

Sylwia Kalińska

Université de Szczecin
sylwia.kalinska@usz.edu.pl

 <https://orcid.org/0000-0002-6653-7885>

RÉDUCTION DE L'ANXIÉTÉ EN COMPRÉHENSION ÉCRITE

Reduction of reading anxiety

ABSTRACT

The purpose of this paper is to sensitize teachers to the phenomenon referred to as reading anxiety and to suggest approaches to reading instruction that may reduce anxiety in high-reading-apprehensive language learners. The activities suggested in this paper are based on pedagogically sound approaches to reading instruction and are also appropriate for learners who do not experience reading anxiety.

KEYWORDS: reading anxiety, learners, didactics, foreign language, teaching, instruction

1. INTRODUCTION

En comparaison avec les compétences de production orale, de production écrite et de compréhension orale, il semblerait que la compétence la plus facile à maîtriser soit celle de la compréhension écrite, ce qui pourrait conduire à l'hypothèse selon laquelle le concept d'anxiété de lecture est incorrect (Lee 1999 : 50). Les arguments en faveur d'une telle conjecture proviennent de la spécificité du processus de lecture : c'est un acte privé qui donne suffisamment de temps pour la réflexion et la compréhension. L'individu effectuant cet acte n'est pas impliqué dans la construction dynamique du sens, donc l'anxiété de performance ne se manifeste pas (Saito, Horwitz, Garza 1999 : 202).

Cependant, ces idées fausses au sujet de la lecture en langue étrangère peuvent conduire à une confusion croissante au sujet des menaces évoquées par cette compétence (Piechurska-Kuciel 2008 : 81). La nature individualisée de la lecture, reliée intérieurement à la perception de la lecture comme un acte privé, isole l'apprenant dans le groupe. Cela provoque un sentiment de menace important chez l'apprenant qui se sent seul et abandonné et ressent une anxiété croissante. En outre, même si la lecture n'est pas liée à des exigences de performance, c'est un processus complexe qui nécessite non seulement la reconnaissance des lettres et des mots, mais aussi une prise de décisions sur le sens et l'utilisation de stratégies de compréhension.

En dehors de cela, d'autres aspects de la lecture peuvent produire de l'anxiété. Tout d'abord, l'apprentissage d'une langue étrangère peut impliquer l'étude de systèmes d'écriture inconnus. Ceci est particulièrement pertinent pour les langues non transparentes,

telles que l'anglais ou le chinois, dont les représentations graphème-phonème ne sont pas constantes (Ganschow, Sparks 2000). La deuxième cause de l'anxiété ressentie lors de la lecture est le fait que la lecture concerne souvent un contenu culturel non familier. Cela peut signifier que malgré le décodage réussi des mots séparés, aucun message logique ne peut être obtenu en raison des concepts culturels inconnus véhiculés par le texte¹ (Piechurska-Kuciel 2008 : 82).

Bien que le « rôle de l'affect dans la lecture en langue étrangère ne soit pas encore compris » (Bernhardt 2000 : 805), les études sur l'anxiété en compréhension écrite montrent qu'elle se distingue de l'anxiété langagière (Saito et al. 1999). La première peut varier selon la langue cible, contrairement à l'anxiété langagière en classe de langue étrangère qui se manifeste indépendamment de la langue cible. Sellers (2000) confirme également l'existence de l'anxiété de lecture comme un phénomène distinctif de l'anxiété langagière. Par ailleurs, les niveaux plus élevés d'anxiété langagière sont liés à des niveaux plus élevés d'anxiété de lecture, ainsi qu'à des niveaux moins élevés de compréhension du texte (Young 2000). Néanmoins, à des niveaux de compétence plus élevés, le rôle de la lecture n'est pas très important (Brantmeier 2005).

Dans l'étude de Saito et al. (1999) sur l'anxiété en compréhension écrite, les auteurs sont d'accord avec deux des propositions principales de Horwitz et al. (1986 : 216) : « (a) aider les apprenants à faire face à une situation produisant de l'anxiété et (b) rendre le contexte d'apprentissage moins stressant ». Ils préconisent d'aider les apprenants à reconnaître que l'anxiété de lecture existe et à l'anticiper. Les enseignants pourraient adopter des démarches pour réduire l'anxiété comme apprendre aux étudiants « la respiration profonde et l'autopersuasion positive » ainsi que les stratégies de lecture dès les niveaux débutants. Les enseignants devraient s'assurer que les apprenants aient des attentes raisonnables sur ce qu'ils devraient être en mesure de comprendre, sans la nécessité de traduire chaque mot. Ils doivent être prudents en sélectionnant les textes et bien réfléchir avant de demander aux apprenants de lire à haute voix. Certaines recommandations spéciales sont données en ce qui concerne la lecture dans les langues non-apparentées. Les enseignants devraient reconnaître les propriétés uniques de la langue et sélectionner avec soin les textes authentiques. Ils devraient discuter des processus d'apprentissage et de lecture avec les apprenants, s'assurer que les objectifs de ces activités sont accessibles et enseigner les stratégies d'apprentissage et de lecture.

Sellers (2000), qui explore également l'anxiété et la compétence de lecture en mettant l'accent sur la compréhension de lecture en espagnol comme langue étrangère, recommande que même les apprenants débutants soient confrontés à des textes authentiques et que ceux-ci soient utilisés avec tous les apprenants de manière à réduire l'anxiété.

Dans la suite de cet article, nous présentons quatre sources potentielles d'anxiété pour les personnes lisant en langue étrangère. Lee (1999) pose l'hypothèse que les idées fausses sur la lecture, à la fois relatives au processus et aux pratiques pédagogiques qui l'entourent, peuvent créer l'anxiété de l'apprenant. Cette anxiété crée des déficits

¹ Voir aussi à ce sujet les études plus récentes de : Marashi et Rahmati (2017), Barzegar et Hadidi (2016), Naghadeh et al. (2014), Nazarinasab et al. (2014), Subaşı (2014), Marzec-Stawiarska (2013), Jafarigozar et Behrooznia (2012), Ghonsooly et Loghmani (2012).

cognitifs en supprimant une partie de la capacité de traitement, elle-même déjà limitée. La réduction de cette capacité affectera négativement la compréhension. Lee (1999 : 51–59) analyse chacune de ces idées fausses. A part les causes possibles d'anxiété en compréhension écrite quelques activités sont proposées pour utiliser en classe de langue étrangère et diminuer l'anxiété de lecture chez les élèves qui peuvent en souffrir.

2. LES IDÉES FAUSSES SUR LA LECTURE

2.1. Une lecture réussie égale une réponse aux questions de compréhension

Traditionnellement, les activités de lecture traditionnellement proposées par l'enseignant peuvent se résumer comme suit. Un passage (généralement pas plus de quatre paragraphes) et quinze questions de compréhension sur celui-ci sont donnés aux lecteurs. On dit aux élèves de rentrer chez eux, de lire le texte et de répondre aux questions ; ils rendent les réponses le lendemain. Cette pratique est problématique non seulement à cause de l'isolement de l'apprenant mais aussi à cause de la façon dont celui-ci a tendance à mener à bien cette tâche. Un lecteur typique utilise les questions de compréhension de sorte qu'il n'améliore pas son interaction avec le texte mais la limite. En effet, plus d'un lecteur commence par la question et utilise sa formulation pour rechercher la réponse dans le texte. La tâche n'est pas de lire le texte, mais de répondre aux questions ; le succès est défini par l'obtention des réponses aux questions. Permettre aux lecteurs en langue étrangère d'associer une lecture réussie aux réponses aux questions sur un court paragraphe finit par produire des conflits. Par exemple, que se passe-t-il quand les apprenants sont invités à lire un article au lieu d'un passage ou d'une histoire courte ? Que se passe-t-il quand un devoir de lecture n'est pas accompagné de questions de compréhension ? Est-ce que ces lecteurs peuvent discuter du contenu de ce texte ? Un niveau d'anxiété accru est le résultat le plus probable car les lecteurs ont été limités dans leurs interactions avec le texte.

En réponse à cette idée fausse, de nombreux enseignants de langues préconisent de structurer les pratiques d'enseignement de façon différente. Phillips (1984) recommande l'adoption d'une approche en trois étapes pour les exercices de séquence en passant de la lecture en diagonale, via la lecture attentive, à la vérification de compréhension. Lee et VanPatten (1995) suggèrent que les textes soient lus en trois phases (préparation, interaction guidée et assimilation) avec des tâches appropriées et des activités développées pour chaque phase (voir section 1.3.). Swaffar, Arens et Byrnes (1991) proposent une approche en six étapes en ce qui concerne les tâches de lecture de séquence. Chaque étape concerne deux phases : l'une qui est basée sur le lecteur et l'autre qui est basée sur le texte.

Dans une première étape les élèves prévisualisent le travail pour établir le contenu et l'orientation logique du texte. Pendant la phase basée sur le lecteur, celui-ci se concentre sur un aspect personnalisé du sujet du texte.

L'enseignant peut déterminer ce que les étudiants savent déjà sur un sujet. Au fur et à mesure que les élèves transmettent leurs concepts, qu'ils le fassent en langue étrangère

ou en langue maternelle, l'enseignant écrit des commentaires au tableau dans la langue à apprendre. Les objectifs cognitifs, linguistiques et affectifs sont tous servis dans ce processus, car l'accent est mis sur les connaissances des élèves plutôt que sur les données textuelles, par exemple, les questions vraies ou fausses etc.

Étant donné que la demande de langue est facultative, les étudiants qui ne sont pas à l'aise avec l'utilisation de la LE ont tendance à se sentir plus détendus pour s'exprimer. Les objectifs cognitifs sont atteints lorsque les élèves réfléchissent aux multiples potentiels d'un passage et aux limites probables de son sujet. Quant à l'objectif linguistique initial de reconnaissance du vocabulaire, tous les commentaires verbalisés apparaissent par écrit dans la langue étrangère. La saisie visuelle est ensuite suivie d'un examen des commentaires. La révision orale en langue étrangère permet une pratique complémentaire pouvant conduire à une maîtrise partielle du vocabulaire et des structures au tableau.

Pendant la phase basée sur le texte, le lecteur se concentre sur le sujet du texte, en fonction de sa langue. L'instructeur donne aux élèves plusieurs minutes pour parcourir un passage. En général, les deux premiers paragraphes suffiront à orienter le lecteur vers le texte dans son ensemble. Étant donné que les lecteurs de LE ignorent souvent les images, les sous-titres et même les titres de passages dans cette langue, la deuxième phase consiste à attirer l'attention sur ces caractéristiques en conjonction avec le texte demandant des déclarations textuelles qui élaborent son titre, par exemple. À ce stade, une deuxième liste de mots (le complément textuel de la première liste générée par les schémas des élèves) est placée au tableau pendant que les élèves recherchent la langue pertinente des idées principales d'un passage. Si la notion de recherche de noms ou de descripteurs de personnes, de lieux ou d'objets est claire, les élèves sélectionneront les noms et adjectifs appropriés dans le texte. Étant donné que les élèves répondent facultativement et sélectionnent des informations dans le texte qui leur est présenté, le problème de l'exactitude ne se pose pas. Essentiellement, ils lisent à haute voix les deux ou trois premiers paragraphes du passage. Si les élèves fournissent une réponse qui ne semble pas correspondre, il est tout à fait approprié de demander pourquoi ils ont fait ce choix. De la même manière qu'elle active des schémas, la pratique de la prélecture doit également découvrir les sources possibles de malentendu et les traiter.

Ces deux phases présentent plusieurs avantages pédagogiques. Premièrement, les élèves isolent les fonctions clés du vocabulaire, un objectif linguistique. Deuxièmement, ils juxtaposent des énoncés textuels avec leurs propres schémas pour confirmer ou infirmer leur compréhension, un objectif de sens. Troisièmement, et peut-être le plus important, sont les avantages cognitifs et affectifs. Les étudiants participent en termes de ce qu'ils savent ou peuvent raisonnablement s'attendre à reconnaître. Trop souvent, les cours de langue mettent l'accent sur l'ignorance des élèves et ils ressentent de l'anxiété en conséquence (par exemple, Young, Horwitz 1991, cité par Swaffar 1991 : 80). En ce sens, les procédures favorisent l'affect qui semble favoriser la réussite cognitive et linguistique.

Pendant les deux étapes suivantes les élèves identifient une structure de niveau intermédiaire ou épisodique.

De nombreux textes de LE que les élèves lisent initialement n'ont pas de véritable structure épisodique. Un texte de 500 mots ne peut faire plus qu'introduire un problème et présenter ses caractéristiques. Les courtes lectures n'ont souvent qu'un seul sujet et

objectif. Dans de tels cas, dans la première phase, celle qui est basée sur le lecteur, l'enseignant attirera l'attention non pas sur des épisodes, mais plutôt sur les mots qui donnent de la cohésion au système de message unique. Si la présentation est chronologique, des mots tels que *suivant*, *chaque fois*, *après* fourniront une direction rhétorique. De même, une présentation d'un contraste, utilise des mots comme *d'autre part*, *cependant*, *en comparaison*, en saisissant, dans ce cas, des caractéristiques positives et négatives.

Dans la phase basée sur le texte il est primordial de reconnaître des marqueurs du discours – leur fonction et leur impact sur l'utilisation de la langue dans le texte (par exemple, les changements dans l'ordre des mots). Dans un texte plus court, une telle reconnaissance concernera principalement des mots individuels, des adverbes et des conjonctions qui signalent des connexions entre des idées de texte. Dans les textes plus longs, l'attention du lecteur peut avoir besoin de se concentrer sur des macromarqueurs ou des clauses qui relient des caractéristiques globales du texte. Dans le cas d'une fiction ou d'un article plus long, des changements de sujet, de cadre ou de personnages peuvent signaler un sous-ensemble majeur du message textuel.

Pour encourager la flexibilité dans la reconnaissance de tels changements, l'enseignant doit, au moins avec les lecteurs novices ou les lecteurs ayant de faibles compétences linguistiques, identifier le type de caractéristiques à reconnaître : des mots individuels, des phrases ou des clauses qui font ouvertement référence à un texte précédent ou signalent un nouvelle direction dans ce texte, ou présenter de nouvelles personnes et lieux. Les devoirs et les activités doivent indiquer comment identifier les macrodéveloppements dans les textes, leur grammaire de message.

Le fait que ces devoirs soient intégrés à la lecture extérieure des élèves ou menés en classe ou en tant qu'activité en petit groupe dépendra du niveau de langue et de l'expérience antérieure des élèves en matière d'encodage réussi. Comme pour la première étape (l'aperçu du contenu et de l'organisation rhétorique), les étapes deux et trois commencent par l'apprenant et dirigent ensuite la classe vers le texte pour reconnaître et rappeler des types spécifiques de langage textuel. Lorsqu'elle est menée comme une activité en classe, les possibilités de rétroaction et de clarification augmentent. En écoutant les hypothèses et les commentaires des élèves, les enseignants ont un aperçu de l'utilisation de la stratégie de leurs élèves et de leur compréhension des relations discursives.

Le travail en classe avec ces procédures aide les élèves à renforcer l'utilisation réelle des approches métacognitives des textes (Phifer, Glover 1982 cité par Swaffar 1991 : 82). Dans une salle de classe où la lecture met l'accent sur des inférences raisonnables et des modèles rhétoriques plutôt que de décoder un mot particulier, ces stratégies métacognitives sont plus susceptibles de devenir routinières.

Une multitude d'activités de lecture se trouve dans la littérature. La seule mise en garde ici est que dans les cours de LE, du moins au début, ni les restrictions linguistiques absolues (les étudiants peuvent utiliser la LM ou la LE) ni la participation obligatoire ne caractérisent la lecture interactive recommandée dans ces procédures. Les élèves peuvent bénéficier de la conceptualisation d'un texte dans leur langue maternelle. Alors qu'ils devraient être encouragés vers la LE, une priorité plus élevée pour les étudiants qui manquent de pratique d'immersion est un environnement de classe détendu. Cette atmosphère à elle seule favorise l'ouverture à toute une gamme de stratégies de lecture.

Les données de recherche suggèrent de plus en plus que l'utilisation de stratégies par les élèves est une affaire très individuelle.

Les étudiants apprennent qu'il n'y a pas une seule façon de lire pour le sens, que les textes signifient différentes choses pour différentes personnes, et qu'en mettant en commun leurs connaissances en L2 et divers horizons, ils peuvent s'enseigner les uns les autres. Les élèves trouvent les activités en classe qui explorent leur réflexion (par opposition à leur capacité linguistique) relativement agréables. Les études qui mesurent l'apprentissage qui se produit en petits groupes soutiennent les affirmations selon lesquelles les étudiants profitent de l'interaction avec leurs pairs (par exemple, Long, Porter 1985 ; Pica, Dougherty 1985, cité par Swaffar 1991 : 83).

La quatrième étape consiste à comparer la reconstruction au niveau des mots et des phrases d'informations textuelles dans des matrices.

Les élèves ont déjà émis des hypothèses sur le sujet global et le commentaire du texte à la première étape et ont justifié la validité de cette prédiction aux étapes deux et trois. Bien que le texte soit la source à confirmer, toutes ces tâches sont basées sur le lecteur dans la mesure où les choix appropriés relèvent de la responsabilité du lecteur. Tant qu'ils sont basés sur du texte, ces choix peuvent être inexacts de deux manières seulement : (1) Ils peuvent ne pas correspondre aux caractéristiques globales parce qu'ils sont insignifiants ou étrangers à des informations importantes ; (2) Ils sont redondants ou incohérents.

Les élèves doivent être capables de regrouper des ensembles et des sous-ensembles d'informations. Les entrées aléatoires ou résumées ne parviennent pas à transmettre la compréhension des relations textuelles.

Puisque la tâche de l'étudiant est d'identifier des informations, l'enseignant doit évaluer si cette identification est adéquate au texte. Ce n'est pas toujours une tâche facile. Les problèmes sont moins une question de difficulté inhérente que de suspicion de la tâche. Les enseignants ont été formés pour interpréter des textes, et non pour s'engager d'abord dans des évaluations neutres de leur contenu. Les enseignants de LE en particulier, dont beaucoup sont formés à l'application des théories de l'analyse critique, ont relativement peu de formation pour contrôler la distinction entre l'enregistrement de l'information et son interprétation. La prise de conscience de la différence entre reconnaître ce que dit le texte et interpréter ce que dit le texte est une distinction métacognitive dont les élèves ont besoin, ou leurs conclusions sur la signification du texte ne feront pas la distinction entre le texte et le lecteur. Enregistrer ce que dit le texte comme un « autre » significatif est une étape essentielle qui précède l'interprétation. C'est dans cet enregistrement et ce tri des propositions textuelles que se produit la pratique de lier le sens et le langage. Le pont entre l'apport de sens global et l'apport de détails, le fondement d'une interprétation ultérieure, est également d'une valeur incontestée. Que se passe-t-il lorsque ces bases ne sont pas posées ? Les étudiants ont souvent recours à des réponses dans leur langue maternelle. Malgré cette expérience relativement courante, les manuels persistent à présenter une série de questions pour confirmer la capacité des élèves à répondre à des questions sur des faits isolés (par exemple, « Combien de femmes mariées qui travaillent ont des enfants de moins de cinq ans ? »), suivies par un deuxième ensemble qui demande aux élèves d'interpréter des messages textuels (par exemple, « Discutez si les femmes mariées avec de jeunes enfants devraient travailler »). De telles questions sont

frustrantes et improductives si elles sont posées avant que les problèmes du texte et le langage exprimant ces problèmes aient été clarifiés dans l'esprit des étudiants.

Quant à la cinquième étape, son objectif principal est la reconstruction au niveau de la phrase de l'information textuelle.

Pendant la première phase, les lecteurs s'engagent dans un travail en petits groupes ou dans des travaux écrits basés sur la pratique en classe dans laquelle l'instructeur présente les caractéristiques phrastiques particulières pertinentes au texte lu (par exemple, adverbes de temps, conjonctions de subordination, clauses relatives, temps ou changements d'humeur, négation). Étudiants développent les phrases de texte dans leurs matrices en phrases simples. Ils modifient les propriétés formelles du langage textuel en fonction de la perception qu'ont les enseignants de leurs principales déficiences en termes de production compréhensible. Ce faisant, les élèves créent le langage des détails factuels dans le texte qui se rapportent aux macromessages perçus de ce texte.

Les objectifs de cette phase sont : (1) la pratique de l'automatisme dans le développement des compétences langagières, (2) la pratique cognitive pour développer la conscience de la manière dont les techniques du discours peuvent modifier les messages textuels.

La manipulation écrite du vocabulaire et des structures dans le texte suit la pratique initiale de reconnaissance du vocabulaire et des structures. L'objectif des exercices écrits à ce stade est d'actualiser les connaissances du lecteur en termes de structures textuelles. Les adultes préfèrent écrire des réponses avant de parler parce que dans le mode écrit, ils ont un temps de traitement adéquat pour réfléchir (Loughrin-Sacco et al. 1988, cité par Swaffar 1991 : 87). De plus, la conception de cette séquence combine la relecture et l'analyse du langage textuel avec la tâche d'écriture, une combinaison recommandée par un nombre croissant d'études (par exemple Connor 1984 ; Dvorak 1986, cité par Swaffar 1991 : 87).

La séquence établit et distingue également la compréhension basée sur le lecteur et basée sur le texte avant d'encourager les étudiants à fusionner ces positions dans des déclarations sur leurs inférences textuelles. Comme l'illustre la section suivante, chaque étape a un point de contrôle intégré entre les conceptions des élèves de ce que dit le texte et les affirmations réelles faites dans le texte. La première étape, la prévisualisation, implique à la fois une spéculation et une tâche de confirmation. Les étapes deux à cinq, éventuellement menées sous forme de travail de groupe ou de devoirs en dehors de la classe, demandent toutes aux élèves d'établir des faits textuels en termes d'informations explicites (fondées sur le texte) et implicites (basées sur le lecteur). La dernière étape représente une synthèse du texte et du lecteur. Dans ces procédures, l'interprétation est le point où le discours du lecteur reconstruit le discours du texte.

Finalement, dans la sixième étape, il s'agit de la construction supersententielle de l'opinion du lecteur sur l'information textuelle. Les élèves génèrent au moins quatre ou cinq phrases connectées sur le sujet de leurs déclarations phrastiques créées à l'étape précédente. Comme au niveau précédent, les marqueurs de discours pertinents et leur impact sur les caractéristiques formelles, telles que l'ordre des cas ou des mots, doivent être introduits par l'enseignant. Les élèves utilisent le langage des détails factuels trouvés auparavant dans le texte pour exprimer un point de vue personnel, présenter des solutions alternatives à des problèmes textuels ou critiquer les messages du texte.

Les élèves analysent différents types de connexions entre les phrases et la discussion en classe des marqueurs de discours met l'accent sur l'utilisation de la langue (fonctions de communication) plutôt que sur l'usage (règles de correction).

2.2. La lecture est un acte privé

Alors que certains enseignants trouvent qu'il est normal que les élèves lisent en classe, beaucoup d'autres estiment que la lecture, en raison des contraintes de temps, peut et doit avoir lieu en dehors des cours en raison de sa nature « individualisée ». Selon Lee et Van Patten (1995), cette différence oppose la perception de la lecture comme un acte privé à la lecture comme un acte social et préconisent que la lecture soit traitée comme un acte social. Quand la lecture est considérée comme un acte privé, les lecteurs sont isolés les uns des autres ; ils ne communiquent pas entre eux. Les lecteurs qui éprouvent des difficultés peuvent certainement commencer à se sentir inquiets au sujet de la lecture parce qu'ils n'ont pas la possibilité de réagir. Ils peuvent avoir l'impression d'être les seuls à avoir des difficultés avec le texte parce qu'ils n'ont pas de point de référence. Ils peuvent intérioriser leurs craintes plutôt que les extérioriser, tout simplement parce qu'ils sont seuls.

Pour résoudre le problème de la lecture comme acte privé ou social, celle-ci doit avoir lieu en classe. Sinon, la lecture peut être donnée aux élèves comme devoir en dehors de la classe, mais, en même temps, elle peut encore être construite comme un acte social si l'on forme des groupes de lecture / de discussion / de travail. Ces groupes de travail sont plus fréquents dans les sciences que dans l'apprentissage des langues, mais ils servent le même but. L'enseignant doit tout d'abord créer des groupes de travail et intégrer ces groupes dans la structure de la classe. La lecture serait alors considérée comme un projet de groupe collaboratif. Le matériel de lecture devrait être orienté vers le travail de groupe, et, en y intégrant des activités de synthèse (illustrées ci-dessous), le groupe aurait une tâche spécifique à réaliser.

2.3. La lecture est un processus linéaire

De nombreux lecteurs en langue étrangère ont une idée fautive du processus de lecture en le considérant comme un processus linéaire. Ces lecteurs veulent approcher le texte en commençant par le premier mot et procéder mot par mot, jusqu'à atteindre le dernier mot. Leur but est de traverser le texte, pour atteindre le bas de la page ou pour arriver à la fin du chapitre. Comme le décrivent Lakoff et Johnson (1980), nous vivons selon des métaphores linéaires comme « avoir tout en ordre », « rentrer dans le rang », « suivre le droit chemin », « commencer au début », « être sur la bonne voie ». Ces métaphores renforcent l'idée fautive que la lecture, elle aussi, est une construction linéaire.

L'étude classique de Hosenfeld (1977) sur les stratégies de lecture démontre que ces lecteurs ne relisent pas ce qu'ils ne comprennent pas ; ils continuent tout simplement la lecture. Elle constate également que ces lecteurs ont tendance à considérer que chaque mot du texte a une importance égale, ce qui les fait chercher chaque mot inconnu dans un dictionnaire plutôt que de sauter certains mots ou d'essayer d'utiliser le contexte

pour déterminer leur sens. Considérer un texte de façon linéaire n'est pas favorable à la compréhension et le manque de compréhension peut conduire à l'anxiété. Des niveaux élevés d'anxiété diminueront la compréhension et, de cette façon naît un cycle dans lequel la faible compréhension et l'anxiété se renforcent mutuellement (cf. en outre Moirand 1979).

Il y a trois façons d'aborder l'idée fautive que la lecture est un processus linéaire : (a) fournir aux lecteurs une métaphore différente ou une analogie pour le processus de lecture ; (b) commencer le processus non par le premier mot du texte mais par des activités de préparation à la lecture ; et (c) réorienter l'objectif des lecteurs du dernier mot à l'organisation des informations dans le texte. Nous analyserons chacun de ces points.

Commençons par une analogie de remplacement fournie par Musumeci (1990 : xi) dans la préface de son livre sur les stratégies de lecture, *Il carciofo* (« L'Artichaut ») :

La lecture est quelque peu analogue à l'acte de manger un artichaut. L'artichaut est constitué de plusieurs couches, dont les premières sont arrachées sans ménagement et mangées avec les doigts, jusqu'à ce que l'on atteigne les parties non comestibles (ce qui requiert de la dextérité, un couteau et une fourchette !) ; après quoi on arrive au délicieux fond d'artichaut. Un texte peut être abordé de la même façon. On obtient d'abord l'« essentiel » à un niveau très superficiel pour lire ensuite le texte en profondeur afin de déterminer le point de vue de l'auteur ou les implications qui peuvent en être tirées. Comme un artichaut, la lecture prend du temps, surtout si elle est accompagnée d'une discussion.

Musumeci met en relief les niveaux impliqués dans la compréhension d'un texte, du plus superficiel au plus profond. Elle souligne également que le processus de découverte est analogue à l'épluchage de couches et que chaque couche révèle quelque chose de différent. En proposant aux élèves cette métaphore, il est possible de les aider à reconcevoir le processus de lecture.

La recherche relative à la lecture en langue maternelle et en langue étrangère démontre que l'endroit où commencer la lecture n'est pas nécessairement le premier mot du texte. La recherche d'un schéma théorique réalisée dans les années 1970 et 1980 révèle que les lecteurs individuels contribuent au processus de compréhension, de sorte qu'on voit que la compréhension résulte de l'interaction entre la base de connaissances du lecteur, les caractéristiques textuelles et le contenu du texte (Bransford [1979] propose une synthèse de cette recherche). La recherche relative à la langue étrangère démontre l'efficacité d'une intervention dans le processus de lecture avant son commencement (Hudson 1982 ; Lee 1986). Depuis le travail historique de Grellet (1981) suggérant des activités de lecture, tous les éducateurs de langue étrangère préconisent l'utilisation d'activités de prélecture pour activer les connaissances de base correspondantes des lecteurs (par exemple Lee, Van Patten 1995 ; Omaggio Hadley 1986 ; Phillips 1984 ; Swaffar, Arens, Byrnes 1991). « Commencer par le commencement » doit prendre une nouvelle signification. Il s'agit de commencer par une référence à la connaissance existante des lecteurs plutôt que par le texte.

Lee et Van Patten (1995 : 200–204) classent les activités de préparation à la lecture en plusieurs types : le brainstorming ; l'utilisation de titres, de rubriques et d'illustrations ; l'application des connaissances relatives au monde ; la recherche des informations spécifiques ; et les techniques de pré-test / post-test.

Considérant que les activités de préparation à la lecture se concentrent sur ce que les lecteurs savent déjà, il est important de toujours orienter ceux-ci vers le texte. Ce qu'ils savent, c'est un point de départ, mais pas un but, car, après tout, le but de la lecture est d'acquérir des informations.

La technique de pré-test / post-test est l'adaptation d'une procédure utilisée dans les expériences psychologiques et éducatives. En donnant aux sujets le même test avant et après une procédure expérimentale, les chercheurs mesurent les effets de la procédure. Dans une situation de lecture, le test mesure ce que le lecteur a compris ou appris à la lecture du document.

La troisième façon d'aborder le problème de l'idée fautive, selon laquelle la lecture est un processus linéaire, consiste à réorienter l'objectif du lecteur du dernier mot du texte vers l'organisation des informations contenues dans le texte. On peut donner aux lecteurs une activité qui l'oblige à retourner au texte pour organiser, synthétiser et assimiler les informations. Tandis que les activités préparant à la lecture changent la façon dont les lecteurs traitent le texte, les activités d'assimilation changent la façon dont les lecteurs répondent au texte. L'arrivée au dernier mot du texte n'est plus le signe que le lecteur en a fini avec le texte ; ce n'est que la réalisation de l'activité de synthèse qui constitue ce signe. L'analogie de l'artichaut est ici tout à fait appropriée car l'activité de synthèse conduit les lecteurs au cœur du texte.

Bon nombre d'activités d'écriture, comme le *looping*, le *cubing* et l'*outlining* sont des activités de synthèse qui peuvent être utilisées en association avec une lecture (Leki 1999 : 72-75)².

Les activités de synthèse fournissent aux lecteurs un mécanisme à l'aide duquel ils peuvent mémoriser ce qu'ils ont lu. C'est le moyen grâce auquel ils peuvent organiser leurs pensées. Alors que les activités de préparation à la lecture initient le processus en se concentrant sur les lecteurs eux-mêmes, les activités de synthèse concluent le processus en mettant l'accent sur le texte.

Pour résumer, les lecteurs en langue étrangère qui considèrent le processus de lecture comme étant linéaire peuvent se retrouver dans un cycle de faible compréhension et

² La technique de **looping** (Leki 1999 : 72), peut être utile pour aider les auteurs à mieux découvrir ce qu'ils pourraient dire sur un sujet. Il se compose de trois sessions de 5 minutes de *freewriting*. À la fin de la première session, les auteurs relisent le texte qu'ils ont écrit, à la recherche d'un centre de gravité du texte – c'est-à-dire, du point le plus intéressant ou le plus important vers lequel ils semblent se diriger. Cette idée est alors récapitulée (ou copiée à partir du texte) en une phrase sur laquelle l'auteur doit essayer de se concentrer lors de la session de *freewriting* suivante. Ceci est répété pendant les deux sessions suivantes. À la fin, les auteurs sentent généralement qu'ils se sont rapprochés de ce qu'ils veulent dire sur leur sujet. L'**outlining** (Leki 1999 : 74) c'est plus une technique où les auteurs sont encouragés soit à utiliser la méthode de plan après une activité comme le *brainstorming* afin de commencer à organiser les idées, soit à réfléchir d'abord comment diviser un vaste sujet avant de générer des idées plus précises sur celui-ci. Le **cubing** (Leki 1999 : 75), est une exploration systématique de la connaissance de l'auteur sur un sujet. Elle consiste à répondre à six groupes de questions sur le sujet de toutes les manières possibles :

1. Décrivez-le. Comment est-ce qu'il est (le sujet) physiquement ? Comment est-il, que sent-il, quel est son goût ou son odeur ?
2. Comparez-le. À quoi ressemble-t-il et de quoi est-il différent ?
3. Analysez-le. Quelles sont ses parties ?
4. Associez-le. Qu'est-ce que cela vous rappelle ?
5. Appliquez-le. À quoi est-ce que cela peut être utilisé ?
6. Présentez des arguments en faveur du sujet ou contre lui.

en situation d'anxiété. Pour répondre à ces deux problèmes, on pourrait proposer aux lecteurs cette analogie pour traiter le processus de lecture : l'épluchage des feuilles d'un artichaut. En outre, les deux types de pratiques d'enseignement abordent les questions de la compréhension et de l'anxiété en réorientant le processus de lecture. Les activités de prélecture, qui se concentrent sur la connaissance antérieure des lecteurs, démontrent clairement que ce processus n'est pas linéaire, qu'il ne commence pas par le premier mot du texte. Les activités de synthèse, qui mettent l'accent sur l'intégration des informations contenues dans le texte, démontrent clairement que l'acte de lecture n'est pas achevé par la simple arrivée au dernier mot du texte.

2.4. La compréhension est un absolu

Une autre idée fautive, qui peut provoquer l'anxiété lors de la lecture en langue étrangère, est que les lecteurs perçoivent la compréhension comme un absolu. Ceux-ci expriment leur frustration de ne pas pouvoir comprendre chaque mot et chaque idée du texte qui leur est soumis. Dans une situation extrême, les lecteurs en langue étrangère peuvent déclarer qu'ils n'ont rien compris, alors qu'en fait ils ont compris une partie du texte. Pour ce genre de lecteurs, une lecture réussie signifie simplement la compréhension de chaque élément du texte. Les lecteurs peuvent devenir anxieux par rapport à la lecture en général à cause d'une frustration répétée.

Pour résoudre ce problème, on peut apprendre aux lecteurs en langue étrangère à voir la compréhension comme des nuances de gris et à redéfinir ce qu'est le succès. La première démarche nécessite une certaine prise de conscience, comme le fait de proposer aux lecteurs une nouvelle analogie. La seconde technique peut être réalisée par des pratiques et des techniques d'apprentissage.

Ainsi, l'activité *Ce n'est pas le texte, c'est la tâche* (Lee 1999 : 57), est conçue pour attirer l'attention des lecteurs sur l'exécution d'une tâche particulière pour chaque texte qu'ils ont à lire. L'activité sert à les sensibiliser au fait qu'ils n'ont pas besoin de tout comprendre ; ils doivent seulement effectuer le travail attendu. Cette activité aide les lecteurs à redéfinir ce qu'est une lecture réussie. La définition du succès vers laquelle ils s'orienteront est que celui-ci revient à exécuter la tâche.

L'activité *Bleu pour le connu, jaune pour l'inconnu* (Lee 1999 : 58), est aussi une activité de prise de conscience. Le rôle de l'enseignant est de guider la discussion sur ce que signifie comprendre « suffisamment ». Finalement, comme l'enseignement par la lecture se déplace vers des niveaux plus complexes de compréhension, les activités de synthèse peuvent être utilisées par les lecteurs pour mesurer leur degré de compréhension.

Les mots inconnus sont souvent une source d'anxiété. Les lecteurs anxieux peuvent sentir que ces mots bloquent leur compréhension d'un passage donné. De ce fait, ils peuvent passer autant de temps à rechercher les mots nouveaux qu'à essayer de comprendre le sens global du passage. L'activité suivante aborde la question du connu face à l'inconnu et permet au lecteur d'exercer un certain contrôle sur ce qu'il ne connaît pas.

Les surligneurs montrent physiquement dans un texte la quantité de passages que les lecteurs connaissent déjà. L'activité doit soutenir leur sentiment de confiance avant qu'ils ne commencent de travailler sur le texte.

L'anxiété qui découle de la compréhension perçue comme un absolu, un « tout ou rien », peut également être modérée par l'élaboration de stratégies. Un échange assez typique entre le lecteur et l'enseignant est le suivant :

Le lecteur : Je ne comprends pas ce texte.

L'enseignant : Qu'est-ce que vous n'avez pas compris ?

Le lecteur : Tout le texte.

Il est possible que le lecteur n'ait rien compris, mais il se peut aussi qu'il n'ait tout simplement pas compris certains passages du texte. La stratégie de lecture qui pourrait au mieux profiter à ce lecteur est la conscience métacognitive (Lee 1999 : 58). Nous pouvons apprendre aux apprenants de langue à surveiller leur compréhension et à identifier les éléments qu'ils ne comprennent pas. Une fois identifié ce qui est incompris, ils devront employer d'autres stratégies pour travailler le passage concerné. Ainsi, ils ne liront pas mécaniquement, plus ou moins à l'aveuglette, jusqu'à la fin du texte.

Si les lecteurs perçoivent la compréhension comme un absolu, ils ne peuvent pas lire efficacement. L'inefficacité nécessite une attention augmentée et cela peut causer de l'anxiété, ce qui nécessite encore plus de capacité attentionnelle. Pour résoudre les problèmes de capacité d'attention limitée et l'idée selon laquelle la compréhension est un absolu, les enseignants peuvent diviser les lectures en petites unités gérables. Certains textes peuvent être naturellement divisés en petites unités grâce à l'utilisation de rubriques et de sous-titres. D'autres textes peuvent être divisés en groupes thématiques par l'enseignant ou par les lecteurs pendant la lecture.

L'activité *Déterminer les regroupements thématiques* (Lee, Binkowski, Van Patten 1994 : 104) est justement consacrée à l'apprentissage aux apprenants comment faire. Les lecteurs peuvent être invités également à lire paragraphe par paragraphe. Mais pendant cette lecture, ils doivent avoir à accomplir une tâche qui leur indique qu'ils ont suffisamment compris. Par exemple, les lecteurs pourraient être invités à choisir trois mots clés qui les aideront à mémoriser le contenu, ou à écrire une phrase-résumé du contenu du texte.

L'activité *Construire l'ensemble* (Young, Wolf 1994 : 202–203) a aussi pour rôle de surveiller ce que les lecteurs comprennent. Elle permet de concentrer l'attention des lecteurs sur différents éléments du texte afin qu'ils utilisent ces indices pour construire une image d'ensemble.

3. EN GUISE DE CONCLUSION

Dans cet article, nous avons présenté la relation entre la lecture dans la langue étrangère et l'anxiété langagière dans deux perspectives : cognitive et pédagogique. La discussion sur la cognition s'est centrée sur la théorie selon laquelle l'anxiété langagière influence négativement la capacité de traitement. En conséquence, les processus de lecture ne se déroulent pas automatiquement et/ou efficacement. Une lecture lente et inefficace réduit la compréhension, ce qui peut créer un niveau d'anxiété encore plus élevé.

La discussion sur la pédagogie s'est centrée sur quatre idées fausses sur le processus de lecture. Tout d'abord, nous avons cité l'idée selon laquelle une lecture réussie associe à de bonnes réponses aux questions de compréhension. La question de compréhension traditionnelle invite les lecteurs à conceptualiser la lecture comme activité qui consiste à répondre aux questions, à ne pas lire le texte, restreignant ainsi les interactions des lecteurs avec le texte.

Deuxièmement, nous avons relevé une autre idée fautive. Celle selon laquelle la lecture est un acte privé qui se déroule en dehors de la classe par un lecteur isolé. Un tel isolement conduit à la frustration et à l'anxiété, des sentiments qui diminuent à leur tour la capacité de traitement. Les pratiques pédagogiques présentées dans cet article ont toutes été conçues comme des actes sociaux impliquant plusieurs lecteurs qui interagissent non seulement avec le texte, mais avec l'autre.

Troisièmement, nous avons mentionné l'idée fautive selon laquelle la lecture est un processus linéaire qui commence par le premier mot du texte et se termine par le dernier. Les lecteurs en langue étrangère qui considèrent le processus de lecture sous cet angle peuvent se retrouver dans un cycle de faible compréhension et d'anxiété accrue. Comme solution au problème, on leur propose donc une nouvelle analogie pour le processus de lecture : épiluchage des couches d'artichaut. De plus, pour remédier à cette idée fautive, deux types d'activités de lecture ont été suggérés : des activités de préparation à la lecture et des activités de synthèse. Elles démontrent que le processus ne commence pas par le premier mot d'un texte et donnent aux lecteurs un objectif concret, différent de l'approche traditionnelle qui consiste en une demande de réponses à une série de questions de compréhension.

Enfin, nous avons signalé l'idée fautive selon laquelle la compréhension est un absolu. Beaucoup de lecteurs croient, de manière erronée, qu'ils comprennent tout ce que comporte un texte dans leur langue maternelle et qu'ils devraient, en conséquence, également tout comprendre en langue étrangère. Pour répondre à cela, plusieurs démarches pédagogiques ont été recommandées : des activités de sensibilisation à la compréhension, des pratiques pédagogiques qui sont basées sur la compréhension continue et divisent des lectures en unités gérables, activités de la formation stratégique.

L'article a tenté d'éclairer certains aspects de la relation entre la lecture dans une langue étrangère et l'anxiété de la lecture, démontrant les moyens par lesquels les états affectifs des lecteurs affectent les processus de lecture. Certains problèmes liés à l'enseignement de la lecture dans une langue étrangère découlent d'affrontements entre la recherche en lecture et les pratiques en classe et les idées fausses sur ce que cela signifie de lire dans une langue étrangère. Les activités présentées dans cet article présentent diverses démarches à mettre en œuvre, afin d'aider les apprenants à réduire l'anxiété de lecture.

BIBLIOGRAPHIE

- BARZEGAR Reza, HADIDI Effat, 2016, On the relationship between reading anxiety and performance on IELTS reading comprehension item types, *International Journal of Language Academy Volume* 4(1) : 97-114.

- BERNHARDT Elizabeth B., 2000, Second-language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century, (in:) *Handbook of reading research*, Michael L. Kamil, Peter D. Pearson, Rebecca Barr Young (éds), vol. III, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 791-811
- BRANSFORD John D., 1979, *Human Cognition : Learning, Understanding and Remembering*, Belmont, CA : Wadsworth.
- BRANTMEIER Cindy, 2005, Anxiety about L2 reading or L2 reading tasks? A study with advanced language learners, *The Reading Matrix : An International Online Journal* 5(2) : 67-85.
- CONNOR Ulla, 1984, Recall of text : Differences between first and second language readers, *TESOL Quarterly* 18 : 239-256.
- DVORAK Trisha, 1986, *Writing in a foreign language*, (in :) *Listening, Reading, and Writing: Analysis and Application*, Barbara H. Wing (éd). Middlebury, VT : Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 145-167.
- GANSCHOW Leonore, SPARKS Richard L., 2000, Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues and challenges, *Dyslexia* 6 : 87-100.
- GHONSOLY Behzad, LONGHMANI Zahra, 2012, The relationship between EFL learners' reading anxiety levels and their metacognitive reading strategy use, *International Journal of Linguistics* 4(3) : 333-351.
- GRELLET Françoise, 1981, *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge : Cambridge University Press.
- HORWITZ Elaine K., HORWITZ Michael B., COPE Joann A., 1986, Foreign language classroom anxiety, *The Modern Language Journal* 70(2) : 125-132.
- HOSENFELD Carol, 1977, A preliminary investigation of the strategies of successful and non-successful readers, *System* 5 : 110-123.
- HUDSON Thom, 1982, The effects of induced schemata on the "short-circuit" in L2 reading performance, *Language Learning*, 32 : 1-30.
- JAFARIGOHAR Manoochehr, BEHROOZNIJA Saeedeh, 2012, The effect of anxiety on reading comprehension among distance EFL learners, *International Education Studies* 5(2) : 159-174.
- LAKOFF George, JOHNSON Mark, 1980, *Metaphors We Live By*, Chicago : University of Chicago Press.
- LEE James F., 1986, Background knowledge and L2 reading, *Modern Language Journal*, 70 : 350-354.
- LEE James F., 1999, Clashes in L2 reading : Research versus practice and readers' misconceptions, (in :) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom*, Dolly J. Young (éd.), Boston : McGraw-Hill, 49-63.
- LEE James F., Binkowski Alex, Van Patten Bill, 1994, *Ideas : estrategias, lecturas, actividades y composiciones*, New York : McGraw-Hill.
- LEE James F., VAN PATTEN Bill, 1995, *Making Communicative Language Teaching Happen*, New York : McGraw-Hill.
- LEKI Ilona, 1999, *Techniques for reducing second language writing anxiety*, (in :) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning : A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom*, Dolly J. Young (éd.), Boston : McGraw-Hill, 64-88.
- LONG Michael, PORTER Patricia A. 1985, Group work, interlanguage talk, and second language acquisition, *TESOL Quarterly* 19 : 207-228.
- LOUGHRIN-SACCO Steven, ELLEN Bommarito M., SWEET Wendy, 1988, *Anatomy of an Elementary French Class*, Unpubl. paper, Symposium on Research Perspectives in Adult Language Learning & Acquisition, Ohio State Univ., Columbus, October 21-22.
- MARASHI Hamid, RAHMATI Payam, 2017, The effect of teaching reading strategies on EFL learners' reading anxiety, *International Journal of Research in English Education* 2 (2) : 43-52.
- MARZEC-STAWIARSKA Małgorzata, 2013, Foreign language reading anxiety among advanced students of English – a pilot study, *Acta Neofilologica* XV (1) : 89-102.
- MOIRAND Sophie, 1979, *Situations d'écrit : compréhension, production en français langue étrangère*, Paris : CLE International.
- MUSUMECI Diane, 1990, *Il carciofo: Strategie di lettura e proposte di attività*, New York: McGraw-Hill.

- NAGHADEH Shabnam A., PARSA Sheler, NAGHADEH Mansour A., NAGHADEH Naser A., 2014, The relationship between anxiety and Iranian EFL learners' reading comprehension, *International Research Journal of Management Sciences* 2 (11) : 347–354.
- NAZARINASAB Farveh, NEMATI Azadeh, MORTAHAN Mohammad M., 2014, The impact of foreign language reading anxiety and text feature awareness on university students' reading comprehension ESP texts, *International Journal of Language and Linguistics* 2(6–1) : 1–7.
- OMAGGIO HADLEY Alice, 1986, *Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instruction*, Boston, MA : Heinle & Heinle.
- PHIFER Sandra J., GLOVER John A., 1982, Don't Take Students' Word for What They Do While Reading, *Bulletin of the Psychonomic Society* 19 : 194–96.
- PHILLIPS June, 1984, Practical implications of recent research in reading, *Foreign Language Annals* 17 : 285–296.
- PICA Theresa, DOUGHTY Catherine, 1985, *Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities*, (in : *Input in Second Language Acquisition*, Susan M. Gass, Carolyn G. Madden (éd.), Rowley, MA : Newbury, 115–132.
- PIECHURSKA-KUCIEL Ewa, 2008, *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Uniwersytet Opolski.
- SAITO Yoshiko, HORWITZ Elaine K., GARZA Thomas J., 1999, Foreign language reading anxiety, *The Modern Language Journal* 83 : 202–218.
- SELLERS Vanisa D., 2000, Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language, *Foreign Language Annals* 33(5) : 512–521.
- SUBAŞI Gonca, 2014, Foreign language reading anxiety: does it really exist? *Academic Journal* 9(24) : 1360–1371.
- SWAFFAR Janet K., ARENS Katherine M., BYRNES Heidi, 1991, *Reading for Meaning: An Integrated Approach to Language Learning*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- YOUNG Dolly J., 2000, An investigation into the relationship between L2 reading anxiety and L2 reading comprehension, and self-reported level of comprehension, topic familiarity, features of an L2 text and reading ability in the L1 and L2, (in : *Current Research on the Acquisition of Spanish*, Ronald P. Leow, Cristina Sanz (éd.), Somerville, MA : Cascadilla Press, 15–33.
- YOUNG Dolly J., HORWITZ Elaine, 1991, *Language Anxiety : Second Language Learning and Performance*, Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- YOUNG Dolly J., WOLF Darlene F., 1994, *Esquemas*, Fort Worth : Holt, Rinehart and Winston.