

***L'effet de l'emploi de la stratégie métacognitive "Relation Question-Réponse" sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite auprès des élèves du secondaire en français langue étrangère***

***The effect of the use of the metacognitive strategy "Relation Question-Answer" on the development of some reading comprehension skills in secondary school students in French as a foreign language***

أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة "علاقة السؤال والجواب" على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية في اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

Dr. Doaa Moahammad Hamdan Ahmed<sup>1</sup>

Maître de conférences en didactique du FLÉ, Faculté de l'éducation, Université de Sohag, Égypte

[dmha17@gmail.com](mailto:dmha17@gmail.com)

تاريخ استلام المقال: 2023-01-30 تاريخ المراجعة: 2023-02-01 تاريخ النشر: 2023-10-05

**Résumé**

La compréhension écrite est le fondement de l'enseignement| apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. Dans le domaine du français langue étrangère (FLÉ), on accorde à la compréhension écrite et à ses sous-compétences une importance primordiale, et ceci, lors de l'enseignement et lors de l'évaluation. L'étude actuelle a pour objectif d'examiner l'impact de la stratégie de "Relation Question-Réponse" sur le développement des compétences de la compréhension écrite auprès de 30 élèves égyptiens scolarisés en deuxième année du secondaire. Pour ce faire, un plan de recherche expérimental avec un seul groupe expérimental a été adopté : d'abord, un pré-test pour les élèves participants à l'étude; ensuite, l'enseignement aux élèves un programme proposé en compréhension écrite, dont les activités se basent sur la stratégie de "Relation Question-Réponse" et, enfin, un post-test pour ces élèves. Les résultats de l'étude ont permis de trouver un développement statistiquement significatif dans la performance des élèves dans quatre compétences abordées : "la détermination de l'idée principale", "la détermination des détails", "la comparaison et le contraste" et "l'inférence". Une seule compétence, celle de "la connaissance du sens des mots à partir du contexte", a témoigné d'une amélioration dans leur performance, mais non significative sur le plan statistique. L'étude recommande d'utiliser cette stratégie lors de l'enseignement de la lecture en FLÉ, ce qui favorise les compétences de la compréhension écrite chez les apprenants, et ce, dans les différents cycles éducatifs.

**Mots clés :** la stratégie de "Relation Question-Réponse", compétences de la compréhension écrite, élèves du secondaire, français langue étrangère

**Abstract**

Reading comprehension is the mainstay of teaching and learning in all school systems. In the field of teaching French as a foreign language, reading comprehension

and its sub-skills are given paramount importance, during teaching and assessment. The current study aimed to examine the impact of the "Question-Answer Relationship" strategy on the development of the skills of reading comprehension. To achieve the goal of the study, a total of 30 Egyptian students (second year of secondary schools) – as a single experimental group – were enrolled in the study. The experiment started with "a pre-test" for the students enrolled in the study. Then, "a program," whose activities were based on the strategy of "Question-Answer Relationship" was implemented. Finally, "a post-test" for the students was conducted. The results of the study revealed a statistically significant improvement in the performance of the students in four skills following the implementation of the program namely "determination of the main idea," "determination of details," "comparison and contrasting," and "inference". Although there were some improvements in the skill of "understanding the meaning of words based on the context of the sentence," these improvements were not statistically significant. To conclude, the current study recommends applying "Question-Answer Relationship" strategy for teaching reading comprehension during tutoring French as a foreign language, and this, in the different educational cycles.

**Key-words:** "Question Answer-Relationship" strategy, reading comprehension skills, secondary students, French as a foreign language

### ملخص البحث

الفهم القرائي هو أساس عملية التعليم| التعلم في جميع الأنظمة الدراسية. وفي مجال اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLÉ)، يحظى الفهم القرائي ومهاراته الفرعية بأهمية قصوى في عمليتي التدريس والتقييم. تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة "علاقة السؤال والجواب" على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد خطة بحث تجريبية مع مجموعة تجريبية واحدة مكونة من 30 طالباً مصرياً في السنة الثانية من المرحلة الثانوية، و كان تطبيقها كالاتي : أولاً ، اختبار قبلي للطلاب المشاركين في الدراسة؛ بعد ذلك، تطبيق برنامج مقترح في الفهم القرائي للطلاب حيث تستند أنشطته على إستراتيجية "العلاقة بين السؤال والجواب"، وأخيراً، تطبيق الاختبار البعدي لهؤلاء الطلاب. ووجدت نتائج الدراسة تطوراً ذا دلالة إحصائية في أداء الطلاب في أربع مهارات تم تناولها وهي مهارات "تحديد الفكرة الرئيسية" و "تحديد التفاصيل" و "المقارنة والتباين" و "الاستدلال"، بينما أظهرت مهارة واحدة فقط وهي "معرفة معنى الكلمات من خلال السياق"، تحسناً في أداء الطلاب، ولكنها ليست ذات دلالة إحصائية. وتوصي الدراسة باستخدام هذه الإستراتيجية عند تدريس موضوعات القراءة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، مما يعزز مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، وهذا في مختلف المراحل التعليمية.

**الكلمات المفتاحية :** إستراتيجية "علاقة السؤال والجواب" – مهارات الفهم القرائي – طلاب المرحلة الثانوية – اللغة الفرنسية كلغة أجنبية

## 1. La problématique de l'étude

### 1.1 L'introduction et le problème de l'étude

La langue est l'outil par lequel on communique avec les autres. Elle garde les cultures et les civilisations des peuples tout au long de différents âges. En pratiquant une autre langue, – langue seconde ou étrangère – l'on peut gagner en apprenant les habitudes, les coutumes et les traditions des peuples et l'on

peut transmettre le progrès des autres et de bien profiter de tout ce qui est pertinent chez eux, et ce, dans tous les secteurs de la vie, éducative, sociale, économique, technologique, etc. De plus, l'apprentissage d'autres langues facilite l'échange entre les peuples, ce qui permet d'apprendre de nouvelles cultures et permet de renforcer de différents liens entre leurs individus et institutions.

Dans n'importe quel contexte d'une certaine langue, la lecture – ou la compréhension écrite –, comme une des quatre compétences linguistiques principales, occupe une place immense dans le processus de l'enseignement|apprentissage. Elle permet aux apprenants d'acquérir les savoirs et les connaissances, d'augmenter leurs richesses linguistiques, de construire leurs expériences, de former et de développer leurs personnalités et de réussir dans leur cheminement scolaire. Elle constitue la clé de la réussite scolaire chez les élèves tout au long de leur approche académique, puisqu'elle leur permet d'accéder aux différentes matières à enseigner, soit des sciences, des mathématiques, des études sociales, etc. Avoir des difficultés en compréhension écrite peut absolument conduire les élèves au redoublement de l'année scolaire ou au retard scolaire.

Savoir lire est une compétence linguistique pas facile pour les apprenants lecteurs, notamment au début de leur appropriation de lecture|écriture. La complexité de cette compétence vient du fait qu'elle exige la mise en relation les informations et les connaissances nouvelles qui se trouvent dans le texte lu avec celles qui sont trouvées en mémoire à long terme chez le lecteur (Giasson, 2003). Elle nécessite alors de faire le lien entre les acquis du lecteur, les données présentées dans le texte lu et même son contexte (Boukheit, 2018). Ceci permet de dire que l'activité de lecture aide l'apprenant à devenir un bon lecteur pour les différents documents écrits ainsi qu'un bon scripteur, puisqu'elle favorise toutes les sous-compétences relatives à la compréhension et à l'expression écrite. Cette importance accordée à la lecture, notamment lors de l'explosion cognitive qui caractérise notre temps contemporain, incite les élèves apprenants et leurs parents dans la famille et leurs enseignants à l'école à s'intéresser davantage au développement de la compétence de lecture chez ces élèves.

En enseignement|apprentissage du Français langue étrangère (FLÉ) dans le contexte égyptien, la compréhension écrite constitue une partie principale du contenu du manuel scolaire et la première partie à traiter dans les examens mensuels et annuels du cycle secondaire. Or, la compréhension est un processus multidimensionnel qui exige de lire attentivement le texte écrit et de bien comprendre les détails du texte. Plusieurs élèves rencontrent des

difficultés lors de cette activité, comme non pas comprendre les mots nouveaux (ou les mots inconnus) et les phrases complexes ou pas familières, ce qui entrave peut-être l'achèvement de la compréhension globale des textes abordés. En outre, les élèves trouvent parfois des questions dont les réponses ne sont pas présentes dans le texte, puisqu'ils doivent se référer à leurs connaissances antérieures, ou des questions dont les réponses se trouvent d'une manière indirecte dans le texte écrit, ou des questions qui exigent d'exprimer leurs points de vue. Dans ce dernier cas, ils ne réussissent pas toujours à présenter des réponses exactes, puisqu'ils n'ont pas reçu d'entraînement concernant ce type de questions.

La motivation à lire et à comprendre l'écrit, l'intérêt, le temps attribué à la lecture, la fournit des connaissances antérieures chez les élèves, et les stratégies efficaces mobilisées lors de la lecture des textes sont tous des facteurs assez importants pour achever le processus de la compréhension écrite chez ces apprenants lecteurs (Trehearne et Doctorow, 2006). Nombreuses sont les études qui ont confirmé l'importance de l'utilisation de bonnes méthodes et de bonnes stratégies afin de développer et d'améliorer le niveau des apprenants dans les activités de la compréhension écrite (Boubir, 2010; Fayol, 2004). Selon ces travaux, les mauvais élèves lecteurs réalisent moins de performance en compréhension écrite parce qu'ils ne font appel que rarement aux stratégies lors de la lecture. L'utilisation des stratégies consolide alors l'amélioration de la performance en lecture. Parmi ces dernières, ce sont les stratégies métacognitives, dont la pratique développe considérablement la qualité de la compréhension écrite (Nash-Ditzel, 2010). Ce type de stratégies permet de contrôler cette compréhension et de réfléchir de manière approfondie à la manière d'interagir avec le texte et les questions qui suivent (Eilers et Pinkley, 2006). Elle augmente également la sensibilité au texte lu et approuve les compétences de la réflexion lors de lecture. Les stratégies métacognitives jouent aussi un rôle n'est pas petit dans le développement des sous-compétences relatives à la compréhension écrite (Jitendra, Hoppes et Xin, 2000).

La stratégie de "Relation Question-Réponse" (R Q-R) est une des stratégies métacognitives ayant un effet évident sur le développement des compétences de la compréhension écrite. Raphael (1986) est le premier chercheur qui a développé cette stratégie comme un outil permettant de clarifier comment les élèves peuvent aborder les documents à lire et de répondre aux questions ciblées. Cette stratégie contribue à enseigner aux élèves le fait de faire le lien entre les questions et les réponses adéquates, puisque les textes écrits n'incluent pas nécessairement toutes les réponses exigées. Dans ce sens, en

appelant la stratégie de Relation Question-Réponse, l'enseignant ne suffit pas de présenter les réponses, mais il doit enseigner à ses élèves comment chercher et trouver les réponses et comment faire le lien entre leurs connaissances antérieures et celles présentées dans le texte lu.

Selon Rafael et Au (2005), l'emploi de la stratégie de "Relation Question-Réponse" contribue à trouver une bonne résolution pour quatre problèmes afin d'améliorer le niveau d'alphabétisation des élèves qui sont : le besoin d'une langue partagée pour rendre visibles les processus invisibles sous-jacents à la compréhension et à la lecture; le besoin de la présence d'un certain cadre afin d'organiser les activités de remise en question et l'enseignement de la compréhension dans les différents niveaux et les différentes matières scolaires; le besoin d'une réforme appropriée pour l'enseignement de l'alphabétisation qui se base sur les hauts niveaux de la réflexion; et enfin, la nécessité de la préparation des élèves eux-mêmes pour passer des examens à enjeux élevés concernant les niveaux de réflexion.

La stratégie "Relation Question-Réponse" permet aux élèves d'interagir avec le texte lu d'une manière de considérer le type des questions et des réponses demandées. Elle les aide à comprendre et à répondre aux quatre types des questions liées à la compréhension qui sont : juste là, réfléchir et chercher, auteur et moi et de mon côté. La nature des deux premiers types est basée sur les informations présentées dans le texte; alors que celle des deux autres derniers met l'accent sur les élèves et leur propre pensée. Les quatre types peuvent être distingués comme suit:

1. Le 1<sup>er</sup> type des questions qui s'appelle "Juste là" demande aux élèves de se référer à une information spécifique qui se trouve d'une manière directe dans le texte écrit.
2. Le 2<sup>e</sup> type des questions qui se nomme "Réfléchir et chercher" leur demande de résumer ou de rassembler des informations trouvées dans plusieurs endroits dans le texte écrit et d'en mettre ensemble pour donner une certaine réponse.
3. Le 3<sup>e</sup> type des questions qui se dit "Auteur et moi ou rapprochement" nécessite que les élèves fassent une inférence en utilisant les informations du texte et leurs propres idées.
4. Le 4<sup>e</sup> type des questions appelé "De mon côté" implique de montrer les opinions ou les points de vue des élèves.

Dans le domaine des recherches empiriques, plusieurs études anglaises ont confirmé la pertinence de cette stratégie dans la réussite scolaire, l'amélioration des performances des élèves en compréhension écrite et le développement de ses sous-compétences, dont l'étude d'Okebukola et Owolabi (2007) et celle de Roosantie (2014). L'impact positif et important de la stratégie de "Relation Question-Réponse" sur le développement des compétences des élèves en compréhension écrite dans certaines études anglophones invite la chercheuse, dans la présente étude, à l'expérimenter pour développer la performance des élèves égyptiens du secondaire en compréhension écrite, et ce, en français comme langue étrangère.

## **1.2. L'objectif de l'étude**

L'étude actuelle vise à examiner l'effet de la stratégie "Relation Question-Réponse" sur le développement de quelques compétences de la compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère.

## **1.3. Les questions de l'étude**

L'étude actuelle essaie de répondre à cette question: quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de "Relation Question-Réponse" sur le développement de quelques compétences de compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère. Cette question principale comprend cinq sous-questions, qui sont les suivantes:

- Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de la détermination de l'idée principale chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?
- Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de la détermination des détails chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?
- Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de la comparaison et le contraste chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?
- Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de savoir le sens de mots à partir du contexte chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

- Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de l'inférence chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

#### **1.4. L'hypothèse de l'étude**

L'hypothèse de la présente étude peut être formulée de cette manière :

Il n'existe pas de différences significatives entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental dans le pré-test de compréhension écrite et celle de leurs notes dans le post-test de compréhension écrite.

#### **1.5. La pertinence de l'étude**

##### **Sur le plan théorique**

L'étude actuelle contribue à enrichir la connaissance dans le domaine de didactique du français langue étrangère. Elle se préoccupe de favoriser la performance des élèves égyptiens du secondaire en ce qui concerne les compétences de compréhension écrite, compétences essentielles et importantes dans l'apprentissage des langues en général, et compétences visées lors de l'évaluation en français langue étrangère en particulier. En outre, l'étude mobilise la stratégie métacognitive de la Relation Question-Réponse, stratégie non abordée auparavant en français, et ceci, à la connaissance de la chercheuse.

##### **Sur le plan pratique**

L'étude présente aux enseignants du français langue étrangère une stratégie efficace qui leur permet d'améliorer la performance de leurs élèves en compréhension écrite. L'étude leur permet également de savoir comment utiliser cette stratégie lors de l'enseignement en leur offrant une série d'activités proposées dans ce domaine et qui sont adaptées au niveau de leurs élèves. En outre, les activités présentées permettent aux élèves de savoir comment répondre aux différents types des questions à la fin des textes, ce qui leur permet d'être plus actifs dans la salle de classe. L'entraînement aux activités offertes peut également leur permettre de passer les examens sur lesquels ils sont soumis avec succès.

#### **1.6. Les outils et les matériels de l'étude**

Afin de réaliser l'objectif de l'étude, la chercheuse a utilisé les outils et les matériels suivants:

- 1- Une liste des compétences de la compréhension écrite qui sont convenables au niveau des élèves de la deuxième année du secondaire (une liste préparée par la chercheuse).

- 2- Un pré et post-test de compréhension écrite (un test préparé par la chercheuse).
- 3- Un programme proposé basé sur la stratégie de Relation Question-Réponse pour développer les compétences choisies de la compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire (un programme préparé par la chercheuse).

### **1.7. Les variables de l'étude**

La variable indépendante : la stratégie de Relation Question-Réponse

La variable dépendante : les compétences de la compréhension écrite qui sont ciblées dans la présente étude

### **1.8. Les limites de l'étude**

L'étude se limite à cinq compétences de la compréhension écrite qui sont 1) la détermination de l'idée principale dans le texte lu; 2) la détermination des détails; 3) le savoir du sens de mots à partir du contexte; 4) la comparaison et le contraste; et 5) l'inférence. L'étude se limite également à un échantillon des élèves de la deuxième année du secondaire (N=30) qui fréquentaient à une des écoles du secondaire au gouvernement de Sohag. Nous avons choisi un échantillon des élèves de la deuxième année du secondaire pour les raisons suivantes: ces élèves ont déjà acquis du vocabulaire lors de l'étude du français dans la première année du secondaire, ce qui leur permet d'étudier le programme proposé; et que ces élèves sont à la moitié du cycle secondaire, ce qui leur permettra de profiter du programme proposé lors de la deuxième et la troisième année.

### **1.9. Les terminologies de l'étude**

Nous traitons, dans les lignes suivantes, quelques terminologies qui sont liées au sujet traité, ce qui permet de mieux comprendre les termes utilisés dans le cadre théorique et de comprendre les variables de l'étude.

#### **1.9.1. La compréhension écrite**

Le dictionnaire de didactique définit le terme de la compréhension comme l'aptitude qui résulte de la mise en œuvre d'un processus cognitif permettant à l'élève de parvenir au sens précis du texte entendu ou du texte écrit (Cuq, 2003). La compréhension écrite, conception qui nous intéresse vigoureusement dans cette recherche, constitue en la capacité de l'élève d'interpréter, d'employer et de considérer les textes écrits, ce qui lui permet d'atteindre ses objectifs, d'enrichir ses connaissances et de saisir un rôle dans la société autour de lui, et ceci, d'une manière active (OCDE, 2000). Cette compréhension écrite, comme un processus cognitif, conçoit un certain

nombre de facteurs interdépendants, tels que: l'élève ou l'apprenant/ lecteur, le document ou le texte à lire et le contexte dans lequel se trouvent les événements de ce texte. Dans cette perspective, Blanc (2009) indique à la complication de ce processus en montrant que l'activité de la compréhension écrite exige la construction d'un réseau qui englobe des informations extraites du texte, d'autres qui sont antérieures et pertinentes relatives au lecteur, ainsi que des relations existantes entre ces différents types d'information.

Dans le cadre de l'étude actuelle, nous considérons la compréhension écrite comme un processus cognitive interactif qui comprend plusieurs sous-compétences qui apparaissent à travers l'interaction entre les expériences de l'apprenant et les informations textuelles. Nous abordons uniquement, dans cette étude, cinq sous-compétences de la compréhension écrite qui sont les suivantes: la détermination de l'idée principale du texte, la détermination des détails, la comparaison et le contraste, la connaissance du sens de mots à partir du contexte et l'inférence.

### **1.9.2. La stratégie**

Dans le domaine de l'enseignement | apprentissage, comme le montre Tierney (2005), la stratégie se définit comme est un plan complet d'actions qui vise à réaliser des objectifs éducatifs précis, puisqu'elle offre un certain nombre de techniques, d'outils, de moyens et de procédures que l'enseignant doit suivre pour enseigner un certain contenu. Dans le domaine de l'apprentissage, et selon Bégin (2008), la stratégie est une conception qui désigne un ensemble de compétences que l'apprenant mobilize afin d'apprendre et toutes les actions qui peuvent influencer sur sa manière de faire.

Dans le cadre de l'étude actuelle, on définit la stratégie comme un certain nombre de procédures à suivre lors de l'enseignement des compétences de la compréhension écrite en français langue étrangère aux élèves de la 2<sup>e</sup> année du secondaire, et ceci, selon le protocole de la stratégie considérée de Relation Question-Réponse.

### **1.10. Les procédures de l'étude**

Afin de réaliser l'objectif de l'étude et de répondre aux questions ciblées, la chercheuse a suivi les procédures suivantes:

- 1- Rédiger le cadre théorique de l'étude qui comporte les deux variables de l'étude (la compréhension écrite et la stratégie de la Relation Question-Réponse) et les études précédentes dans le domaine considéré de l'étude.

- 2- Élaborer les outils et les matériels de l'étude qui sont : une liste des compétences de la compréhension écrite qui sont appropriées aux élèves de la 2<sup>e</sup> année du secondaire, le pré-post test de la compréhension écrite et le programme basé sur la stratégie de la Relation Question-Réponse.
- 3- Présenter les outils et les matériels de l'étude aux membres du jury et les modifier selon leurs évaluations et les reformuler dans leurs formes finales.
- 4- Appliquer le test de un échantillon explorateur, ce qui a permis de savoir le temps convenable à passer, de calculer sa validité ainsi que sa fidélité.
- 5- Choisir l'échantillon de l'étude.
- 6- Appliquer le pré-test de la compréhension écrite aux élèves de l'échantillon.
- 7- Enseigner le programme proposé aux élèves participants.
- 8- Appliquer le post-test de la compréhension écrite aux élèves participants.
- 9- Vérifier les hypothèses de l'étude, analyser les données obtenues et présenter et interpréter les résultats.
- 10- Présenter les recommandations et suggérer certaines futures études à mener.

## **2. Le cadre théorique de l'étude et les études antérieures**

### **2.1. Le cadre théorique de l'étude**

Dans les pages suivantes, nous présentons le cadre théorique qui aborde le thème de l'étude qui comporte deux axes principaux, la compréhension écrite et la stratégie proposée à utiliser. Quant au premier axe, la cadre théorique aborde la lecture et la compréhension écrite, l'importance de la compréhension écrite, ses principes, ses composantes essentielles, les niveaux et les compétences de la compréhension écrite. Pour le deuxième axe, la stratégie adoptée, on montre les stratégies métacognitives et leur pertinence dans le processus de l'enseignement | apprentissage, la stratégie de Relation Question-Réponse, ses quatre catégories des questions abordées, comment enseigner la compréhension écrite aux apprenants en utilisant cette stratégie, et enfin, une recension des recherches menées sur le développement de la performance des élèves en compréhension écrite et sur l'utilisation de la stratégie considérée, ce qui nous permet de bien choisir, élaborer les outils de l'étude actuelle et d'interpréter les résultats obtenus.

#### **2.1.1. La lecture et la compréhension écrite**

La lecture, une des quatre compétences de la langue, joue un rôle privilégié dans le succès du processus de l'enseignement | apprentissage. Elle est la clé de

tout achèvement dans le cheminement scolaire des élèves apprentis. Sans maîtriser la lecture, on ne peut pas accéder aux différentes matières à enseigner. Cette importance fait de la lecture la compétence la plus abordée par les chercheurs. La lecture n'est pas une fin en soi, mais elle est un moyen d'atteindre un objectif plus élevé, qui est la compréhension de ce qu'on lit. La compréhension de l'écrit comporte, à son tour, cinq niveaux à réaliser. Ceux-ci sont la compréhension littérale| directe, la compréhension déductive, la compréhension critique, la compréhension du goût et la compréhension créative (McKown et Barnett, 2007). Selon l'objectif de l'apprenant lecteur, il peut choisir le niveau approprié.

En outre, très nombreux sont les types de la lecture que l'apprenant peut pratiquer afin d'atteindre son but, puisqu'on a la lecture silencieuse, la lecture à haute voix, la lecture rapide, la lecture de l'écoute, la lecture attentive, la lecture critique, la lecture analytique, la lecture exploratoire, etc. Nous pouvons expliquer brièvement ces différents types selon les chercheurs (Marin & Legros, 2008; RAND Reading Study Group, 2002). Dans la lecture silencieuse, le lecteur utilise ses yeux; il ne bouge pas ses lèvres, il ne s'arrête pas à chaque mot isolé dans la phrase et il se concentre sur la compréhension générale du sens des mots au lieu de penser à la façon dont ils sont prononcés ou aux mouvements des lettres qu'ils contiennent. Alors que la lecture à haute voix se caractérise par le fait de capturer des symboles imprimés et d'en transmettre par l'œil au cerveau, puis d'en prononcer, tout en ajoutant les sons et en utilisant les organes de la parole d'une manière correcte. Ce type de lecture prend plus de temps que le mode de la lecture silencieuse. Pour la lecture rapide, elle n'est pas simplement passer l'œil du lecteur sur les lettres au hasard ou de manière injuste, mais plutôt c'est une lecture consciente avec une compréhension du contenu, mais avec une courte période de temps. La lecture d'audition est le fait de lire par le moyen de l'oreille. Elle est basée sur le suivi des entrées, soit les signes, les symboles, les sons, etc., que l'on appelle le récepteur.

Concernant la lecture attentive, elle exige une certaine concentration et nécessite beaucoup de compréhension de la part du lecteur, car son but est souvent d'obtenir des réponses spécifiques à certaines questions soulevées ou de rechercher certaines informations qui se trouvent dans le texte lu. Pour sa part, la lecture critique permet au lecteur de faire la distinction entre les idées principales et les autres secondaires, de distinguer les faits et les opinions, les arguments forts et les autres faibles, de faire la distinction entre les explications logiques et illogiques des événements contenus dans le texte lu. De son côté, la lecture analytique permet de traiter des informations données

d'une manière déductive ou inductive, il s'agit d'une compréhension plus profonde de ce qui est écrit et de quelle manière. Enfin, le lecteur pratique surtout la lecture dite exploratoire avant d'acheter un certain livre en vue d'identifier les principaux titres, l'idée générale et le contenu du livre et son objectif avant de l'acheter et de prendre le temps de le lire dans son intégralité. Les types de la lecture sont ainsi variés, et chaque type a ses exigences et ses compétences que l'apprenant lecteur doit maîtriser.

### **2.1.2. L'importance de la compréhension écrite**

La compréhension écrite est le but ultime de la pratique du processus de lecture. Elle est la règle de base à partir de laquelle l'élève apprend à l'apprentissage et à la compréhension de différentes matières scolaires. Selon Hock et Mellard (2005), la compréhension écrite permet à l'élève d'apprendre à analyser, à critiquer, à goûter, à conclure, à évaluer et à connecter les informations précédentes avec les nouvelles informations, ainsi qu'à appliquer ces dernières dans de nouvelles situations d'apprentissage. Swerling (2018) ajoute que la compréhension écrite développe les capacités des élèves d'utiliser les dictionnaires pour chercher des sens des mots et des réponses à des questions posées et de classer les idées, etc. Ceci d'une part. D'autre part, la faiblesse de la compréhension en lecture est considérée comme l'une des raisons les plus importantes qui conduisent à la faiblesse scolaire pour de nombreux élèves, et elle affecte leur motivation à apprendre et leur confiance en soi et c'est une raison majeure du retard scolaire (Ortlieb & Marinak, 2013).

Quant à la faiblesse de la compréhension en lecture, elle est peut-être due à des raisons relatives à l'enseignant, à l'élève, au manuel scolaire, au programme éducatif ou à l'établissement d'enseignement. Les raisons liées à l'enseignant reviennent à sa méconnaissance des compétences en lecture, son manque d'intérêt ou son incapacité à diagnostiquer les erreurs de ses élèves (Ismail & Farag, 2019). Pour l'élève, il existe plusieurs facteurs qui peuvent avoir un impact passif sur sa performance en lecture, tels que sa négligence vis-à-vis de la formation professionnelle qui lui est assignée, l'absence de l'esprit d'apprentissage et l'incapacité à comprendre la valeur future de l'apprentissage de la lecture, la faiblesse de son lexique linguistique et l'impact de la situation sociale et économique de la famille sur lui (Ashour & Hawamdeh, 2007; Ismail & Farag, 2019). Zayed (2013) ajoute des raisons qui sont relatives au manuel scolaire, tels que les thèmes abordés dans le manuel scolaire ne correspondent pas au niveau des élèves, ils ne répondent pas à leurs besoins, ou ne les motivent pas à apprendre. En outre, le manque d'activités proposées de la lecture, et le manque des textes de compréhension.

En ce qui concerne le programme, on trouve qu'il ne prend pas en compte les niveaux d'âge des élèves, ne considère pas les différences individuelles entre eux, ou n'accorde pas suffisamment d'attention aux compétences de la compréhension écrite (Ashour& Hawamdeh, 2007). Pour l'établissement d'enseignement, Zayed (2013) montre certains facteurs comme le manque des forums éducatifs, l'application des nouveaux curricula sans considération leur expérimentation et l'évaluation de leur contenu, l'utilisation de curricula externes sans considération les conditions environnementales, sociales, et culturelles, l'absence du rôle des ministères dans la direction des écoles et de leurs enseignants et l'absence des séminaires offertes aux enseignants lors de l'application de nouveaux programmes. Toutes ces raisons et d'autres peuvent peut-être influencer la performance des élèves apprenants dans la compréhension écrite.

### **2.1.3. Les principes de la compréhension écrite**

La compréhension écrite repose sur un ensemble de fondements qui ont été identifiés par les chercheurs (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001), dont les suivants: faire le lien entre le niveau de la compréhension écrite du lecteur et l'objectif de la pratique de lecture; la conscience du lecteur du processus mental nécessaire qui lui permet de réaliser la compréhension ciblée; sa sensibilisation aux stratégies appropriées pour interpréter le sens du texte; bien utiliser le contexte pour comprendre ce qu'il lit; prendre en compte le temps dont il a besoin pour lire et comprendre un certain texte; la richesse linguistique du lecteur, sa motivation et ses expériences acquises qui sont liées au thème du texte. On peut en ajouter l'interaction entre tous ces fondements, ce qui permet à l'élève d'atteindre le meilleur niveau possible de compréhension écrite.

### **2.1.4. Les composantes de la compréhension écrite**

La compréhension écrite, comme un processus complexe, dépend de la conscience mentale de l'apprenant, de ses aptitudes, de ses capacités d'analyse et de conclusion, de l'interaction entre cet apprenant et le texte qu'il lit, ainsi que sa motivation à lire. Dans cette perspective, Giasson (2011) montre que la compréhension écrite est un processus interactif incluant trois éléments, l'apprenant| lecteur, le texte écrit et son contexte. L'apprenant| lecteur, la première variable dans ce processus interactif, doit avoir, selon Cicurel (1991), deux catégories de connaissances et d'informations afin qu'il puisse accéder à la lecture, telles que des connaissances sur la langue et d'autres sur le monde extérieur autour de lui. Les premières sont relatives aux particulières de la langue écrite et elles comportent quatre sous-types de connaissances que le lecteur doit tenir qui sont phonologiques, syntaxiques, sémantiques et

pragmatiques. Alors que les secondes constituent les savoirs que le lecteur possède et qui lui permettent de relier les informations trouvées dans le texte à ses connaissances et ses expériences déjà acquises.

Quant au texte écrit, la deuxième variable, il influe sur le mécanisme de la compréhension, puisqu'il présente un certain thème abordé, un vocabulaire précis et relié au thème, une syntaxe et une certaine construction qui constituent peut-être un véritable défi devant le lecteur (Provencher, 2013). En troisième lieu, le contexte qui comporte comme le montre Giasson (2011), trois différents types, psychologique, social et physique, auxquels Provencher (2013) ajoute le contexte de l'école et celui de la famille en mettant en considération l'approche socioconstructiviste. L'écrivain du texte et la langue mobilisée lors de l'écriture du texte sont deux autres éléments que certains chercheurs ajoutent (RAND Reading Study Group, 2002). Cette dernière englobe trois différents types qui peuvent influencer la compréhension, tels que la langue de spécialisation, le vocabulaire utilisé par l'écrivain et la langue standard trouvée dans les dictionnaires linguistiques.

### **2.1.5. Les niveaux et les compétences de la compréhension écrite**

La compréhension écrite est l'objectif le plus crucial du fait de lecture et que le système éducatif cherche à atteindre chez les élèves. Celui-ci vise à aider les élèves lecteurs à avoir les compétences fonctionnelles réelles de lecture qui leur permettent d'assimiler la lecture, dans les niveaux avancés, ce qui les amène à être à un degré de conscience et de capacité de comprendre et d'analyser l'intention du l'écrivain et d'émettre des jugements objectifs sur ce qu'ils lisent. Dans cette optique, plusieurs sont les niveaux de compréhension que l'élève lecteur peut atteindre lors de la pratique de cette activité mentale, et que nous montrons dans les lignes qui suivent selon les chercheurs (Oakhill, Cain, & Bryant, 2003; Sirait, 2014).

Dans le premier lieu, la compréhension littérale ou directe est un niveau assez important parce qu'il fournit la base d'une compréhension plus avancée. Dans ce niveau, le lecteur doit être capable de saisir l'idée principale du texte, de déterminer les détails, de savoir les sens diversifiés des mots compris dans le texte, de savoir le contraire de certains mots, de distinguer le singulier du pluriel, de savoir la séquence des événements qui se passent dans le texte et d'identifier les personnages (ceux de l'histoire s'il y a lieu). Sans comprendre la matière à ce niveau, le lecteur ne peut pas aller plus loin dans sa lecture.

Dans le second lieu vient la compréhension deductive qui résulte de la capacité de l'élève lecteur à faire la distinction entre les similitudes et les

différences, entre les idées principales et les sous-idées, entre les idées explicites et les autres implicites, de la capacité à comprendre les tendances trouvées dans le texte et la capacité à faire le lien entre les idées du texte et ses propres idées. Dans le niveau critique de la compréhension, le troisième niveau, l'élève lecteur peut critiquer le texte lisible, distinguer entre la réalité et la fiction, ainsi qu'avoir la capacité à identifier la nature des personnages présente dans le texte et à comprendre leurs différentes tendances. On ajoute le fait de se faire une opinion sur les idées et les problèmes soulevés dans le texte lisible.

Quant au quatrième niveau de la compréhension, celui du goût, il est basé sur l'expérience esthétique du lecteur. Les compétences de ce niveau consistent à déterminer les images esthétiques dans le texte (ou le poème) et déterminer l'émotion du poète qui le contrôle lors de l'écriture. La compréhension créative, le cinquième et dernier niveau, comporte de nombreuses compétences qui sont réorganisées de manière créative les événements du texte (ou de l'histoire), suggérer de nouvelles solutions aux problèmes soulevés dans le texte lisible, prévoir des événements basés sur certaines hypothèses et prédire la fin des événements dans un certain sujet.

#### **2.1.6. Les stratégies de l'enseignement | apprentissage**

La stratégie – soit cognitive ou métacognitive – est une activité demandant à l'apprenant d'avoir un niveau élevé de conscience afin d'atteindre un objectif précis. Dans le domaine de l'éducation, on parle des stratégies qui sont liées aux comportements adoptés par les enseignants et par les apprenants lors du processus de l'apprentissage et qui conduisent à la réussite scolaire de ces derniers. Les stratégies métacognitives comportent des processus exécutives dans la planification, la compréhension, la production et l'évaluation de la réalisation des objectifs éducatifs (O'Malley et Chamot, 1990). Il existe une relation étroite entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et les résultats scolaires, et il s'agit d'une relation forte. Plus la stratégie d'apprentissage est efficace et comprend des étapes claires à suivre et à utiliser en salle de classe, plus les résultats d'apprentissage seront positifs (Zhang, Goh & Kunnan, 2014). Ceci incite les enseignants à chercher et à utiliser les bonnes stratégies qui permettent à leurs élèves d'avancer dans leur scolarité.

#### **2.1.7. La stratégie de "Relation Question-Réponse"**

La stratégie de la "Relation Question-Réponse" Q-R est une stratégie efficace qui s'utilise pour favoriser et développer les compétences de la compréhension écrite. Cette stratégie développée par Raphael (1986) vise à clarifier comment les élèves s'approprient les tâches de lecture des textes et

comment ils répondent aux questions soulevées à la fin des textes (Raphael et Au, 2005). Selon Raphael (1986), la stratégie de Relation Question-Réponse enseigne aux apprenants trois stratégies de compréhension: 1) la localisation des informations, 2) la détermination des structures de texte et comment ils véhiculent les informations exigées, et 3) la conduite des apprenants à savoir les emplacements des réponses ciblées (ex. lire ce qui est écrit entre les lignes). Dans cette perspective, elle offre aux apprenants quatre types des questions qui leur permettent efficacement d'améliorer leurs capacités à analyser, à comprendre et à répondre aux questions du texte.

Raphael (Raphael, 1986; Raphael et Au, 2005) précise ces quatre catégories des questions comme suit.

- 1) Juste Là "Right There" : les questions de " juste là " demandent des réponses qui se trouvent dans le texte de façon littérale et de manière explicite (ex. : qu'est-ce que, quel, qui, nommer, etc.).
- 2) Réfléchir et Chercher "Think and Search" : les questions de "réfléchir et chercher" exigent des réponses qui se trouvent dans le texte, soit d'une manière explicite ou implicite; et l'apprenant doit attentivement lire et combiner différentes sections pour construire les réponses visées (ex. : décrire, résumer, etc.).
- 3) Auteur et Moi "Author and Me" : dans les réponses aux questions "auteur et moi", l'apprenant doit partiellement s'appuyer sur ses connaissances déjà acquises, puisque les réponses ne sont pas directement indiquées dans le texte écrit. Il doit ainsi faire un rapprochement entre les renseignements du texte et ses connaissances antérieures (ex. : en fonction des renseignements indiquées ..., que pensez-vous de..).
- 4) De Mon Côté "On MyOwn": les réponses aux questions "de mon côté" ne se trouvent pas dans le texte. L'apprenant doit réfléchir à ce qu'il connaît déjà de ses lectures et de ses expériences pour formuler une réponse précisée (ex. : montrer un|une ... dont vous avez fait l'expérience).

Cette stratégie dénie alors l'idée commune qui se trouve chez les apprenants, qui est toutes les réponses doivent être présentes dans le texte (Zulya, 2017). Dans cette optique, l'enseignant doit expliquer à ses élèves comment répondre aux différentes questions. Selon Raphael et Au (2005), les réponses aux questions dedeux premiers types "juste là" et " réfléchir et chercher" se trouvent dans le texte présenté (ou le document offert), alors que celles de deux derniers types qui sont "auteur et moi " et "de mon côté" sont dans la tête de l'élève et ils se basent sur ses connaissances précédentes.

### 2.1.8. Enseigner la compréhension écrite par la stratégie de R Q-R

Dans le domaine de l'enseignement| apprentissage, chaque stratégie choisie a un certain protocole et elle nécessite l'application d'un certain nombre de procédures à suivre. Lors de l'enseignement de la compréhension écrite par l'utilisation de la stratégie de R Q-R, l'enseignant doit présenter aux élèves une introduction dans laquelle il explique les deux types de réponses suivies du texte qui sont les réponses trouvées dans le texte et celles trouvées en leur tête. Après avoir donné cette introduction, l'enseignant suit ces quatre étapes, qu'on peut montrer, dans les lignes qui suivent, selon les chercheurs (Bos et Vaughn, 2002).

- La 1<sup>re</sup> étape : l'enseignant doit montrer à ses élèves la relation établie entre les questions procurées par la stratégie considérée et les réponses demandées. Il doit ainsi leur expliquer les quatre types de questions en donnant des exemples variés pour chacun des types.
- La 2<sup>e</sup> étape : l'enseignant lit le texte ciblé à haute voix à ses élèves.
- La 3<sup>e</sup> étape : après avoir lu le texte, l'enseignant pose des questions prédéterminées à ses élèves. Il lit chaque question à haute voix en permettant à ses élèves de savoir le type de la question posée.
- La 4<sup>e</sup> étape : l'enseignant montre à ses élèves comment trouver les informations pertinentes pour répondre à la question.

Afin de trouver des réponses exactes, Raphael (1982, 1986) divise leurs types en deux axes, le premier est "dans le texte", alors que le seconde s'appelle "dans la tête". Quant au premier, "dans le texte" comprend "juste là" et "réfléchir et chercher". Dans le type "juste là", la réponse se trouve explicitement dans un endroit dans le texte. Afin de répondre à la question, l'élève peut relire, codifier ou rechercher des mots-clés. Quant au type "réfléchir et chercher", la réponse se trouve dans plusieurs endroits dans le texte. Afin de répondre à la question, l'élève peut lire les différentes parties du texte, relire ou assembler les différentes parties du texte. Concernant le second "dans la tête", il comporte les deux autres "auteur et moi" et "de mon côté ". Dans le type "l'auteur et moi", la réponse n'est pas présente dans le texte. Afin de répondre à la question, l'élève peut réfléchir à ce qu'il connaît en faisant un lien entre ses connaissances antérieures et les renseignements indiqués dans le texte, relire ou prédire. Pour le dernier type "de mon côté", la réponse n'est

pas aussi présente dans le texte. Afin de répondre à la question, l'élève peut réfléchir à ce qu'il ou réfléchir à ce qu'il a déjà lu ou créer des liens entre deux, ou il est invité à donner son point de vue.

La stratégie de R Q-R peut ainsi soutenir le processus de l'enseignement| apprentissage de la compréhension écrite en permettant aux élèves d'interagir avec les textes, en faisant profitant des informations trouvées dans le texte, de leurs connaissances déjà acquises tout en établissant un rapprochement entre ce qu'ils connaissent et ce qui est écrit dans le texte.

## **2.2. Recension des recherches menées sur l'utilisation de la stratégie de R Q-R**

Nombreuses sont les études qui ont été menées sur l'utilisation de la stratégie de R Q-R dans le domaine de l'enseignement| apprentissage de la compréhension écrite et sur le développement de ses différentes compétences. Nous montrons, dans les lignes suivantes, certaines de ces études, ce qui nous aide à bien choisir les outils de l'étude, gérer une étude expérimentale et interpréter les résultats obtenus lors de l'étude actuelle.

Dans leur étude, Peng, Hoon, Khoo et Joseph (2007) ont visé à examiner l'effet de l'utilisation de la stratégie de R Q-R sur l'amélioration de la performance des élèves de la 6<sup>e</sup> année du primaire (n=44 : 21 filles et 23 garçons) dans la réponse aux questions de compréhension d'ordre supérieur en anglais. Ils ont également visé à savoir les tendances des élèves participants vers cette stratégie après son utilisation lors de l'apprentissage. Les chercheurs ont divisé au hasard les participants en deux groupes : un groupe expérimental et un autre groupe contrôle. Le premier a étudié la compréhension écrite par la stratégie ciblée, alors que ce n'était pas le cas pour le second. Les deux groupes ont été soumis à un pré et post-test. Les résultats de l'étude ont montré la présence d'une certaine amélioration dans tous les types de questions lors du post-test de compréhension écrite chez les élèves du groupe expérimental par rapport au groupe contrôle dans lequel la plus grande amélioration était sur les questions de "réfléchir et chercher". De plus, une analyse qualitative des données a été également menée et qui a montré que plus de la moitié des élèves enseignés par la stratégie R Q-R se sentaient plus confiants de répondre aux questions de compréhension écrite dans le post-test.

Pour leur part, Kinniburgh et Prew (2010) ont effectué une étude sur la mise en œuvre de la stratégie R Q-R auprès de 69 élèves de trois années différentes; le préscolaire, la 1<sup>re</sup> et la 2<sup>e</sup> année du primaire. L'étude a investigué si l'enseignement par cette stratégie augmente la compréhension en lecture chez

ces élèves. Les chercheurs ont utilisé ces procédures expérimentales : un pré-test, l'enseignement par la stratégie de R Q-R et un post-test. Après le post-test, tous les élèves participants à l'étude ont été interviewés afin d'obtenir leurs opinions sur le fait que si la stratégie était profitable pour eux lors de répondre aux questions, s'elle était appropriée à leur niveau scolaire, s'ils vont continuer à utiliser la stratégie et s'ils vont l'utiliser dans des domaines autres que la lecture. Les résultats de l'étude ont confirmé une certaine amélioration dans la compréhension de lecture des élèves participants, et ce, a été apparu dans leurs notes obtenues lors du post-test. Les entretiens menés ont permis à tous les élèves de dire qu'ils avaient préféré l'apprentissage en utilisant cette stratégie, et ils ont tous senti que cela les aidait à comprendre les histoires abordées.

En outre, Cummins, Streiff et Ceprano (2012) ont examiné l'effet de la stratégie de R Q-R sur l'amélioration des performances des élèves dans les tâches académiques de compréhension écrite, y compris les examens en anglais. L'étude a été menée sur six élèves fréquentaient la 4<sup>e</sup> année (4 filles et 2 garçons). L'étude a pris deux mois et demi en suivant la recherche quantitative du type un seul groupe expérimental : un pré-test, l'enseignement des textes de compréhension écrite par l'utilisation de la stratégie de R Q-R, et un post-test. Les résultats recueillis ont montré comment les élèves sont devenus plus assidus dans leurs efforts pour trouver les réponses correctes dans les tâches de compréhension écrite en confirmant l'efficacité de cette stratégie dans l'amélioration de leurs performances, notamment lors des examens anglais.

De son côté, Becker (2012) a documenté l'effet de l'utilisation de la stratégie de R Q-R sur l'enseignement de la compréhension écrite et sur l'articulation de l'utilisation de cette stratégie. L'étude a été réalisée avec les élèves de la 8<sup>e</sup> année en les divisant en deux groupes, expérimental et contrôle. Dans ses résultats, l'étude a confirmé la présence d'une augmentation globale dans la performance des élèves et dans l'articulation de l'utilisation de la stratégie lors de l'enseignement de la compréhension écrite, mais elle doit être enseignée de manière parallèle à une instruction directe sur la façon d'exécuter des plans métacognitifs.

En anglais langue étrangère, Roosantie (2014) a examiné l'effet de l'utilisation de la stratégie de R Q-R sur la compréhension en lecture chez les étudiants universitaires fréquentaient le département de "Spécialisation en Réseaux Informatiques". Cette étude quasi expérimentale a effectué des analyses non aléatoires; elle a utilisé deux groupes : un groupe expérimental

(32 étudiants) et un autre contrôle (32 étudiants); elle a utilisé un pré-test pour les deux groupes, une intervention effectuée pour les élèves du groupe expérimental et un post-test pour les deux groupes; et elle a considéré le niveau de signification de 0.05. Les résultats de l'étude ont confirmé que les étudiants enseignés par la stratégie de R Q-R ont obtenu de meilleures notes en compréhension écrite. En d'autres termes, la stratégie considérée a amélioré la performance des étudiants participants en compréhension écrite.

Pour sa part, Zulya (2017) a mené une étude, dont l'objectif était de déterminer s'il existe une différence significative de la compréhension en lecture de 22 élèves de la 1<sup>re</sup> classe de MTsN 2 Lampung Selatan avant et après la mise en œuvre de la stratégie de R Q-R. L'étude a également visé à enquêter sur quelle compétence de la compréhension en lecture a été améliorée la plus après l'utilisation de cette stratégie. Cette étude quantitative a mobilisé un pré et post-test pour un seul groupe. Les résultats obtenus ont montré qu'il existait une différence significative entre la performance des élèves en compréhension écrite en faveur de leurs performances au post-test. En outre, toutes les compétences considérées et qui sont liées à la compréhension ont été développées et que la compréhension du vocabulaire était la compétence qui a améliorée la plus.

Dans un autre domaine différent, celui de la compréhension des textes lus en sciences, Okebukola et Owolabi (2007) ont mené une étude collaborative en utilisant la stratégie de R Q-R auprès des élèves de la 8<sup>e</sup> année, élèves du secondaire. Les chercheurs ont suivi une recherche quantitative du type des deux groupes, expérimental et contrôle. Les résultats statistiques du test T effectué ont indiqué que les élèves participants qui ont appris à utiliser la stratégie considérée lors de lire et de comprendre les textes scientifiques ont présenté une performance significative supérieure à celle présentée par les élèves du groupe contrôle.

Pour conclure, les études antérieures mentionnées plus haut ont été réalisées dans différents contextes, en anglais langue maternelle, en anglais langue étrangère et dans le domaine des sciences. De plus, elles ont été effectuées dans différents cycles éducatifs, le préscolaire, le primaire, le secondaire et dans le contexte universitaire. Les chercheurs de ces études ont suivi une recherche quantitative (soit avec un seul groupe ou deux groupes, expérimental et contrôle) en utilisant : un pré-test, l'enseignement de la compréhension écrite par la stratégie de Relation Question-Réponse et un post-test. Les résultats de ces études ont prouvé l'efficacité de cette stratégie dans l'enseignement de la compréhension écrite et dans l'amélioration des

performances des élèves participants en lecture. L'ensemble de ces études expérimentales nous incite à expérimenter la stratégie de R Q-R afin de développer quelques compétences de la compréhension écrite chez les élèves égyptiens de la 2<sup>e</sup> année du secondaire en français langue étrangère, puisqu'il n'existe pas, à la connaissance de la chercheuse, d'étude qui a abordé ce thème en utilisant la stratégie de Relation Question-Réponse. Nous présentons, dans les lignes qui suivent, les choix méthodologiques utilisés dans le cadre de cette étude.

### **3. La méthodologie de l'étude**

#### **3.1. Les élèves participants (l'échantillon de l'étude)**

L'étude actuelle porte sur un seul groupe expérimental d'élèves qui constitue une classe comportant 30 élèves scolarisés en 2<sup>e</sup> année du secondaire à l'école du secondaire, Ville de Sohag.

#### **3.2. Les instruments**

Afin d'atteindre l'objectif de l'étude, la chercheuse a utilisé les outils et les matériels suivants: une liste des compétences de la compréhension écrite qui sont convenables aux élèves de la deuxième année du secondaire (une liste préparée par la chercheuse); un pré et post-test de compréhension écrite (un test préparé par la chercheuse), et un programme proposé basé sur la stratégie de Relation Question-Réponse pour développer quelques compétences de la compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire (un programme préparé par la chercheuse).

##### **3.2.1. La liste des compétences de la compréhension écrite**

###### **L'objectif de la liste**

Une liste des compétences de la compréhension écrite a été préparée par la chercheuse. La liste des compétences a pour objectif de déterminer les compétences relatives à la compréhension écrite et qui sont adéquates au niveau des élèves de la deuxième année du secondaire qui apprennent le français comme une langue étrangère dans le contexte égyptien. Ceci permet de bien choisir quelques compétences à développer chez ces élèves participants à l'étude.

###### **La pertinence de la liste**

La liste des compétences peut aider les enseignants du français langue étrangère à mieux comprendre le processus de compréhension écrite et ses sous-compétences, ce qui leur permet d'en favoriser chez leurs élèves.

###### **Les sources de la liste**

Afin d'élaborer cette liste des compétences, la chercheuse a eu recours à certaines sources, dont les plus importantes sont les études antérieures menées sur ce thème, les références théoriques abordant ce thème, l'analyse de contenu du manuel scolaire destinée à la deuxième année du secondaire et la lecture d'un certain nombre des examens mensuels et finaux dirigés vers cette année scolaire.

## **Le contenu de la liste**

### **La version initiale la liste**

La liste a comporté, dans sa forme initiale, 25 sous-compétences qui sont relatives aux cinq niveaux de la compréhension écrite (Annexe I) :

- La compréhension littérale ou directe (7 sous-compétences)
- La compréhension déductive (5 sous-compétences)
- La compréhension critique (7 sous-compétences)
- La compréhension du goût (2 sous-compétences)
- La compréhension créative (4 sous-compétences)

### **La présentation de la liste des compétences aux membres du jury**

Après avoir présenté la liste des compétences à un certain nombre des membres du jury qui sont des professeurs et des enseignants spécialistes en enseignement du français (Annexe IV). On a demandé aux membres du jury de :

- lire les cinq axes de la compréhension écrite et leurs sous-compétences afin de nous donner leur avis sur la convenance de chaque sous-compétence (convenable ou pas convenable);
- donner leur avis concernant la formation de chaque sous-compétence (bien formée ou mal formée), et de reformuler les sous-compétences dans ce dernier cas;
- ajouter d'autres compétences qu'ils considèrent adéquates au niveau des élèves de la deuxième année du secondaire selon leurs points de vue.

### **La version finale de la liste des compétences**

La liste a comporté, dans sa forme finale, 16 compétences, et ceci, en ce qui concerne les cinq niveaux de la compréhension, tels que (Annexe I):

- La compréhension littérale ou directe (7 sous-compétences)
- La compréhension déductive (3 sous-compétences)
- La compréhension critique (3 sous-compétences)
- La compréhension du goût (1 sous-compétence)
- La compréhension créative (2 sous-compétences)

Or, une seule étude n'est pas suffisante afin de favoriser ce grand nombre de compétences. La présente étude se concentre uniquement sur le développement de cinq compétences, qui sont : la détermination de l'idée principale du texte, la détermination des détails qui soutiennent l'idée principale, la connaissance du sens de mots à partir du contexte, la comparaison et le contraste et l'inférence. Nous présentons brièvement, dans les lignes qui suivent, ces cinq compétences considérées.

### **La détermination de l'idée principale du texte**

L'idée principale d'un certain texte écrit indique l'information la plus importante que l'élève/lecteur doit savoir et comprendre lors de la lecture de l'ensemble du texte et qui se trouve généralement dans chaque paragraphe compris dans le texte (Cain, 2010). Suparman (2012) est en accord avec cet avis en montrant que la compétence de la détermination de l'idée principale consiste à trouver le thème principal et traité dans chaque paragraphe dans le texte écrit où les mots clés seront répétés dans les détails.

### **La détermination des détails**

La compétence de la détermination des détails correspond à chercher et à trouver les informations pertinentes par rapport à l'idée principale tout en ignorant celles qui ne sont pas appropriées et qui ne sont pas nécessaires (Suparman, 2012). Cette compétence signifie ainsi une ou des phrases qui sont liées à l'idée principale et qui ajoutent peut-être des exemples, des définitions, des explications, etc.

### **La connaissance du sens de mots à partir du contexte**

La compétence de savoir le sens de mots à partir du contexte signifie le savoir du sens de mots qui ne sont pas connus ou familiers pour les lecteurs, et ce, à partir de la compréhension du sens des phrases qui comportent ces mots ou du sens de l'ensemble du texte (Beech, 2012).

### **La comparaison et le contraste**

Comprendre la comparaison et le contraste indique que le lecteur peut connaître comment les événements, les personnes, les places, etc. sont similaires et/ou différents, ce qui lui permet de bien comprendre le texte. La comparaison est relative à comprendre les aspects similaires, alors que le contraste est lié aux aspects différents (Beech, 2012).

### **L'inférence**

L'inférence peut être définie comme une bonne conclusion basée sur la logique du texte (Suparman, 2012). Dans cette compétence, l'élève | lecteur

fait une conjecture à partir de faire le lien entre les renseignements trouvés dans le texte et ses connaissances déjà acquises (Beech, 2012). La compétence de l'inférence permet alors à l'élève de lier certaines informations offertes dans le texte écrit à d'autres informations relatives à ses propres schémas.

### 3.2.2. Le test de compétences de compréhension écrite

Afin de répondre aux questions de l'étude, la chercheuse a préparé un test en compréhension écrite (Annexe II) qui a visé à investiguer le niveau des élèves participants avant et après l'application du programme proposé basé sur la stratégie proposée à mobiliser, celle de Relation Question-Réponse, et ceci, pour développer les cinq compétences ciblées de compréhension écrite. Pour élaborer ce pré et post-test, on a eu recours à différentes sources théoriques, y compris, des web cités sur l'internet (voir la même annexe). Le test, dans sa première version, a été présenté aux membres du jury (Annexe IV). On leur a demandé de donner leurs points de vue en précisant si les questions proposées sont convenables | non convenables à mesurer les compétences considérées; si elles sont adéquates au niveau des élèves participants; et si elles sont bien ou mal formées et de reformuler les questions dans ce dernier cas.

Le test a comporté un texte écrit que les élèves participants doivent attentivement lire, puis répondre à un certain nombre des questions à choix multiples (N=16). On a choisi ce type des questions grâce à sa pertinence dans l'évaluation de haut niveau de la compréhension chez les apprenants (Becker, 2012), c'est une part. D'autre part, il est le type familier et pratiqué lors de l'évaluation mensuelle et finale menée pour les élèves de l'étude. Le test est accompagné d'une image illustrant le thème abordé, ce qui permet aux élèves de mieux comprendre le texte. Dans sa forme finale, le test a été appliqué dans un cadre d'une étude exploratoire comportant une classe de 26 élèves de la deuxième année du secondaire. Ceci nous a permis de savoir le temps convenable à passer, de calculer sa validité ainsi que sa fidélité.

### La fidélité du test

Deux méthodes ont été utilisées afin de vérifier la fidélité du test élaboré. La première a consisté dans la présentation du test à un certain nombre des membres du jury, qui sont spécialistes en didactique du français. On leur a demandé de donner leurs opinions concernant le contenu du test, la propriété des questions aux compétences visées et au niveau des élèves de la deuxième année du secondaire, et la formulation des questions proposées. La fidélité du test était positive en ce qui concerne la propriété des questions aux compétences à mesure et au niveau des élèves, à part qu'il y avait de petites fautes et de petites modifications dans la formulation des questions.

Concernant la seconde méthode, on a fait le calcul du coefficient d'Alpha Chronbach, dont la valeur a été de 0.703. Celle-ci est significative au niveau de 0.000.

### La validation du test

Pour confirmer la validité du test, l'homogénéité interne a été calculée. On a ainsi calculé le coefficient de corrélation entre les notes des élèves de l'étude dans chaque question et leurs notes dans toutes les questions du test (N=16). Le tableau 1 montre les valeurs calculées qui sont significatives au niveau de 0.000<sup>1</sup>.

**Tableau 1 : Les valeurs de validité du test de compréhension écrite**

| Item | Corrélation | Niveau de signification | Item | Corrélation | Niveau de signification |
|------|-------------|-------------------------|------|-------------|-------------------------|
| 1.   | 0.604       | 0.000                   | 9.   | 0.564       | 0.000                   |
| 2.   | 0.682       | 0.000                   | 10.  | 0.675       | 0.000                   |
| 3.   | 0.682       | 0.000                   | 11.  | 0.724       | 0.000                   |
| 4.   | 0.631       | 0.000                   | 12.  | 0.573       | 0.000                   |
| 5.   | 0.599       | 0.000                   | 13.  | 0.583       | 0.000                   |
| 6.   | 0.743       | 0.000                   | 14.  | 0.682       | 0.000                   |
| 7.   | 0.605       | 0.000                   | 15.  | 0.654       | 0.000                   |
| 8.   | 0.684       | 0.000                   | 16.  | 0.767       | 0.000                   |

### L'annotation du test

Le test élaboré a visé à mesurer les compétences relatives à la compréhension écrite. Il a comporté 16 questions, si l'élève donne une réponse correcte, il obtient 2.5, et zéro si sa réponse est incorrecte. La note totale du test est ainsi 40.

### 3.2.3. Le programme proposé

Afin de développer les compétences considérées de la compréhension écrite, la chercheuse a élaboré un programme basé sur la stratégie de Relation Question-Réponse. Les activités du programme proposé sont basées sur le protocole de la stratégie mobilisée dans l'étude, qui est Relation Question-Réponse. Pour choisir les textes à étudier, on a consulté certains web cités, certaines sources théoriques et le manuel scolaire "Club @ dos plus 1, 2 et 3" que les élèves étudient au cycle secondaire. Avant d'appliquer l'intervention proposée, les élèves participants à l'étude ont été soumis à une épreuve écrite

<sup>1</sup>Pour calculer la validité et la fidélité, on a utilisé l'IBM SPSS Statistiques 25.

en compréhension écrite comme un pré-test; ensuite, ils ont appris les textes considérés selon les procédures de la stratégie de R Q-R durant six semaines; et après la fin de cette intervention, ils ont été encore une fois soumis au post-test de compréhension écrite. Il s'agit que les élèves aient été invités à réaliser 12 séances d'activités, à raison de deux séances par semaine, une semaine pour le pré-test en avant et une autre semaine pour le post-test à la fin. L'intervention effectuée a visé à développer cinq compétences chez les élèves qui sont : "la détermination de l'idée principale", "la détermination des détails", "la connaissance du sens de mots à partir du contexte", "la comparaison et le contraste" et "l'inférence". Afin de réaliser la validation du contenu du programme, celui-ci a été exposé à un certain nombre des spécialistes en didactique du français. Quelques modifications ont été exécutées après l'annotation du jury. Après avoir modifié quelques items dans le programme, ce dernier a été appliqué dans sa version finale (Annexe III).

#### 4. La présentation des résultats de l'étude

L'étude actuelle vise, comme nous avons déjà mentionné, à savoir l'effet de l'utilisation de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement des quelques compétences en compréhension écrite chez un échantillon des élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère. Pour ce faire, la chercheuse a d'abord appliqué un pré-test en compréhension écrite, ensuite l'application d'un programme basé sur la stratégie proposée, enfin, le post-test. Ceci permet de savoir l'effet de cette intervention sur la performance des élèves participants. La figure "1" montre les notes obtenues par eux dans le pré-test.

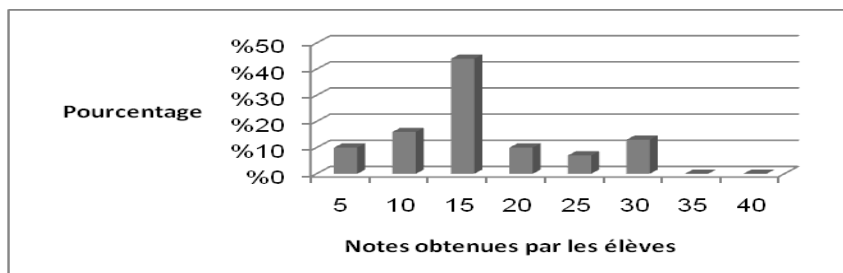


**Figure 1 : Notes obtenues par les élèves participants à l'étude lors du pré-test de compréhension écrite**

La figure précédente montre les résultats des élèves du secondaire lors du pré-test (Note totale=40), tout en mettant le nombre des élèves en pourcentages (N=30). On observe qu'aucun élève n'obtient la note de 35 ou de 40/40 à ce pré-test, et que le pourcentage le plus élevé est le 43.33% des élèves qui obtiennent la note de 15/40 (N=13). Ceci indique la faiblesse du niveau des

élèves participants dans la maîtrise des compétences considérées de compréhension écrite en français. Après avoir enseigné aux élèves un programme dont les différentes activités s'appuient sur le protocole de la stratégie de Relation Question-Réponse, ces résultats ont été beaucoup améliorés, et ceci a été clairement apparu lors du post-test, comme le montre la figure "2".

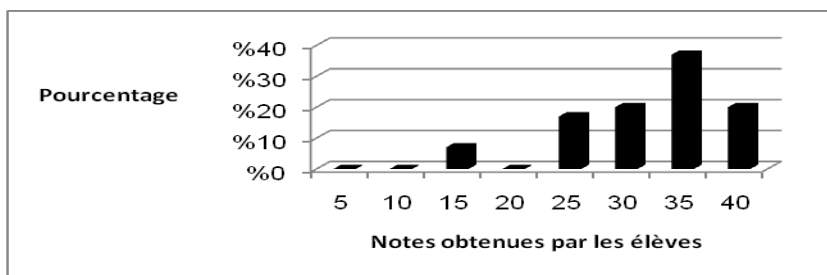


**Figure 2 : Notes obtenues par les élèves participants à l'étude lors du post-test de compréhension écrite**

Selon la figure "2", on observe que 20% des élèves (N=6) obtiennent la note de 40/40 au post-test, et que le pourcentage le plus élevé est celui de 36.67% des élèves (N=11) obtiennent la note de 35/40. En outre, il n'existe pas d'élèves obtenant la note de 5/40 ou 10/40 au post-test. Ces résultats indiquent simplement une amélioration dans la performance des élèves lors du post-test de compréhension écrite.

Afin de vérifier l'hypothèse déjà précisée au début de l'étude et qui consiste à "il n'existe pas de différences significatives entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental dans le pré-test de compréhension écrite et celle de leurs notes dans le post-test de compréhension écrite", la chercheuse a utilisé le bagage statistique dite "SPSS". Afin d'examiner la différence entre les deux mesures le pré et le post test de compréhension écrite, le test "T" a été calculé. Les résultats obtenus lors de l'étude sont présents dans le tableau 2.

**Tableau 2: Les résultats statistiques des élèves dans les compétences de la compréhension écrite (pré et post-test)**

| La compétence<br>Pré et post-test | Moyenne±<br>Erreur<br>standard | Déviaton<br>standard | Valeur<br>de P. | Valeur<br>de<br>T test |
|-----------------------------------|--------------------------------|----------------------|-----------------|------------------------|
| 1. Idée principale                |                                |                      |                 |                        |
| Prétest                           | 2.17±0.46                      | 2.52                 | 0.001           | -3.89                  |
| Post-test                         | 4.17±0.34                      | 1.89                 |                 |                        |

|    |                |            |      |       |        |
|----|----------------|------------|------|-------|--------|
| 2. | Détails        |            |      |       |        |
|    | Prétest        | 2.50±0.46  | 2.54 | 0.000 | -1.10  |
|    | Post-test      | 4.66±0.23  | 1.26 |       |        |
| 3. | Comparaison et |            |      |       |        |
|    | contraste      | 2.17±2.30  | 2.49 | 0.000 | -7.71  |
|    | Prétest        | 3.84±0.11  | 0.90 |       |        |
|    | Post-test      |            |      |       |        |
| 4. | Sens de mots   |            |      |       |        |
|    | Prétest        | 2.08±2.30  | 2.48 | 0.496 | -0.685 |
|    | Post-test      | 2.33±2.30  | 2.51 |       |        |
| 5. | Inférence      |            |      |       |        |
|    | Prétest        | 1.58±0.30  | 2.34 | 0.000 | -7.790 |
|    | Post-test      | 4.42±0.20  | 1.61 |       |        |
|    | Ensemble de    |            |      |       |        |
|    | compétences    | 16.33±1.33 | 3.7  | 0.000 | -10.50 |
|    | Prétest        | 32±1.23    | 6.77 |       |        |
|    | Post-test      |            |      |       |        |

En présentant l'ensemble des cinq compétences abordées, le tableau 2 montre les résultats statistiques du pré et du post-test en ce qui concerne : les moyennes des notes, l'erreur standard, la déviation standard, la valeur de P. et celle du T test. Comme le montre ce tableau, il existe une différence statistiquement significative entre les notes des élèves au pré et au post-test de compréhension écrite, et ce, en faveur du post-test. On observe que la moyenne de leurs notes obtenues au pré-test est de 16.33, alors qu'il est de 32 au post-test, ce qui conduit à exécuter une amélioration significative au niveau de 0.000. Ceci invite à refuser l'hypothèse considérée de l'étude et à confirmer qu'il existe des différences significatives entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental dans le pré-test et celle de leurs notes dans le post-test de compréhension écrite en faveur du post-test. Le programme proposé avait ainsi un impact positif sur le développement du niveau des élèves en compréhension écrite. Ce résultat répond à la question principale de l'étude qui est "quel est l'effet d'un programme basé sur la stratégie de "Relation Question-Réponse" sur le développement des compétences de compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère.

### La réponse aux sous-questions de l'étude

- 1) Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de la détermination de l'idée principale chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

Pour la première compétence, celle de la détermination de l'idée principale dans le texte, le tableau 2 montre que la moyenne des notes des élèves au pré-test est "2.17", alors que sa valeur est de "4.17" au post-test. De plus, la valeur de test T est -3.89, et elle est significative au niveau de 0.001. Ceci indique l'existence d'une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves au pré et post-test, et elle est en faveur du post-test. L'effet de la stratégie de Relation Question-Réponse est alors positif sur le développement de la détermination de l'idée principale dans le texte.

- 2) Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de **la détermination des détails** chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

Quant à la deuxième compétence, la détermination des détails qui consolident l'idée principale, comme le montre le tableau 2, les moyennes des notes des élèves au pré-test est "2.50" et au post-test "4.66". La valeur de test T est "-1.10", et elle est significative au niveau de 0.000, ce qui montre l'existence d'une différence statistiquement significative entre les moyennes des notes des élèves au pré et post-test, et elle est en faveur du post-test. Ce résultat nous conduit à confirmer l'effet positif de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de la détermination des détails.

- 3) Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de **la comparaison et le contraste** chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

En ce qui concerne la troisième compétence, la comparaison et le contraste, comme le montre le tableau 2, la moyenne des notes des élèves au pré-test est "2.17" et au post-test "3.84". La valeur de test T est "-7.71" qui est significative au niveau de 0.000. Ces résultats montrent la différence statistiquement significative entre les deux types des moyennes des notes en faveur du post-test. Ce résultat nous conduit à affirmer la positivité de la stratégie de Relation Question-Réponse sur la performance des élèves dans la compétence de la comparaison et le contraste.

- 4) Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de savoir **le sens de mots à partir du contexte** chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

Le tableau 2 indique que, pour la quatrième compétence, la connaissance du sens des mots à partir du contexte, il existe une différence, mais celle-ci n'est pas grande entre les moyennes des notes des élèves au pré-test (2.08) et au post-test (2.33). Cette différence n'est pas statistiquement significative, puisque la valeur de test T est "-0.685" au niveau de 0.496. On peut ainsi dire que la stratégie de Relation Question-Réponse a participé à faire une amélioration dans la performance des élèves, néanmoins cette amélioration elle n'était pas de façon significative.

- 5) Quel est l'effet de l'emploi de la stratégie de Relation Question-Réponse sur le développement de compétence de **l'inférence** chez les élèves de la deuxième année du secondaire en français langue étrangère?

La cinquième et dernière compétence, l'inférence, le tableau 2 montre que la moyenne des notes des élèves au pré-test est "1.58" et au post-test "4.42". La valeur de test T est "-7.790" qui est significative au niveau de 0.000. Ces résultats montrent que la différence entre les deux types des moyennes des notes est statistique significative, et ceci, en faveur du post-test; et que la stratégie mobilisée avait une grande influence positive sur le progrès de la performance des élèves participants. La figure 3 suivante présente la différence entre les résultats du pré et de post-test obtenus par eux et qui sont relatifs aux compétences considérées.

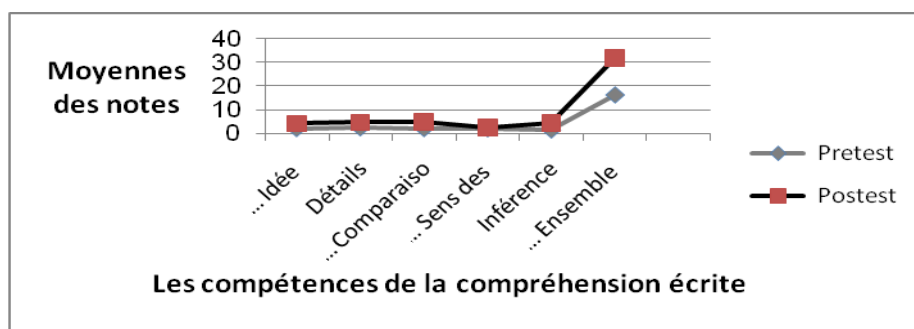


Figure 3 : La différence de performance des élèves dans les deux tests (pré et post) de compréhension écrite

## 5. La discussion des résultats

S'insérant dans le domaine de l'enseignement de la lecture en français langue étrangère, la présente étude vérifie l'effet de la stratégie de "Relation

Question-Réponse" sur le développement des compétences de compréhension écrite auprès des élèves égyptiens de la deuxième année du secondaire. Les élèves participants à l'étude ont généralement bénéficié des activités données et qui sont basées sur cette stratégie, et ce, dans les cinq compétences abordées, la détermination de l'idée principale dans le texte, la détermination des détails qui sont relatifs à cette idée principale, la comparaison et le contraste, la connaissance des sens de mots à partir du contexte, et l'inférence.

Les notes obtenues par les élèves au pré-test ont été clairement augmentées au post-test de compréhension après l'enseignement de la compréhension écrite par le moyen de la stratégie de Relation Question-Réponse". La moyenne des notes pour l'ensemble des élèves au pré-test est de 16.33/40 et celle du post-test est de 32/40; et la valeur de test T est -10.50, ce qui réalise un développement statistiquement significatif dans la performance des élèves au niveau de 0.000. Il semble nettement que les activités introduites aux élèves étaient très profitables, et elles les ont aidés à bien comprendre les textes écrits et à mieux comprendre comment répondre à différents types de questions, notamment les questions dont les réponses ne se trouvent pas directement dans le contenu du texte. En outre, les procédures des activités les ont aidées à pratiquer la lecture des textes en vue de comprendre l'idée principale et les détails, les aspects de la comparaison, soit les aspects semblables ou ceux qui sont différents, en pratiquant la joie de savoir le sens des mots nouveaux selon la compréhension du texte et à partir de son contexte, tout en se référant à leurs idées propres et à leurs connaissances antérieures pour répondre à certaines questions. Dans cette dernière compétence, la pratique des types de questions proposées dans la stratégie, notamment les deux derniers : "Auteur et moi" et "De mon côté" ont bien amélioré la performance des élèves dans la compétence de l'inférence. Bref, le programme suggéré avec ses activités variées et ses procédures organisées et systématiques a permis aux élèves participants d'améliorer le niveau de leur compréhension et leur performance dans les sous-compétences de cette compréhension écrite.

Dans cette perspective, les résultats obtenus lors de l'étude actuelle nous permettent de refuser l'hypothèse de l'étude, tel qu' "il n'existe pas de différences significatives entre la moyenne des notes des élèves du groupe expérimental dans le pré-test de compréhension écrite et celle de leurs notes dans le post-test de compréhension écrite". L'étude a confirmé la présence d'un effet positif pour la stratégie de Relation Question-Réponse sur la favorisation des compétences de compréhension écrite chez les élèves participants. Ces résultats recueillis sont en accord avec ceux des études antérieures dans le domaine de l'enseignement de la compréhension écrite en

anglais (Becker, 2012; Cummins, Streiff et Ceprano, 2012; Kinniburgh et Prew, 2010; Okebukola et Owolabi, 2007; Peng, Hoon, Khoo et Joseph, 2007; Roosantie, 2014). Ces études anglophones ont également prouvé, dans leurs études, une efficacité pour cette stratégie dans l'enseignement et le développement de la compréhension écrite chez leurs sujets.

De plus, il existe un développement statistiquement significatif dans la performance des élèves dans quatre compétences abordées: la détermination de l'idée principale dans le texte, la détermination des détails, la comparaison et le contraste et l'inférence. Ces résultats concordent également avec les résultats des études antérieures. La compétence de la connaissance du sens des mots a également connu une amélioration dans la performance des élèves, bien qu'elle ne fût pas de façon significative ( $P. < 0.496$ ). Ce dernier résultat ne concorde pas avec celui de Zulya (2017) qui a montré que la compréhension du vocabulaire était la compétence la plus développée en mobilisant la stratégie de Relation Question-Réponse. Ce contraste entre les deux résultats peut être dû à la différence entre les deux langues considérées, l'anglais et le français. Il peut être également dû au contexte étranger lors de l'enseignement du français en Égypte et qui ne permet aux élèves de pratiquer cette langue que peu de temps dans la salle de classe, ce qui diminue l'occasion d'apprendre bien du vocabulaire. En outre, les élèves participants à l'étude actuelle sont au début de leur apprentissage du français, c'est la deuxième année pour eux en apprentissage de cette langue, ce qui ne leur permet pas d'avoir bien du vocabulaire français lors de la lecture. Toutes ces raisons ne conduisent pas à faire une différence statistiquement significative dans leurs performances lors du pré et du post-test de compréhension écrite.

## 6. La conclusion

La compréhension écrite occupe une place considérable dans les recherches scientifiques empiriques tant en didactique des langues étrangères en générale qu'en didactique du français langue étrangère en particulier (Boukheit, 2018). Elle occupe également une place privilégiée dans le contenu des manuels scolaires ainsi que lors de l'évaluation de la performance linguistique des apprenants. La présente étude a essayé de développer quelques compétences en compréhension écrite chez les élèves de la deuxième année du secondaire. Afin de réaliser cet objectif, la chercheuse a choisi une stratégie métacognitive dite la stratégie de la Relation Question-Réponse. L'efficacité de la stratégie a été prouvée dans certaines études dans le contexte anglais, ce qui a incité à l'expérimenter dans le contexte de la langue française. Après avoir appliqué un programme basé sur la stratégie de Relation Question-Réponse dans l'enseignement de la compréhension écrite aux élèves de l'étude, les résultats

de l'étude concordent avec plusieurs études antérieures en confirmant la pertinence de cette stratégie dans l'enseignement de la compréhension écrite. Dans l'étude actuelle, cette stratégie a permis de favoriser, en français langue étrangère, plusieurs compétences de la compréhension écrite : la détermination de l'idée principale, la détermination des détails, la comparaison et le contraste, la connaissance du sens des mots et l'inférence.

En s'appuyant sur les résultats obtenus, l'étude recommande les enseignants du français et même leurs élèves apprenants de bien profiter de cette stratégie lors de l'enseignement| apprentissage de la compréhension écrite. Elle recommande également d'élaborer plusieurs programmes en se basant sur cette stratégie afin d'enseigner différents contextes d'enseignement, soit en arabe, en anglais, en science et en études sociales, etc. En outre, elle recommande de mobiliser la stratégie considérée dans d'autres cycles éducatifs, puisqu'elle est efficace pour les élèves de différentes tranches d'âge.

En terminant, nous invitons les chercheurs à mener d'autres études afin de mobiliser la stratégie abordée pour développer d'autres compétences en compréhension écrite et ainsi qu'en compréhension orale chez les élèves de tous les cycles éducatifs en français langue étrangère et dans d'autres contextes linguistiques.

## Références

Ashour, R. & Al-Hawamdeh, M. (2007). *Méthodes d'enseignement de l'arabe entre théorie et pratique*. Amman: Dar Al-Masirah pour l'impression et l'édition.

Becker, C. J. (2012). *The effect of the metacognitive Question-Answer-Relationship (QAR) strategy on student reading comprehension and articulation of strategy use* (Master thesis). Cardinal Stritch University. Repéré à: [https://www.academia.edu/7997483/The\\_Effect\\_of\\_the\\_Metacognitive\\_Question-Answer-Relationship\\_QAR\\_Strategy\\_on\\_Student\\_Reading\\_Comprehension\\_and\\_Articulation\\_of\\_Strategy\\_Use](https://www.academia.edu/7997483/The_Effect_of_the_Metacognitive_Question-Answer-Relationship_QAR_Strategy_on_Student_Reading_Comprehension_and_Articulation_of_Strategy_Use)

Beech, L.W. (2012). *Comprehension skills 40 short passages for close reading*. U.S.A.: Scholastic Inc.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–6. Repéré à: <https://doi.org/10.7202/018989ar>

Blanc, N. (2009). *Lectures et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris: Dunod.

Bos, C. S. & Vaughn, S. (2002). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Boston: Allyn and Bacon.

Boubir, N. (2010). Les stratégies de compréhension utilisées lors de la lecture de textes en FLE chez des étudiants algériens. *Synergies Algérie*, 9, 179-188.

Boukheit, R. (2018). *Impact de la langue maternelle dans la pratique de la lecture-compréhension. Cas des élèves de 2ème AM du CEM Oukirimi Ben Khadra* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Mohamed Boudiaf-M'SILA.

Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: BPS Blackwell.

Cicurel, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.

Cummins, S., Steiff, M. & Ceprano, M. (2012). Understanding and Applying the QAR Strategy to Improve Test Scores. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 4(3), 18-26.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde*. Paris: CLÉ International.

Eilers, L. H. & Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students comprehend all text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.

Fayol, M. (2004). *La lecture comme processus dynamique. Regards sur la lecture*. Paris : Odile Jacob

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320

Giasson, J. (2003). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Paris : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2011). *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Montréal, QC: Gaëtan Morin.

Hock, M. & Mellard, D. (2005). Reading Comprehension Strategies for Adult Literacy

Outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3): 192-200. doi:10.1598/JAAL.49.3

Ismail, W. & Farag, A. (2019). La faiblesse de la lecture et l'écriture mauvaise chez les élèves du cycle moyen du point de vue des superviseurs pédagogiques dans la ville de Bagdad. *La revue de Medad Al-Adab*, numéros spécial de conférences, 508-542.

Jitendra, A. K., Hoppes, M. K. & Xin, Y. P. (2000). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization strategy self-monitoring instruction. *The Journal of Special Education*, 34(3), 127-139.

Kinniburgh, L. H. & Prew S. S. (2010). Question Answer Relationships (QAR) in the Primary Grades: Laying the Foundation for Reading Comprehension. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 31-44. Repéré à:

[https://www.academia.edu/7642406/The\\_Effect\\_of\\_the\\_Question\\_Answer\\_Strategy\\_on\\_the\\_Reading\\_Comprehension\\_of\\_Fifth\\_Grade\\_Struggling\\_Readers](https://www.academia.edu/7642406/The_Effect_of_the_Question_Answer_Strategy_on_the_Reading_Comprehension_of_Fifth_Grade_Struggling_Readers)

Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psychologie, cognitive. Lecture, compréhension et production du texte*. Bruxelles. De Boeck Université. Coll. Ouvertures Psychologiques.

Mcknown, B. A. & Barnett, C. L. (2007). Improved reading comprehension through higher thinking skills. ERIC document representation service No.Ed 496222.

Nash-Ditzel, S. (2010). Metacognitive reading strategies can improve self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63.

Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension. Evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468

OCDE. (2000). Mesurer les connaissances et les compétences des élèves : Lecture, mathématiques et science : l'évaluation PISA 2000. Paris : OCDE. Repéré à :

<http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693784.pdf>

Okebukola, F. & Owolabi, T. (2007). The Efficacy of Question-Answer-Relationships

(QAR) on Students' Achievement and Conceptual Change in Science. *The International Journal of Learning*, 14(5) 173-178.

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ortlieb, E. & Marinak, B. A. (2013). Surveying Digital Literacy Use and Motivation in Elementary School Students. *Basic Research Journal of Education Research and Review*, 2(5), 81-88.

Peng, R. G. S., Hoon, T. L., Khoo, S. F. & Joseph, I. M. (2007). *Impact of Question-Answer-Relationships on Reading Comprehension*. Singapore: Pei Chun Public School and Marymount Convent. Repéré à :

Provencher, J. (2013). *Les stratégies de compréhension lors de lectures à voix haute : accompagnement parental* (Mémoire inédit). Université de Montréal.

RAND Reading Study Group (2002) (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND

Raphael, T. (1982). Improving Question-Answering Performance through Instruction: Reading Education Reports. Center for the Study of Reading: University of Illinois at Urbana Champaign: Repéré à :

[https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17504/ctrstreadeducrepv01982i00032\\_opt.pdf?sequence=1à](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17504/ctrstreadeducrepv01982i00032_opt.pdf?sequence=1à) :

Raphael, T. E. (1986). Teaching question answer relationship, revisited. *The Reading Teacher*, 39(6), 516-522.

Raphael, T. E. & Au, K. H. (2005). QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teaching*, 59(3), 206-221.

Roosantie, L. (2014). The effect of Question-Answer Relationship on the reading comprehension score of the first graders of SMK. *Magister Scientiae*, 35, 25- 32.

Sirait, R. (2014): Comprehension Levels of Reading Exercise in Look Ahead English Course Books. *International Journal of English Language Education*, 2(2), 253-268

Suparman, U. (2012). *Developing Reading Comprehension Skills and Strategies*. Bandung: Arfino Raya.

Swerling, S. L. (2018). Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them. *The Reading Teacher*, 69(5), 513-522.

Tierney, J. (2005). *Reading Strategies and Practices* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc

Trehearne, M. et Doctorow, R. (2006). La compréhension de textes: les stratégies efficaces. Dans M. P. Trehearne, *Littératie de la 3<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Répertoire de ressources pédagogiques* (p. 59-118). Canada : groupe Modulo. Repéré à : <https://scolaire.groupemodulo.com/1973-litteratie-de-la-3e-a-la-6e-annee-produit.html>

Zayed, F. (2013). *Les methods d'enseignement de l'arabe entre la compétence et la difficulté*. Amman : la Maison Scientifique d'Al-Yazuri.

Zhang, L., Goh, C. C. M., & Kunnan, A. J. (2014). Analysis of test takers' metacognitive and Cognitive strategy use and EFL reading test performance: a multi-sample SEM approach. *Language Assessment Quarterly*, 11, 76–102. DOI:10.1080/15434303.2013.853770

Zulya, C. M. (2017). *Improving students' reading comprehension through Question-Answer Relation (QAR) strategy at the first grade of MTSN2 LAMPUNG SELATAN (S-1 Degree)*. Lampung University.