

LES STRATEGIES DE LECTURE ENTRE THEORIE ET PRATIQUE READING STRATEGIES BETWEEN THEORY AND PRACTICE

Menad Anissa^{1*}

¹Centre Universitaire De Tipaza, menad.anissa@cu-tipaza.dz

Réception: 10-01-2022

Acceptation: 27-04-2022

Publication: 12-06-2022

Résumé

Notre article s'intéresse à la compréhension écrite entre la théorie et la pratique. Nous voulions à travers notre étude connaître la place accordée à la lecture compréhension dans les classes de cours. Notre objectif était de savoir si la séance de compréhension était accomplie en faisant appel aux stratégies mises en place après les réformes ou non.

Les résultats obtenus après l'analyse du questionnaire soumis aux enseignants du collège et plus spécialement ceux de la 3^{ème} AM, ont montré que les enseignants eux-même méconnaissaient l'existence de ces stratégies dans les nouveaux programmes et par conséquent, ne sont pas appliquées.

Mots clés : compréhension écrite – stratégie de lecture – processus – enseignement/apprentissage

Abstract

Our article is interested in the written understanding between theory and practice. We wanted through our study to know the place given to reading comprehension in the course classes. Our objective was to know if the comprehension session was accomplished using the strategies put in place after the reforms or not.

The results obtained after the analysis of the questionnaire submitted to the teachers of the college and more especially those of the 3rd AM, showed that the teachers themselves did not recognize the existence of these strategies in the new programs and consequently, are not applied..

Keywords : reading comprehension - reading strategy - process - teaching / learning

*Auteur correspondant

Introduction

Le développement des moyens de communication procure à l'apprenant des informations continues et la possibilité de communiquer avec le monde. C'est pour cela que l'habilité en lecture, en langues étrangères, forme une compétence indispensable à inculquer dès le plus jeune âge.

L'école algérienne s'est engagée ces dernières années et a accordé une grande importance à l'enseignement/ apprentissage du FLE. Une suite de réformes a été introduite à travers lesquelles le français comme discipline scolaire a eu une place essentielle par rapport aux autres langues étrangères et la matière a été enseignée dès la troisième année primaire. À travers certaines analyses qui ont été faites du programme, les objectifs de ce dernier consistent à apprendre aux apprenants la capacité de lire et de construire le sens de tout un texte et même lire des œuvres littéraires à la fin du cycle moyen. Malheureusement, et selon certains enseignants et contrairement à tout ce qui est assigné aux programmes, les élèves qui avaient de la chance de vivre cette expérience, continuent toujours à éprouver des difficultés lors de la séance de lecture. Malgré l'importance accordée à l'activité de lecture compréhension, la partie majoritaire des apprenants, n'arrivent toujours pas à comprendre les textes proposés et à lire correctement un texte. Leur capacité de compréhension n'est jamais définitive. Pourquoi ?

- S'agit-il des stratégies de lecture qui n'ont pas été mises en œuvre?
- Quel rôle jouent les stratégies de lecture dans la compréhension d'un texte?

Ce phénomène a suscité l'intérêt des spécialistes en matière d'éducation et ce afin de chercher l'origine de ce problème et d'y remédier.

C'est en mettant la lumière sur ce problème que nous avons décidé de faire une petite étude de terrain afin d'essayer de connaître le pourquoi de ce problème. Dans notre article nous essayerons de comprendre pourquoi les apprenants du collège éprouvent des difficultés à lire et à comprendre un texte écrit ? Pour tenter de répondre à cette problématique, nous avons mis en avant une étude de terrain et pour cette raison, nous avons choisi comme exemple le niveau de la 3^{ème} AM. Notre article est composé de deux parties : théorique et pratique. Tout d'abord, dans un cadrage théorique, nous allons

parler de la lecture compréhension ainsi que ses stratégies d'enseignement, puis, nous passerons à l'analyse de notre questionnaire (le protocole mis en place).

1. La lecture compréhension

1.1. Le processus de compréhension

Avant d'approcher la construction du sens par le lecteur, nous allons d'abord essayer de comprendre comment se fait l'acte de lecture physiquement.

1.1.1. La perception visuelle

La transmission d'un message écrit, produit par un émetteur se fait par le biais de la perception visuelle. En particulier, le texte, qui construit le champ à explorer par le récepteur, est reçu en premier par les yeux, donc l'analyse du traitement de l'information donnée sous forme de signaux écrits, c'est-à-dire d'indices conventionnels reconnus par l'émetteur et le récepteur, passe obligatoirement par la conduite perceptive mise en œuvre par ce dernier, nommé « lecteur ». L'idée de la linéarité de la lecture a prédominé dans la conduite de lecture pendant des siècles. En effet, on considère que l'œil balaie les lignes du texte selon un mouvement uniformément continu de gauche à droite ou de droite à gauche suivant les langues écrites en rassemblant les lettres et les syllabes et en lisant tous les mots. La notion de « bon » lecteur était ainsi rattachée à celui qui pouvait lire un texte oralement sans trop se tromper. Mais le travail de l'œil, pendant la lecture, montre que l'œil se déplace par saccades en effectuant une série de mouvements à savoir des mouvements de fixation, de progression et de régression et par là a été justifiée cette idée de linéarité, en précisant aussi que durant les mouvements de fixation l'œil s'arrête et perçoit simultanément un certain nombre de mots qui diffère d'un lecteur à un autre ; le temps par fixation est d'une durée approximative d'un quart de seconde, il est le même pour tous les lecteurs. Dans les mouvements de progression, l'œil passe d'un mot à un autre en effectuant un bond, la durée de chaque saccade est d'un quarantième de seconde. Enfin pendant les mouvements de régression, l'œil revient en arrière pour revoir certains éléments mal perçus. Il résulte de ce fait que le lecteur rapide n'est pas celui dont les yeux se déplacent plus rapidement que les autres, puisque le temps

d'arrêt par fixation est le même pour tous les lecteurs, mais c'est celui qui couvre un grand nombre de signes par fixation. Donc, la rapidité de la lecture est dépendante du champ visuel du lecteur, comme le confirme Charmeux, (1987 :66) : « Si certains lisent jusqu'à dix fois plus vite que d'autres, c'est grâce au nombre réduit de fixation dont ils ont besoin pour la même page. Plus ce champ qu'on nomme aussi 'empan visuel' est étendu, plus vite les yeux seront au bas de la page ». La diversité des écrits exige du lecteur un comportement de lecture et un travail perceptif différents. En effet la lecture d'un journal, d'un livre ou d'une note de service, ne se fait pas de la même façon, d'où l'utilité d'une lecture sélective, de survol et d'écramage dans certains cas, d'attention linéaire dans d'autres, et ensuite il faut procéder au choix de la façon dont on va lire et traiter les éléments perçus lors de la fixation. Après avoir abordé la perception visuelle des signaux graphiques, nous passons à l'observation du cheminement des signes perçus et leur traitement par la lecture. C'est ici qu'intervient la mémoire.

1.1.2. Le rôle de la mémoire

Les cognitivistes proposent de distinguer théoriquement trois niveaux de mémoires, à savoir

- la réserve sensorielle
- la mémoire à court terme et la mémoire à long terme.

Le traitement de l'information commence par l'interception des signaux graphiques, sous forme d'images, par la réserve sensorielle. Durant cette étape, qui dure un quart de seconde environ, une première sélection de mots est accomplie sur le corpus d'information. Les mots sélectionnés par la réserve sensorielle sont conduits alors vers la mémoire à court terme. A ce niveau, un sens est accordé aux mots et une deuxième sélection de mots est effectuée sur le corpus. La durée de cette opération ne dépasse pas vingt secondes, car la capacité de stockage de cette mémoire est limitée. Selon les chercheurs, les informations sélectionnées par la mémoire à court terme, sont effacées immédiatement si elles ne sont pas transférées vers la mémoire à long terme. La dernière étape de ce cheminement est la mémoire à long terme. Contrairement à la mémoire à court terme, cette mémoire n'est

limitée ni en temps ni en capacité, elle représente l'ensemble des connaissances accumulées par la personne.

Le bon lecteur est donc celui qui transfère facilement et à intervalles réguliers les informations d'une mémoire à une autre. Ces trois niveaux de mémoire sont en étroite relation, l'opération de sélection au niveau de la mémoire à court terme ne pouvant s'effectuer sans l'aide des connaissances préalablement existantes dans la mémoire à long terme. Il est cependant connu que percevoir les mots visuellement et s'en souvenir ne peut suffire à définir la lecture. Il faut encore comprendre ce qu'on a visualisé et mémorisé.

1.1.3. La construction du sens

La lecture n'est pas une activité de transfert d'informations où le lecteur reçoit passivement les informations véhiculées par un texte écrit. C'est une activité qui met en œuvre, de façon interactive, plusieurs processus complexes de formulation et de vérification d'hypothèses, dont la finalité est de construire un modèle mental d'une situation décrite par un texte.

Cette conception de la lecture, basée sur la construction du sens par le lecteur, véhiculé par le texte, est le résultat des recherches qui ont été menées sur le traitement de l'information durant l'activité de lecture. Ces recherches postulent que l'aboutissement de la construction d'un modèle mental est fortement lié à la jonction entre trois variables, à savoir un lecteur, un texte et un contexte. Le lecteur joue un rôle déterminant dans l'attribution du sens à un texte écrit. En effet, c'est à partir de la mise en interaction entre les informations du texte, ses connaissances antérieures et ses expériences personnelles que le lecteur donne des significations aux signes graphiques perçus par l'œil. Dans l'ensemble des connaissances, Cicurel (1992 :22) distingue entre ce que sait le lecteur, c'est-à-dire les connaissances déclaratives, qui correspondent aux structures cognitives et affectives du sujet lecteur et ce qu'il fait durant la tâche de lecture, c'est-à-dire les connaissances procédurales, qui correspondent aux processus et habilités qui interviennent durant la lecture. Les structures cognitives sont les connaissances sur le fonctionnement des systèmes de la langue, à savoir connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Les structures affectives touchent à l'attitude générale du lecteur face à la

tâche de lecture et à ses intérêts. Pour ce qui concerne ce que fait le lecteur durant l'activité de lecture, les chercheurs ont fini par distinguer plusieurs processus dont l'intervention n'est pas séquentielle mais simultanée :

- les microprocessus, qui servent à traiter l'information au niveau phrastique.
- Les processus d'intégration, dont le rôle est d'effectuer des relations entre les phrases et les propositions, ainsi que la formulation d'inférences ;
- Les macros processus qui, servent à dégager l'idée générale du texte, et à faire émerger les idées principales qui, le composent en l'appréhendant comme un ensemble cohérent.
- Les processus d'élaboration, qui permettent de réagir et de raisonner sur le texte de manière à dépasser ce qu'il donne comme information.
- Les processus métacognitifs dont la fonction est de guider le lecteur en choisissant les stratégies appropriées pour récupérer une perte de compréhension.

Ces connaissances, qui interviennent pour construire un modèle mental de la situation décrite dans le texte, montrent que le phénomène de compréhension est un ensemble de traitements combinés dont le sujet lecteur est l'élément noyau. Les connaissances du lecteur sont reliées aux informations véhiculées par le texte. En effet c'est sur ce dernier que le lecteur s'appuie pour reconstituer le message de l'auteur. L'auteur, dans l'intention de transmettre un ensemble d'informations à ses lecteurs, utilise des stratégies textuelles en fonction d'un lecteur virtuel. Ainsi, le choix de la structure textuelle, le choix du vocabulaire et des structures grammaticales, qui constituent le contenu du texte, sont des stratégies textuelles choisies consciemment par l'auteur pour un destinataire préalablement imaginé.

Examiner la compréhension du point de vue de l'interaction entre le texte et le lecteur ne suffit pas à rendre compte de la réalité de ce phénomène complexe. En effet, d'autres facteurs, indépendants du lecteur et du texte, influencent la compréhension. Ainsi, la lecture d'un texte à l'école ou à la maison n'aboutira pas au même résultat pour ce qui concerne la compréhension, car une lecture effectuée individuellement ne permettra pas d'accéder à la même compréhension qu'une lecture réalisée avec autrui.

Les ateliers de travail influencent également l'activité de lecture. L'intention du lecteur est guidée dans des ateliers de travail, par un projet initial qui déterminera. Ainsi lire pour le plaisir ou pour s'informer représente deux objectifs différents. Ce qui fait qu'une lecture effectuée individuellement ne donnera pas la même compréhension qu'une lecture réalisée avec autrui. Tous ces facteurs qui appartiennent au contexte de lecture, entrent en interaction avec le lecteur et le texte. Savoir lire, ce n'est pas seulement assurer le déchiffrement des mots, c'est aussi comprendre. Le lecteur doit être en mesure de s'approprier correctement un écrit et réutiliser l'information véhiculée à bon escient. Pour cette raison plusieurs recherches se sont intéressées au processus de la lecture et au traitement de l'information par ce lecteur. Ces recherches, traitant la lecture ont abouti à l'élaboration de modèles de lecture en vue de représenter les différentes étapes de la construction du sens par la mise en œuvre d'un ensemble de processus de natures diverses. Ces modèles se regroupent en trois grands ensembles à savoir :

- les modèles ascendants ;
- les modèles descendants ;
- les modèles interactifs.

. Les modèles ascendants : plusieurs appellations ont été données à ces modèles, telles « du bas vers le haut », « modèle dirigé par données ». Ces modèles, qui correspondent à une image assez traditionnelle de l'apprentissage de la lecture, s'appuient sur le principe que la signification d'un texte se construit à partir de l'encodage d'unités de base. Ils prennent comme point de départ la connaissance du code. La construction du sens d'un texte est basée sur la reconnaissance des lettres et des syllabes, se poursuit avec les mots pour arriver aux phrases. Le lecteur fait donc appel à des indices de surface appelés également indices de bas niveau. Dans ces modèles, le texte constitue la seule source d'information et le déchiffrement est une stratégie essentielle et privilégiée. Les modèles descendants : ces modèles appelés aussi « du haut vers le bas » ou « modèles constructivistes », s'appuient sur l'idée que la compréhension est un processus d'élaboration et de vérification continues d'hypothèses. Dans ces modèles, la signification du texte débute par l'élaboration d'une hypothèse

globale, formulée avant la lecture du texte, et durant la lecture, d'autres hypothèses viennent confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ, en permettant de formuler de nouvelles prédictions sur le texte en s'appuyant sur les indices de ce dernier. Cela dit, les modèles descendants sont basés sur l'idée que la compréhension d'un texte écrit est le résultat d'élaboration et de vérifications continues d'hypothèses. Le lecteur formule en s'appuyant sur ses connaissances antérieures, des hypothèses globales sur le texte avant la lecture. Ensuite, avec l'aide des indices textuels, il rejette les hypothèses formulées en élaborant d'autres prédictions ou en raffinant celles du départ.

. Les modèles interactifs : ils présentent une sorte de conciliation entre les deux modèles ascendants et descendants, s'appuyant sur le principe que la construction du sens d'un texte résulte de l'interaction entre les connaissances antérieures du lecteur et les informations fournies par le texte. Cependant, la compréhension d'un texte, qui résulte du « traitement d'un texte particulier par un lecteur particulier dans un contexte particulier », montre que la lecture est une tâche très complexe qui ne peut être représentée dans son intégralité par un modèle. Ainsi, parmi les dimensions importantes et déterminantes pour la réussite de la lecture, intervient le recours aux stratégies de lecture. Selon ces modèles la construction du sens d'un message écrit résulte d'une interaction entre les processus de haut niveau et ceux de bas niveau. Ainsi on considère que la compréhension s'établit lorsqu'il y a assemblage entre la reconnaissance d'éléments du code et la projection des connaissances du lecteur sur le texte. Ces modèles proposent de combler l'impartialité des deux modèles cités « ascendants et descendants », par une sorte de rapprochement de ces deux contraires en tenant compte des interactions possibles entre les systèmes de niveaux, inférieur et supérieur. Toute fois, il convient de signaler l'écart qui existe entre la théorie et la pratique. En effet, les modèles cités sont rarement utilisés dans les classes, dans la réalité ces modèles interfèrent entre eux.

Le traitement de l'information durant l'acte de lecture fait intervenir, comme nous l'avons vu, plusieurs processus complexes, et les modèles de lecture proposés ne peuvent prétendre décrire l'intégralité de l'activité de lecture. Ainsi malgré leur pertinence, certains facteurs sont négligés par la majorité des modèles, telles les stratégies de lecture.

Dans la suite de notre travail, nous allons essayer de développer la notion de stratégie et son rôle dans l'enseignement. Mais d'abord, nous allons expliquer c'est quoi l'acte de lire ?

La lecture est une activité que l'on enseigne dès le primaire. De nombreuses définitions ont été données, nous pouvons évoquer celle citée dans le petit Larousse, (1998 : p 32) : « La lecture est l'action de lire, de déchiffrer » ; « lire est reconnaître des signes graphiques d'une langue, former mentalement ou à voix haute les sons que ses signes ou leurs combinaisons représentent et leur associer du sens. »

R.Galisson et D.Coste (1976 : p312), estiment que l'acte de lire se résume dans les points suivants :

- « - Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.
- Emission à haute voix d'un texte écrit.
- Action de parcourir des yeux sur ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu. »

Voici en quelque part, quelques définitions de la lecture, mais pour mieux comprendre comment se fait l'acte de lire, il serait indispensable de citer les différentes phases de la lecture.

1.2. Les différentes phases de la lecture : pour accomplir l'acte de lire, le lecteur doit passer par certaines étapes. Le gendre en cite deux étapes

1.2.1. Le déchiffrage : le déchiffrage est : « L'opération par laquelle le lecteur débutant tente d'identifier les lettres et les relier aux sons correspondants sans parvenir nécessairement à une perception signifiante ni à une compréhension du texte ».

1.2.2. Le décodage : le décodage est décrit comme étant : « une opération consciente ou inconsciente qui se produit tant à l'oral qu'à l'écrit, et par laquelle le récepteur transforme le message ou le code, en une formulation dont il pourra mieux comprendre la signification ».

La présentation des différentes conceptions de la lecture nous amène à mieux cerner ces parties.

Après avoir parlé de la compréhension et de l'acte de lire, nous passerons dans notre prochain point à la notion de stratégie.

2. La notion de stratégie

2.1. Qu'est ce qu'une stratégie ?

Avec l'apparition de l'approche communicative, tout un mouvement de centration sur l'apprenant est apparu, proposant de revaloriser le rôle de ce dernier dans le processus d'apprentissage. L'orientation des recherches a pris en considération les difficultés qu'éprouve l'apprenant, ses motivations, sa personnalité, ses styles d'apprentissage ainsi que son âge, afin de l'orienter délicatement vers son autonomie.

C'est dans ce contexte que ce terme s'est introduit dans le champ de la didactique des langues étrangères.

La notion de « stratégie de lecture. » ou « stratégie de compréhension » est apparue dans le champ de la didactique du Français langue étrangère avec les deux textes fondateurs de l'approche globale des textes, à savoir « situation d'écrit » de Moirand (1987 : p 12), où elle parle de stratégie de lecture pour désigner « comment le lecteur lit ce qu'il lit », et l'article intitulé « une approche communicative de la lecture ».

Par la suite, des recherches ont été menées et se poursuivent jusqu'à nos jours sur les stratégies de la lecture en LM, LE, LS. En effet, le débat n'est pas clôturé sur les variables à mettre en évidence dans le traitement des stratégies, à savoir la variable but, la variable texte, la variable lecteur et la variable contexte. Cependant, et malgré le flou qui règne encore sur cette notion, toutes les recherches convergent vers un avis partagé qui est l'utilité de rendre transparents, pour l'apprenant, les processus cognitifs qui développent son habilité à comprendre des textes variés. En effet l'apprenant a besoin, dans son interaction avec le texte, d'utiliser d'une manière autonome des habilités cognitives, qu'on peut appeler un « éventail de stratégies » de lectures complexes et susceptibles d'évoluer tout au long de la scolarité.

2.2. Les stratégies d'apprentissages

Pour arriver à une l'explication raffinée et complète des stratégies d'apprentissages, plusieurs classements ont été proposés par des chercheurs. La division en trois grandes catégories semble, cependant, le plus courant et le plus pratique des classements.

- **les stratégies métacognitives** : les stratégies métacognitives, utilisées en grand nombre par les apprenants qui sont avancés dans leur apprentissage,

sont particulièrement importantes, car elles reflètent le degré de maîtrise et la gestion de l'ensemble du processus d'apprentissage. Les stratégies métacognitives comprennent l'anticipation ou la planification, attention, l'autogestion, l'autorégulation, l'identification du problème et enfin l'autoévaluation.

- **les stratégies cognitives** : elles interviennent pendant le déroulement de la tâche d'apprentissage, et sont généralement observables à travers le comportement scolaire des apprenants. Les stratégies cognitives comportent les actions consistant à pratiquer la langue, mémoriser, prendre des notes, grouper, réviser, élaborer des inférences, des déductions, effectuer des recherches documentaires, paraphraser, élaborer et résumer.

- **les stratégies socio- affectives** : ces stratégies impliquent une interaction avec les autres en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle. Cet ensemble de stratégies comporte les questions de clarification et de vérification, la coopération, la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété. Avant d'aborder l'enseignement des stratégies d'apprentissage, il convient d'énumérer les principales caractéristiques de ces stratégies.

Les stratégies d'apprentissage observables se manifestent à travers le comportement scolaire des apprenants, tel que la recherche documentaire. Celles qui ne sont pas directement observables, comme l'élaboration d'inférences, peuvent l'être en demandant à l'apprenant de dire ce qu'il propose pour résoudre tel ou tel problème de compréhension.

Ces stratégies peuvent être appliquées délibérément, l'apprenant sélectionne et choisit la stratégie qui lui convient en analysant la tâche effectuée. Elles peuvent être automatisées, il s'agit alors des habilités que l'apprenant déploie inconsciemment. Les stratégies d'apprentissage sont transformables, elles peuvent donc être remplacées et parfaitement enseignées.

2.3. Enseignement des stratégies

La psychologie cognitive propose de distinguer entre trois catégories de connaissances à savoir, les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles.

Le premier type de connaissances, appelé connaissances déclaratives, correspond aux savoirs statiques transmis aux apprenants, autrement dit le

« quoi », comme la connaissance, par exemple, des règles grammaticales. Cependant, le fait de posséder ces connaissances n'assure pas leur utilisation fonctionnelle, d'où l'importance de faire appel au deuxième et au troisième types de connaissances. Les connaissances procédurales renvoient aux connaissances dynamiques qui correspondent au « comment » de l'action. Il s'agit d'amener les apprenants à une application effective des savoirs acquis dans le premier type, comme des règles grammaticales apprises dans des tâches rédactionnelles.

Le dernier type des connaissances concerne les connaissances conditionnelles. Dans cette catégorie de connaissances, on insiste sur le « quand » et le « pourquoi » de l'utilisation c'est-à-dire à quel moment et dans quel contexte il est approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action.

L'enseignement stratégique est basé, ou devrait être basé, sur une suite d'étapes qui commence par l'observation des stratégies utilisées chez les apprenants, et se termine par l'évaluation de la rentabilité des stratégies enseignées, en passant par l'intégration de ces dernières dans l'enseignement quotidien.

Après avoir abordé les stratégies d'apprentissage, nous allons nous pencher maintenant sur les stratégies de lecture et essayer, en les définissant, de montrer l'importance d'une prise en charge par leur enseignement.

3. Les stratégies de lecture

Dans cette partie, nous allons essayer de mettre un lien entre les stratégies de lecture et leur enseignement/apprentissage. Mais pour cela, il faut définir d'abord qu'est ce qu'une stratégie de lecture.

3.1. Qu'est ce qu'une stratégie de lecture ?

La notion de stratégie de lecture s'est imposée avec l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture compréhension. En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la manière dont procède le lecteur pour construire le sens d'un texte. Pour certains une stratégie de lecture désigne la manière dont on lit un texte. Ils rattachent les stratégies de lecture au projet de celui qui lit et à la situation de lecture. Cicurel (1992 : p8) propose une typologie de stratégies en assignant à chaque type l'objectif de lecture qui convient :

- La lecture studieuse : est une stratégie mise en œuvre par le lecteur pour tirer le maximum d'informations.
- La lecture balayage : est une stratégie que le lecteur utilise pour prendre connaissance de l'essentiel du texte.
- La lecture sélective : est déployée lorsque le lecteur cherche une information précise dans le texte.
- La lecture oralisée : consiste à lire un texte à haute voix.
- Une lecture action : adoptée par un lecteur occupé à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes.

Le rôle de l'utilisation de ces stratégies est essentiel dans la construction du sens d'un texte. En effet, développer une lecture fluide avec les apprenants est primordial pour la compréhension, mais n'assure pas cette dernière. C'est pour cette raison qu'il faut apprendre aux apprenants à comprendre, par une prise en charge de l'enseignement des stratégies, surtout avec les plus jeunes qui doivent affronter une variété de textes.

Pour donner plus d'explication sur ce qu'on appelle stratégies de lecture, Martinez, 1992 : p22), les définit comme « une suite d'opérations qui peuvent être mises à la conscience et expliquées sous un mode cognitif ». Il a proposé dans la même optique une illustration des stratégies utilisées par les bons et les mauvais lecteurs.

Illustration des stratégies utilisées par les bons et les mauvais lecteurs d

Bon lecteur	Mauvais lecteur
Tous niveaux confondus	
Contexte et grapho phonétique	Contexte et grapho phonétique
Survol et reconnaissance	Survol et reconnaissance
Perception et syntaxe	Perception et syntaxe
Anticipation	Anticipation
Mot clé	Mot clé
illustration	illustration
Retour en arrière	Retour en arrière
Utilisation de l'intention	
Imagerie mentale	
Mot de relation	

Idée principale	
Prédiction	
Mot de substitution	
Contexte	
Analyse grammaticale	

Quand un lecteur se trouve face à une difficulté, il doit utiliser ses prés requis d'une manière efficace en développant un ensemble de stratégies qui lui permettent de la régler. Parler des stratégies de lecture nous conduit à cerner plus précisément celles qui traditionnellement reconnaissent que le bon lecteur leurs fait appel au moment du besoin et qui peuvent servir l'apprentissage de la lecture. Cornaire et Germain, (1991: p 40), ont résumé ces stratégies en huit points :

- L'esquive de la difficulté : Quand un lecteur rencontre une difficulté, il sait l'esquiver. Par exemple, s'il ne comprend pas un mot, il continue la lecture parce qu'il sait qu'il va trouver son sens au fur et à mesure que d'autres mots viennent s'ajouter.
- Le balayage (scanning) : consiste à repérer rapidement une information précise. Il s'agit ici d'une lecture diagonale.
- L'écramage (skimming) : Il s'agit de parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire dans le but d'avoir une idée globale de son contenu.
- La lecture critique : Il s'agit de parcourir un document intégralement souvent pour des fins d'évaluation.
- L'utilisation du contexte : Consiste à se servir de l'environnement dans lequel se trouve un mot ou un énoncé pour aider à découvrir sa signification.
- L'utilisation de l'inférence : cette stratégie est expliquée par le fait qu'un lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter ou transformer les informations contenues dans un texte.
- L'utilisation des connaissances antérieures : Le bon lecteur sait utiliser spontanément son bagage de connaissance qui lui permet d'appréhender l'information contenue dans un texte.

- L'objectivation (monitoring) : C'est une activité de gestion à la quelle recourt le bon lecteur à la fin de la lecture pour intégrer de nouvelles connaissances.

Finalement, on peut dire que les stratégies aident l'apprenant à traiter plus facilement et plus rapidement une information. Les stratégies, sont alors nécessaires pour préparer le lecteur à acquérir certains automatismes.

3.2. Les stratégies de lecture à enseigner

L'enseignant procède à une présentation de la stratégie, en la nommant et indique quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser. Cependant, enseigner une stratégie n'assure pas une utilisation effective de celle-ci, d'où l'importance d'inculquer aux apprenants qu'ils peuvent réussir à mieux comprendre un texte s'ils appliquent la stratégie. Ainsi valoriser la stratégie, en montrant concrètement son importance dans l'amélioration de la compréhension, contribue au maintien de son utilisation par les apprenants. Pour cela, il faut :

-Rendre le processus transparent

Les processus cognitifs mis en place par le lecteur ne sont pas observables directement ; cela dit, il est essentiel d'expliquer verbalement, au moyen de la réflexion à haute voix ce qui se passe dans la tête du lecteur expert car le rôle de cette illustration est essentiellement de rendre transparent le processus cognitif.

-Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie. Les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie dans des situations authentiques, avec l'aide de l'enseignant. Il s'agit de guider, en diminuant graduellement le soutien donné, l'application de la stratégie. Il est préférable, dans cette étape, d'encourager le travail en groupe, pour faciliter l'interaction entre les apprenants, qui ont besoin de se faire dire, non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non.

-Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie. L'enseignant veillera, dans cette étape à l'utilisation autonome de la stratégie, en responsabilisant l'apprenant dans le choix et l'application de cette dernière. Ce réinvestissement individuel de la stratégie permettra à l'enseignant d'aider ceux qui sont en difficulté.

-Assurer l'application de la stratégie. L'enseignant doit encourager l'utilisation de la stratégie enseignée dans les lectures personnelles des apprenants, en les sensibilisant sur le « quand » de l'utilisation et le « pourquoi » de cette utilisation.

En assistant, dans plusieurs classes, à des cours de compréhension /expression destinés aux apprenants, nous avons remarqué que les pratiques dominantes sont celles de la lecture silencieuse, accompagnée parfois d'une lecture à haute voix, suivie de questions, qui ont généralement comme objectif d'amener l'apprenant à avoir une idée globale du texte. Il semble que l'apprenant ne dispose pas d'outils pour s'adapter à différents textes.

4. Comment apprendre à comprendre ?

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'enseignement de la compréhension durant les années quatre-vingt. Leurs recherches ont abouti à une proposition d'un modèle d'enseignement explicite de la compréhension. Ce modèle accorde une grande importance au rôle de l'enseignant, qui est censé être le seul lecteur expert en classe. Sa tâche est de faire acquérir aux apprenants de nouvelles stratégies et de consolider les stratégies existantes afin de leur apprendre à comprendre la variété des textes proposés. L'enseignant guide ses apprenants dans l'application des stratégies, en choisissant de les placer dans des situations de lecture adéquates à cette application.

L'enseignement des stratégies, ne s'effectue pas d'une manière isolée en dehors de l'activité de lecture mais, il faut l'intégrer dans des situations réelles, qui permettent à l'apprenant de saisir la raison pour laquelle il apprend ces stratégies. Il doit répondre aux trois phases de la construction du savoir à savoir, l'acquisition de la stratégie qui correspond à la phase cognitive, l'intégration de la stratégie qui correspond à la phase associative et enfin la réutilisation de la stratégie qui correspond à la phase de l'autonomie.

La transposition de ces phases à l'enseignement des stratégies doit respecter une démarche pertinente et efficace, pour un enseignement explicite des stratégies de lecture.

Après avoir survolé dans notre partie théorique tous les volets de la lecture compréhension, ainsi que les stratégies de lecture et son enseignement, nous

passerons à notre méthodologie de travail et notre protocole de recherche mis en place.

Méthodologie de recherche

Nous avons choisi de recueillir les discours des enseignants sur leurs méthodes d'enseignement de la lecture.

Notre corpus est donc, un questionnaire destiné aux enseignants de français langue étrangère, nous estimons que c'est la première source pour tout enseignement/apprentissage de la langue, car dans l'enseignement de cette dernière, il revient à l'enseignant de choisir les méthodes et démarches à adopter pour apprendre aux élèves la maîtrise de la lecture. Ce rôle important que joue l'enseignant nous a amené à focaliser notre enquête sur ce dernier.

Pour avoir un échantillon représentatif, nous avons sollicité des inspecteurs de français du collège qui eux ont fait appel à leurs enseignants coordinateurs dans leurs établissements. En effet, nous avons choisi des enseignants, ayant une expérience de travail reconnue et responsable de la présentation des cours modèles. La tâche n'a pas été facile car vu la conjoncture (la covid19), se déplacer et remettre les questionnaires aux enseignants n'était pas possible ce qui nous a poussé à travailler via internet. Notre public est composé de 10 enseignants du collège. Il s'agit d'enseignants appartenant à différents établissements.

1. Le questionnaire

Nous avons besoin de préciser un certain nombre de faits. C'est pourquoi nous avons choisi de soumettre un questionnaire à notre public enseignant car comme le souligne Vilatte (2007 : 3), le questionnaire est : « L'une des trois grandes méthodes pour étudier les faits...c'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer des faits ».

Les objectifs du questionnaire sont, selon Ghiglione (1987 : p 48) :

- l'estimation, qui est considérée comme la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. Le but ce n'est pas de chercher les données, mais de les mettre en avant.

- la description, qui consiste à repérer les informations, décrivant des situations subjectives qui sous-tendent les situations objectives, comme les représentations, les opinions et les motivations.

-la vérification d'une hypothèse, qui est considérée comme une démarche déductive. Le questionnaire devient ici un moyen pour confirmer ou infirmer nos hypothèses de départ. La troisième démarche n'est possible que si nous avons une connaissance suffisante des problèmes à étudier.

Les questions qui composent notre questionnaire ont été élaborées à partir de tout ce qui a attiré notre attention ou suscité des interrogations sur les pratiques enseignantes de la lecture.

2. Méthode d'analyse du questionnaire

Pour notre analyse du questionnaire, nous avons choisi d'analyser les questions ouvertes selon la méthode qualitative car elle s'accorde avec notre type d'étude parce qu'elle :

- Se concentre sur une description profonde du thème de la recherche.
- Elle est subjective, elle cherche à comprendre le comportement des individus et entre en relation avec les êtres humains.

Notre questionnaire est composé de 11 questions, toutes, des questions ouvertes.

Synthèse des résultats du questionnaire

Après l'analyse du questionnaire soumis aux enseignants du collège, nous sommes arrivés aux points suivants. Les pratiques enseignantes de la lecture sont très schématiques car les enseignants n'ont pas conscience de tout ce que lire implique pour l'apprenant comme processus et stratégies que nous avons mis en avant dans notre étude.

Les difficultés à lire ne sont pas prises en charge par les enseignants.

Pourtant la mise en pratique réelle des nouvelles approches pourraient permettre d'aider les enseignants à prendre en charge les difficultés des apprenants. Mais les enseignants, eux-mêmes, d'après les résultats du questionnaire, semblent ne pas maîtriser ces approches, et ne sont pas par conséquent, formés à les mettre en pratique, ils ne cherchent même pas à s'auto-former dans ce domaine.

La combinaison de ces facteurs fait que les enseignants n'appliquent pas les stratégies de lecture mis en place pour améliorer le niveau de lecture de leurs apprenants.

Conclusion

Comme nous venons de le voir la lecture n'est pas un mouvement passif, bien au contraire, c'est une activité active où entrent en jeu des processus cognitifs complexes pour une production du sens. L'élève confronté à une variété d'écrits, doit avoir à sa disposition les moyens nécessaires pour aborder les différents textes qu'on lui présente à l'école, car on lui apprend d'abord à lire puis à écrire.

L'analyse des processus en interaction pendant la lecture montre que l'efficacité de la tâche de lecture est tributaire de la modification constante du mode de traitement des informations, en fonction du lecteur, des exigences spécifiques du texte et de la situation de lecture. Donc l'apprenant confronté à une variété d'écrits, doit avoir à sa disposition les moyens nécessaires pour aborder les différents textes qu'on lui présente.

En effet, si la compréhension résulte de l'interaction des trois variables, à savoir le lecteur, le texte et le contexte, il est essentiel de prendre en charge un certain nombre d'opérations mentales mises en œuvre par le lecteur pour rendre l'interaction potentielle plus efficace. Ainsi, le lecteur habile et actif effectue plusieurs opérations pour accéder au sens d'un texte : il anticipe sur le contenu du texte à l'aide des connaissances antérieures et des indices véhiculés par ce texte, élabore des hypothèses tout au long de sa lecture, infère au même temps ce qui n'est pas mentionné explicitement dans le texte, utilise ses connaissances antérieures, exploite à bon escient les indices textuels ...etc. Donc, il faudrait insister auprès des apprenants et des enseignants sur le rôle de ces opérations dans la compréhension d'un texte.

Références

Ouvrages

1. Boukous M., « Le questionnaire » in *L'enquête sociolinguistique* (sous la dir de Clavet L.-F. et Dumont D.), Paris : L'Harmattan, (1999).
2. Bru M., « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », Paris : L'Harmattan, (2004).
3. Charmeux, E., « apprendre à lire : échec à l'échec », Milan (1987).
4. Cicurel, F., « lecture interactives en classe de Français langue étrangère » Paris, Hachette, (1992).
5. Cornaire et Germain, dans leur ouvrage « le point sur la lecture », Paris, Hachette, (1991)

6. Courtillon, J., « Elaborer un cours en FLE », Paris, Hachette. (2003).
7. Dumortier, J-L., & Plazanet, Fr., « Pour lire le récit », Bruxelles : de Boeck université. (1985).
8. Galisson, R., & Coste, D., « Dictionnaire de didactique des langues », Paris, Hachette, (1976).
9. Ghiglione R., « les techniques d'enquêtes en science sociales », Paris : Dunod, (1987).
10. Halte, J-F., « Lire et écrire en situation scolaire », CES de Metz. Langue française. (1978).
11. Lobrot, M., « Lire avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture » collection science de l'éducation. Edt ESF (1973).
12. Martinez, J-P., «les difficultés en lecture », Paris, Hachette, (1992) .
13. Marzano, R-J., & paynter, D.E., « Lire et écrire : Nouvelles pistes pour les enseignants », Animer sa classe. Bruxelles, de Boeck université. (2000).
14. Moirand, S., « Enseigner à communiquer en langue étrangère », Paris, Hachette. (1990).
15. Pendanx, M., « Les activités d'apprentissage en classe de langue », Paris Hachette, (1998).
16. Propp, V., « Morphologie du conte », Paris, Le seuil. (1970).
17. Tardif J., « Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive », Montréal, édition Logiques. (1992).
18. Vilatte J.-C., » Méthodologie de l'enquête par questionnaire », Paris. (2007).
19. Vigner, G., « lire : du texte au sens », Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, Paris, Clé international. (1975).
20. Yves, J., & Lostie, G., « Savoir parler pour lire et pour écrire : du diagnostique par l'oral au projet individuel de l'élève », Cycle 2, CRDP des pays de Loire, (2002).

Article

1. Arrivé, M., Ollier, C., & Chaumette, J-C., « Apprendre à lire » Pratique 7 / 8, Décembre (1975).
2. Cicurel, F., « Compréhension des textes : une démarche interactive », le français dans le monde, n° 243, (1991).

3. Combettes, B., « Introduction et reprise des éléments d'un texte », pratique 49. (1986).
4. Coste, D., « Des professeurs de français », Le français dans le monde, n° 161(1981).
5. Deschene A.-J., « La compréhension et la production de textes ». Montréal : Les presses de l'Université du Québec. (1988).
6. Gaonac'h, D., « Les composantes cognitives de la lecture », le français dans le monde, n° 255, (1993).