri belirleme ve yeniden okuma gibi çeşitli stratejiler kullandığını göstermektedir. Öğrenciler, aynı metni analiz ederken farklı okuma stratejileri kullanmaktadır. Örneğin, belirli bilgileri bulmak için seçici okuma, metnin derin anlamını çözümlmek için ise yoğun okuma yöntemlerine başvurmaktadırlar. Metaforik anlamın yorumlanmasında ise yoğun okuma stratejisi öne çıkmaktadır.