

La place des stratégies de lecture dans la compréhension des textes chez les élèves de première année du cycle moyen algérien

MENGUELLAT HAKIM

Maitre assistant A Département de Français.

Université de Blida

RESUME

L'objectif de notre article consiste à examiner, auprès des enseignants de langue française au collège, l'analyse du programme de première année moyenne et le manuel de l'élève, l'enseignement explicite des stratégies de lecture en L2 (français) en première année moyenne.

Les résultats d'un questionnaire distribué aux enseignants de langue française de la Wilaya de Blida et l'analyse effectuée sur le programme et le manuel de l'élève ont permis d'identifier la place qu'occupe l'enseignement des stratégies de lecture en première année moyenne.

Malgré les limites imposées par les instruments de mesure, les résultats obtenus ont confirmé nos hypothèses de départ : les enseignants méconnaissent la notion de stratégie de lecture et le programme ainsi que le manuel ne font pas référence explicitement à cette notion.

Dans le but d'améliorer l'enseignement de la lecture dans nos écoles, il est important de sensibiliser les enseignants sur le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes. L'intégration de cette notion, à tous les niveaux de scolarité, dans les programmes et manuels de l'élève est essentielle dans la formation d'un lecteur autonome.

Mots clés : stratégie – lecture – compréhension – enseignement.

الملخص:

الهدف من بحثنا هذا يتمحور في فحص ما إذا كان أساتذة اللغة الفرنسية في الاكليات يأخذون بعين الاعتبار تعليم إستراتيجية القراءة بشكل هادف هذا من جهة ومن جهة أخرى تحليل برنامج السنة الأولى متوسط و كتاب التلميذ للغة الفرنسية. نتيجة التساؤلات التي قدمت لأساتذة اللغة الفرنسية في ولاية البليدة و تحليل برنامج السنة الأولى متوسط و كذا كتاب التلميذ تمكننا من الوصول إلى معرفة مكانة استراتيجية القراءة في السنة الأولى متوسط.

بالرغم من الإمكانيات الجذ محدودة التي صخرت لمعرفة مكانة هذه الاستراتيجيات.

إن النتائج المتحصل عليها أثبتت الافتراضات التي طرحتها في البداية.

من اجل تحسين تعليم القراءة في مدارسنا يبدو انه من الضروري تحسين و توعية أساتذة اللغة الفرنسية على أهمية تعليم استراتيجيات القراءة في فهم المقدمة.

إدماج هذا المفهوم في جميع مستويات الدراسة في البرامج و الكتب المقترحة للتلاميذ جد مهم في تكوين القارئ الذاتي الفعال.

Le monde actuel exige de l'apprenant algérien la maîtrise des langues de sciences et de communication telles que l'anglais et le français. En effet, le développement des moyens de communication offre à l'apprenant des informations illimitées et la possibilité de communiquer avec les chercheurs du monde entier. C'est pour cette raison que l'habileté en lecture, dans ces langues étrangères, constitue une compétence essentielle à enseigner dès le primaire afin de permettre à l'apprenant d'accéder aux informations scientifiques dont il a besoin pour mener à terme ses études et entamer sa vie professionnelle.

Suivant la fameuse idée de Foucambert, on dit que savoir lire c'est comprendre, *«une telle conception, aujourd'hui très largement partagée, et qui ne saurait en elle-même faire l'objet d'une quelconque remise en question»* (1), signifie que le lecteur doit être en mesure de s'approprier correctement un support écrit et de réutiliser l'information véhiculée à bon escient.

Plusieurs recherches se sont intéressées au processus de la lecture et au traitement de l'information par le lecteur. Ces recherches, traitant particulièrement la lecture en langue maternelle, ont abouti à l'élaboration de modèles de lecture en vue de représenter les différentes étapes de la construction du sens par la mise en œuvre d'un ensemble de processus de nature diverse. Ces modèles se regroupent en trois grands ensembles à savoir : les modèles ascendants, les modèles descendants et les modèles interactifs.

Cependant, la compréhension d'un texte, qui résulte *«du traitement d'un texte particulier par un lecteur particulier dans un contexte particulier...»* (2), montre que la lecture est une tâche très complexe qui ne peut être représentée dans son intégralité par un modèle. Ainsi, parmi les dimensions importantes et déterminantes pour la réussite de la lecture, le recours aux stratégies de lecture.

1- Qu'est ce qu'une stratégie de lecture ?

Bien que les recherches se poursuivent sur les stratégies de lecture, et particulièrement en L2 où peu d'études ont été menées, tous les chercheurs insistent sur le rôle prépondérant de ces stratégies dans la compréhension. Malgré l'absence d'une définition claire, définitive et unanime de cette notion, la majorité des chercheurs soulignent qu'une stratégie est une action contrôlée et intentionnelle exécutée par un individu pour atteindre un but précis.

Le terme de stratégie jouit d'une diffusion d'autant plus large qu'il revient comme un leitmotiv dans plusieurs domaines de la vie sociale de nos jours. Il s'est échappé, en effet, de son domaine originel, à savoir les états-majors des écoles militaires pour se répandre dans les champs d'activité humaine, et nous

assistons aujourd'hui à des applications variées rendant son utilisation difficilement cernable.

Nonobstant sa définition proprement militaire, une stratégie selon le dictionnaire Le Petit Robert signifie «*l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif*» (1989) ; d'après Legendre, une stratégie suppose une «*manière de procéder pour atteindre un but spécifique*» (3) au sens plus vaste. Durant les années 1970, la didactique des langues étrangères, en tant que science, s'est appropriée le terme de stratégie pour l'adopter dans le champ didactique comme nous le confirme Cuq : «*la notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970*». (4).

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

C'est dans ce contexte que le terme s'est introduit dans le champ de la didactique des langues étrangères, où on s'interroge, avec Stern, sur les comportements et les traits caractéristiques du bon apprenant. Par la suite, le terme de stratégie a vu plusieurs applications et c'est ainsi que :

«*les auteurs ont désigné les stratégies comme étant des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes ou potentiellement conscientes, des habiletés cognitives ou fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu qui se trouve en situation d'apprentissage*»(5).

La notion de «stratégie de lecture» ou «stratégie de compréhension» est apparue dans le champ de la didactique du français langue étrangère avec les deux textes fondateurs de l'approche globale des textes, à savoir *Situations d'écrit* de Moirand (1979) et l'article intitulé «*Une approche communicative de la lecture*» publié par Lehmann et Moirand (1980). Moirand parle de stratégies de lecture pour désigner «*comment le lecteur lit ce qu'il lit*» (6). Cette définition est proche de celle donnée par Cicurel dans *Lecture interactive en langue étrangère* dix ans plus tard «*on parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte*» (7).

Par la suite, des recherches ont été menées et se poursuivent jusqu'à nos jours sur les stratégies de lecture en LM, LE et LS. En effet, le débat n'est toujours pas clos sur les variables à mettre en évidence dans le traitement des stratégies à savoir : la variable but, la variable texte, la variable lecteur et la variable contexte. Cependant, et malgré le flou qui règne encore sur cette notion, toutes

les recherches convergent vers un avis partagé qui est l'utilité de rendre transparent, pour l'élève, les processus cognitifs qui développent son habileté à comprendre des textes variés. En effet, l'élève a besoin, dans son interaction avec le texte, d'utiliser d'une manière autonome des habiletés cognitives, que nous pouvons appeler un éventail de stratégies de lecture, complexes et susceptibles d'évoluer au long de la scolarité. C'est à l'apprentissage de cet éventail que s'intéresse notre article.

La notion de stratégie de lecture s'est imposée avec l'émergence d'une approche constructiviste de la lecture compréhension. En effet, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la manière dont procède le lecteur pour construire le sens d'un texte.

Parmi les définitions données à cette notion, on peut citer celle de Fayol et Monteil : «*Une stratégie est une séquence intégrée plus au moins longue et complexe, de procédures sélectionnées en vue d'un but afin de rendre optimal la performance* » (8).

La plupart des chercheurs font une nette distinction entre habileté et stratégie. Ainsi Williams souligne qu'«*une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif* » (9). La même distinction est formulée par Paris et al. qui considèrent «*qu'une habileté est une opération automatique donc inconsciente, tandis qu'une stratégie est choisie et appliquée consciemment dans le but d'atteindre un objectif particulier* » (10).

2- Un modèle d'enseignement des stratégies de lecture

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'enseignement de la compréhension durant les années quatre-vingt. Leurs recherches ont abouti à une proposition d'un modèle d'enseignement explicite de la compréhension.

Ce modèle accorde une grande importance au rôle de l'enseignant, qui est censé être le seul lecteur expert en classe. Sa tâche est de faire acquérir aux apprenants de nouvelles stratégies et de consolider les stratégies existantes afin de leur apprendre à comprendre la variété des textes proposés.

Pour assumer cette responsabilité l'enseignant doit non seulement prendre en considération les besoins des apprenants, leurs connaissances antérieures et leur niveau mais aussi les objectifs des programmes, les tâches proposées et l'utilisation effective des stratégies. Motiver l'apprenant en lui montrant le lien existant entre les activités proposées et leur utilisation à l'extérieur de la classe fait partie des responsabilités de l'enseignant.

L'apprenant s'inspire de son enseignant et l'imité dans l'application des stratégies ; ainsi l'enseignant doit être un modèle explicite et expert de l'application des stratégies enseignées.

L'enseignant guide ses apprenants dans l'application des stratégies, en choisissant de les placer dans des situations de lecture adéquates à cette application. Pour conclure sur le rôle de l'enseignant stratégique, nous pouvons dire que « *c'est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.* » (5).

L'enseignement des stratégies, selon ce modèle, ne s'effectue pas d'une manière isolée en dehors de l'activité de lecture mais, il faut l'intégrer dans des situations réelles, qui permettent à l'apprenant de saisir la raison pour laquelle il apprend ces stratégies. Dans cette optique, il convient de reprendre certaines balises proposées par Giasson aux enseignants :

«- Les stratégies ne sont pas des recettes, des démarches à appliquer de façon séquentielle et rigide ; elles s'apparentent plutôt à la résolution de problèmes

- Les stratégies ne s'enseignent pas en l'absence d'un contenu : le meilleur matériel pour enseigner une stratégie est le texte que les élèves ont en main et pour lequel ils ont besoin d'aide. Il ne faut pas créer des contextes dans lesquels on appliquera les stratégies de façon artificielle.

- Il faut ajuster l'enseignement des stratégies de manière que les élèves apprennent graduellement à les utiliser avec une plus grande complexité.

- Les élèves qui utilisent déjà des stratégies efficaces doivent savoir qu'il existe des stratégies de remplacement acceptables et qu'il n'est pas nécessaire de changer leurs propres stratégies.

- Il faut éviter que l'explication et l'auto-réflexion ne deviennent plus compliquées que la tâche elle-même.

- Il ne faut pas croire qu'une stratégie s'apprend en une seule leçon ; l'acquisition

des stratégies demande du temps.

- L'enseignement stratégique ne remplace pas la lecture personnelle de l'élève. Il ne constitue qu'une partie du programme de lecture. » (11).

Enfin, dans ce modèle, le développement de l'autonomie de l'apprenant occupe une place primordiale. Il s'agit d'enseigner aux apprenants un ensemble de stratégies et de s'assurer d'une utilisation flexible de celles-ci selon la situation de lecture. Pour atteindre cette autonomie, l'enseignant a besoin de la

contribution de l'apprenant, qui lui aussi a des responsabilités à assumer comme le souligne Tardif : *«il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer »* (12).

L'enseignement des stratégies doit répondre aux trois phases de la construction du savoir à savoir : l'acquisition de la stratégie qui correspond à la phase cognitive, l'intégration de la stratégie qui correspond à la phase associative et enfin la réutilisation de la stratégie qui correspond à la phase de l'autonomisation.

La transposition de ces phases à l'enseignement des stratégies doit respecter une démarche pertinente et efficace. Ainsi Giasson propose cinq étapes pour un enseignement explicite des stratégies de lecture :

1- Définir la stratégie et préciser son utilité :

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

2- Rendre le processus transparent :

A la différence des activités physiques, les processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur ne sont pas observables directement ; cela dit, il est essentiel d'expliquer verbalement, au moyen de la réflexion à haute voix, ce qui se passe dans la tête du lecteur expert : *«le rôle de cette illustration est essentiellement de «rendre transparent le processus cognitif »* ». (11)

3- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie :

Dans cette étape, les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie dans des situations authentiques, avec l'aide de l'enseignant. Il s'agit de guider, en diminuant graduellement le soutien donné, l'application de la stratégie. Il est préférable, dans cette étape, d'encourager le travail en groupe, pour faciliter l'interaction entre les apprenants, qui ont *«besoin de se faire dire, non pas si leur réponse est bonne ou mauvaise, mais pourquoi elle est correcte ou non »* (11).

4- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie :

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

5- Assurer l'application de la stratégie :

Enfin, l'enseignant doit encourager l'utilisation de la stratégie enseignée dans les lectures personnelles des apprenants, en les sensibilisant sur le «quand » de l'utilisation. Giasson, ibid. (11).

L'auteur précise que ces étapes peuvent être synthétisées si on les assimile aux trois types de connaissances nécessaires pour réaliser une tâche à savoir : connaissances déclaratives (le «quoi »), connaissances procédurales (le «comment ») et connaissances pragmatiques (le «quand » et le «pourquoi »).

Nous reprendrons ici le tableau synthétique proposé par Giasson :

Les étapes de l'enseignement d'une stratégie

Quoi Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner

(connaissances déclaratives)

Pourquoi Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment

son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs

(connaissances pragmatiques)

comment Un enseignement direct de la façon dont la stratégie opère.

(connaissances procédurales)

1- L'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie

2- L'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée

3- L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie

Quand L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne

doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la

stratégie

(connaissances pragmatiques)

3- Problématique et hypothèses de recherche

L'objectif de notre travail est de voir la place qu'occupe l'enseignement des stratégies dans l'enseignement de la lecture en français en Algérie. Nous avons choisi de travailler sur le cycle moyen, qui est à mi-chemin entre la découverte de la langue au primaire et l'accès à sa maîtrise au secondaire. Pour clarifier notre travail, nous avons décidé de mener notre recherche sur la première année moyenne, après les nouveaux programmes élaborés en 2003. Pour cela nous avons analysé ces programmes ainsi que le manuel de l'élève et nous avons mené une enquête auprès des enseignants, sous forme d'un questionnaire écrit. Ce dernier a été formulé autour d'un texte narratif choisi du manuel de l'élève de première année et distribué dans le but de savoir si l'enseignement des stratégies de lecture est pris en considération dans les classes.

Cet état des lieux nous a amené à formuler la problématique suivante : **y a-t-il un enseignement explicite des moyens que l'élève pourrait mettre en œuvre consciemment pour comprendre un texte ?** Autrement dit : **y a-t-il une prise en charge des stratégies de lecture qui permettent à l'élève d'apprendre à comprendre ?**

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

Cette absence de prise en charge de l'enseignement des stratégies de lecture nous a conduit à formuler les deux hypothèses suivantes :

- la majorité des enseignants méconnaissent la notion de stratégie de lecture et son utilité.
- les outils et pratiques scolaires ne font pas référence explicitement à cette notion.

.Protocole de recherche et résultats4

L'enquête que nous avons menée auprès des enseignants, du cycle moyen, pour savoir si ces derniers donnent les outils nécessaires à leurs apprenants pour confronter les textes proposés, qui forme par ailleurs notre première hypothèse, nous a permis de constater, d'après les résultats obtenus, que les élèves sont livrés à eux-mêmes dans leur recherche du sens. En effet, les stratégies convoquées par les enseignants sont insuffisantes pour permettre à l'élève d'apprendre à comprendre. Ainsi par exemple, la recherche dans le dictionnaire est la seule stratégie proposée par les enseignants pour surmonter une difficulté.

Aucune allusion à l'utilisation du contexte ou la morphologie du mot n'est mentionnée dans les réponses des enseignants. Les questions données pour comprendre le texte sont, pour la majorité, des questions de premier niveau, dont les réponses sont explicitement mentionnées dans le texte, comme par exemple, quels sont les personnages du texte ? Les questions qui incitent l'élève à faire des inférences telle que trouver la morale véhiculée par le texte sont très insuffisantes. Cela dit, nous pouvons affirmer notre hypothèse de départ : les enseignants méconnaissent ou ignorent l'importance de l'enseignement explicite et régulier des moyens ou stratégies qui permettent à l'élève d'acquérir le comportement d'un lecteur habile.

Dans notre deuxième hypothèse concernant la place des stratégies de lecture dans le programme de première année moyenne et le manuel de l'élève, nous avons remarqué, après l'analyse effectuée sur ces outils scolaires, une variation intéressante dans les façons de questionner la variété des textes présentés et de les comprendre. Cependant, la référence à l'utilisation des stratégies de lecture reste implicite. Notre deuxième hypothèse donc est confirmée. La comparaison entre les trois zones nous a permis de constater qu'il n'y a pas de différence entre les enseignants de ces zones en ce qui concerne la prise en charge de l'enseignement des stratégies de lecture. En effet, comme on l'a vu dans les tableaux, les enseignants utilisent un éventail très limité de stratégies.

Pour conclure nous pouvons dire qu'il serait souhaitable d'introduire dans les programmes de formation des enseignants des activités à faire en classe portant sur la façon de guider les apprenants à comprendre les textes, tels la formulation d'hypothèses, l'implicite, l'utilisation des indices périphériques, etc. Il est important de faire savoir aux enseignants que l'enseignement des stratégies doit se faire en classe d'une manière régulière, en évaluant à chaque fois les stratégies enseignées pour permettre aux apprenants d'utiliser régulièrement ces stratégies afin de les automatiser. Mais surtout en variant les textes, les objectifs et donc les stratégies nécessaires.

Ainsi, d'après l'analyse du programme et du manuel de l'élève de première année moyenne, et les résultats de l'enquête effectuée auprès des enseignants, nous pouvons affirmer nos hypothèses de départ à savoir, la méconnaissance par les enseignants de la notion de stratégie de lecture et son rôle dans la compréhension des textes, et l'insuffisance d'une prise en charge de cette notion par le programme et le manuel de l'élève.

REFERENCES

1. VIGNER, G, «Lire : comprendre ou décoder ? », Le Français dans le monde n° 283, (1996), 62
2. ADAMS, G, DAVISTER, J et DENYER, M, «Lisons futé Stratégies de lecture », Duculot, Bruxelles, (1998), 13.

3. LEGENDRE R.. «Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal » :
Guérin/Paris : Eska.
(1993), 1184
4. CUQ, J P «Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et
seconde », CLE
International, Paris, (2003), 225-226.
5. CYR, P et GERMAIN, C, «Les stratégies d'apprentissage », CLE
International, Paris,
(1998),179 p
6. MOIRAND, S, «Situations d'écrit Compréhension / production en français
langue
étrangère », CLE International, Paris, (1979), 19
7. CICUREL, F, « Lectures interactives en langues étrangères », Hachette, Paris,
(1991),
159 p
8. FAYOL, M, MONTEIL, J M. «Stratégies d'apprentissage / apprentissage de
stratégies », Revue française de pédagogie n° 106, (1994), 91-110.
9. William, G, «Lire du texte au sens », CLE international, Paris, (1979), 179 p
10. Paris, J M., et al. «Comprendre les énoncés et les consignes », CRDP de
Picardie, Amiens, (1999), 37
11. GIASSON, G, «La compréhension en lecture », Gaëtan Morin éditeur,
Montréal,
(1990), 225 p
12. TARDIF, J, «Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie
cognitive », Les Editions Logiques, Montréal. (1992), 18-23