

Former en compréhension de l'écrit par l'enseignement explicite des habiletés et des stratégies dans une classe de langues

AMEUR Azzeddine¹

Résumé:

Dans le présent article, nous traitons le sujet de compréhension de l'écrit en classe de langue. En nous appuyant sur des études qui ont été menées par des spécialistes en didactique des langues et en sciences cognitives, nous proposons le recours à un enseignement explicite des habiletés et stratégies de lecture afin de doter les apprenants d'une compétence de compréhension de l'écrit qui leur permet une intégration efficace au sein de la vie sociale.

Mots clés : Compréhension de l'écrit ; habiletés de lecture ; stratégies de lecture.

Abstract:

In this article, we discuss the subject of reading comprehension in the language classroom. Based on studies conducted by specialists in language didactics and cognitive science, we propose the use of explicit teaching of reading skills and strategies in order to equip learners with an understanding of the subject. written that allows them an effective integration within the social life.

Keywords: reading comprehension, reading skills, reading strategies.

Introduction:

L'écrit est aujourd'hui un facteur qui favorise l'autonomie des individus et le développement socioéconomique dans tous les pays du monde. En effet, un pays dont les citoyens démontrent une maîtrise parfaite de la dichotomie lecture/écriture se trouve toujours au sommet de l'échelle de classement économique ou technique. C'est la raison

¹ - Université de M'sila
Chercheur associé INRE (2019-2021)

pour laquelle que de nombreux gouvernements du monde veillent à ce que leurs citoyens aient les outils pour se former en littératie.¹ Le degré de réalisation et d'exécution d'actions dans chaque société est lié, donc, à cette « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE, 2000, p. 12).² Ainsi, la maîtrise de chaque domaine dans la vie du citoyen est liée, sans conteste, au degré de maîtrise de l'écrit.

Cependant, dans le contexte algérien, la littératie n'a pas encore eu l'attention qu'elle mérite, soit dans le cadre officiel, soit dans le cadre public. De toute façon, il est temps de s'interroger sur la question dans notre contexte socioscolaire algérien et chercher quel rôle peut jouer l'école dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit qui représente l'un des enjeux de cette institution dans la formation du citoyen de l'ère actuelle.

Dans les programmes scolaires algériens, l'enseignement-apprentissage de l'écrit occupe une place primordiale dans les programmes de Français, mais rien ne marche comme il le faut. Du primaire au secondaire, trois activités de lecture marquent leur présence dans chaque séquence d'apprentissage. Des activités de grammaire sont assurées à l'écrit. Des activités dites de production écrite sont, à leur tour assurées, à l'écrit, et en plus de tout cela, toutes les évaluations se font à l'écrit. Dix ans d'enseignement-apprentissage de Français Langue Etrangère, ce qui vaut plus de 1400 heures : « un élève de « terminale » série Lettres étrangères devrait capitaliser durant tout son cursus 1 456 heures de français». (Ferhani, 2006, p. 13) Selon un constat unanime, ce volume horaire colossal n'aboutit pas à un profil permettant de poursuivre ses études universitaires en langue française d'une manière correcte. En effet, de grands obstacles se tendent devant un étudiant s'inscrivant en médecine, en génie civil, en biologie... La compréhension de l'écrit dans les situations d'enseignement-apprentissage de ces spécialités demeure la compétence de base pour l'acquisition des savoirs écrits. La mission de l'école semble sans conteste axiale.

¹ - Aptitude ou degré de maîtrise de l'écrit et son usage dans la vie courante.

² - Organisation de coopération et de développement économiques.

Nos observations menées en 2016, lors de la réalisation de notre thèse de doctorat (Ameur, 2017) de quelques classes de langues dans le palier de l'enseignement moyen, ont abouti au constat suivant :

- L'activité de compréhensions de l'écrit est présentée d'une manière linéaire.
- La lecture de tous les supports écrits se fait à l'oral avec des interruptions de la part de de l'enseignant pour corriger la prononciation ou pour expliquer un mot inconnu souvent en langue maternelle ou en Arabe.
- Absence de tout enseignement ou travail centré sur les stratégies de lecture.
- Absence de toute intégration des habiletés de lecture.
- La compréhension est superficielle centrée uniquement sur les réponses correctes aux consignes.
- Absence de toute intégration des prérequis des apprenants dans les tâches de lecture.
- Absence de motivation et d'explication des finalités ou de l'importance des textes lus.
- Absence d'une vraie situation d'intégration mesurant la compréhension réelle d'un texte.
- Toutes les tâches proposées lors des activités de lecture entraînement sont centrées sur la correction phonétique.
- Toute situation qui nécessite la lecture de la part de l'apprenant se fait par l'intervention de l'enseignant (lecture des sujets d'examens et de production écrite) (Ameur, 2017)

Cette situation nous incite à nous interroger sur une solution susceptible d'amener les apprenants à construire une compétence de compréhension de l'écrit en se basant sur leurs connaissances antérieures.

Pour mener à bien notre réflexion, nous définirons la notion de compréhension de l'écrit, l'enseignement explicite de la lecture. Nous parviendrons, enfin, à citer des habiletés à travers l'analyse de quelques énoncés.

1- La notion de compréhension de l'écrit :

Les dernières années, la notion de compréhension de l'écrit prend une place importante dans les écrits de spécialistes. Lire est défini,

donc, comme la compréhension d'un écrit car c'est la seule action qui inscrit un interlocuteur différé dans une situation de communication à l'écrit et si on dit compréhension, on dit acquisition d'une connaissance nouvelle.

La compréhension est l'utilisation des connaissances antérieures pour créer une nouvelle connaissance ... « Sans connaissances antérieures, un objet complexe comme un texte, n'est pas seulement difficile à interpréter ; il est strictement parler sans signification.(Giasson, 1990, p. 10)

La compréhension de l'écrit peut être expliquée comme un montage de connaissances multiples, qui en interaction avec des signes graphiques aboutit à un sens permettant la fixation du savoir dans la mémoire du lecteur.

La capacité à établir des relations entre les séquences de signes graphiques d'un texte et les signes linguistiques propres à une langue naturelle (phonèmes, mots, marques grammaticales), mais c'est aussi la prise de connaissance du contenu d'un texte écrit (Gaussel, 2015, p. 2)

Jean Dubois l'a définie comme l'ensemble des activités qui mettent en relation le stock acquis passif avec les possibilités du texte » (Dubois & al, 1994, p. 255)

2- L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit :

Savoir lire ne veut dire en aucun cas, savoir oraliser un texte quoique cette action demeure l'une des habiletés de lecture. Savoir lire est un processus holistique qui nécessite une interaction de différentes habiletés intégrant différentes connaissances en même temps. Ce savoir lire qui est lié directement à la compréhension d'un écrit doit être distingué d'apprendre à lire. Lors de l'apprentissage de lecture, l'apprenant doit découvrir comment fonctionne le code écrit et comprendre surtout le principe des mécanismes qui relient les unités graphiques et les unités phoniques de l'oral. Le savoir lire vaut la maîtrise de ces mécanismes avec une telle dextérité que l'on en oublierait presque son parcours – parfois laborieux – d'apprentissage.(Bentolila, 2015) En fait, il faudra des situations de lecture particulièrement délicates pour que le lecteur ait recours de

façon consciente et délibérée aux mécanismes appris auparavant.

Giasson (1990) dans son ouvrage, *la compréhension en lecture*, a donné deux métaphores à propos du savoir lire. La première métaphore est de comparer la lecture à l'action d'aller à vélo. Conduire un vélo nécessite, donc, la maîtrise de plusieurs habiletés qui interagissent les unes avec les autres et fonctionnent en même temps. Un individu ne peut jamais aller à vélo s'il ne sait que tenir le guidon ou s'asseoir sur la selle. Il lui faut donc savoir tenir le guidon, s'asseoir sur la selle, regarder droit, se tenir en position équilibrée et pédaler en même temps. La deuxième métaphore est celle de l'orchestre symphonique qui est constituée de quatre familles d'instruments (des instruments à cordes, de bois, de cuivre et de percussion), et d'un nombre de musiciens qui dépassent souvent la soixantaine de personnes. Chaque musicien ou groupe de musiciens est appelé à jouer une partition, l'ensemble de ces partitions jouées ensemble nous donne une mélodie que nous apprécions.

C'est à la lumière de ces deux métaphores que nous proposons un enseignement explicite de la compréhension de l'écrit. Ce dernier est lié à une maîtrise de plusieurs ressources, chose qui se fait déjà dans toutes les classes de français, actuellement (maîtrise du code, maîtrise des règles grammaticales...). Cet enseignement explicite consiste à montrer explicitement aux apprenants comment utiliser ces ressources d'une manière habile et quelques stratégies pour comprendre un texte.

3- C'est quoi une habileté/une stratégie ?

Williams (1989) a écrit « *une habileté est maintenant perçue comme un savoir-faire qui a été automatisé par les répétitions et les expériences, tandis qu'une stratégie serait une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou pour atteindre un objectif* ». (Cité par (Cornaire & Germain, 1999, p. 37)

Durant la lecture, le lecteur habile mobilise ses habiletés qui s'organisent sous forme de processus. Ces derniers se font d'une façon simultanée et non séquentielle, selon le type d'information traitée. Giasson (1990) les illustre ainsi :

- **Les microprocessus** : comportent les habiletés de la reconnaissance des mots, la segmentation (lecture par groupes

de mots) et la microsélection. Ils se focalisent sur le traitement et la compréhension de l'information au niveau de la phrase.

- **Les processus d'intégration** : Ils tournent autour des habiletés de l'utilisation des référents, de l'utilisation des connecteurs et les inférences fondées sur les schémas. Ils permettent de faire des liens entre les phrases et les propositions, ce qui permet de trouver la cohérence entre ces dernières.
- **Les macroprocessus** : Dans ces processus, le lecteur utilise les habiletés de l'identification des idées principales, du résumé et de l'utilisation de la structure du texte. Ils sont centrés sur la compréhension du texte dans sa globalité et de le considérer comme un tout cohérent.
- **Les processus d'élaboration** : Ils se centrent sur les habiletés de Prédications de l'imagerie mentale, de réponse affective, du lien entre les connaissances et du raisonnement. Ces processus permettent de lier le texte aux connaissances extérieures du lecteur et d'aller au-delà de celui-ci, c'est-à-dire penser à ce qui n'est pas dit par l'auteur.
- **Les processus métacognitifs** : Ils comportent les habiletés de l'identification de la perte de compréhension et la réparation de la perte de compréhension. Ces processus permettent au lecteur de gérer lui-même la compréhension du texte et qu'il ne se laisse pas se guider par le contenu.

La stratégie peut être définie en comparaison avec l'habileté. « une habileté consiste à savoir comment faire, alors qu'une stratégie consiste à savoir non seulement comment faire, mais également, quoi, pourquoi et quand. » (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 32)

4- L'enseignement explicite de la lecture :

L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit se fonde sur l'approche cognitiviste d'apprentissage proposé par Jaques Tardif (1992), qui vise à aider l'apprenant à se servir de ses connaissances pour construire ou modifier de nouvelles connaissances. D'après Giasson (1990) Les spécialistes ont opté pour cette approche pour l'enseignement de la lecture, car, ils ont remarqué que la

compréhension au sein de la classe a été, depuis longtemps, considérée comme le simple fait de répondre, d'une manière correcte, à des questions, souvent, linéaires. Les leçons de lecture déroulent, souvent, avec un même scénario : mentionner, donner des exercices, vérifier les réponses. Les contenus sont, souvent, loin des attentes et du centre d'intérêt de l'apprenant. Les enseignants dans ses conditions, ne donnent pas un enseignement, mais, ils ne font que démontrer des informations.

Aujourd'hui, et par considération au bagage de connaissances chez les apprenants, un enseignement explicite se propose comme une solution au problème de compréhension en lecture. Ce modèle explicite a comme principe, sur le plan scientifique, la valorisation des efforts des apprenants et de leurs structures cognitives. Sur le plan personnel et psychologique, il considère l'apprenant comme un partenaire qui a sa trace sur son instruction. Le principe de cet enseignement est défini par Durkin, ainsi: « *l'enseignant fait ou dit quelque chose pour aider les élèves à comprendre un texte ou à trouver la signification d'unités plus large que le simple mot, c'est-à-dire la signification d'expressions, de phrases, de paragraphes ou de textes* ». (Durkin cité par (Giasson, La compréhension en lecture, 1990, p. 26). D'après cette citation, pour enseigner une stratégie, le travail se fait d'une manière explicite.

L'enseignement explicite d'une habileté est donc « *un enseignement dont la principale préoccupation est de rendre le plus visible possible la démarche et la structure sous-jacente à l'exercice d'une habileté* » (Boyer, 1993, p. 27).

4.1 : Caractéristiques de l'enseignement explicite :

En paraphrasant Giasson (1990) et en s'appuyant sur l'ouvrage de Christian Boyer (1993) intitulé l'enseignement explicite de la compréhension en lecture, nous pouvons résumer les caractéristiques de l'enseignement explicite dans les points suivants :

- **Valorisation du rôle de l'enseignant :** le rôle assigné à l'enseignant est essentiel. Il planifie d'une manière signifiante ; il explique, donne des exemples, illustre, intervient d'une manière active en cas d'une situation non prévue, etc.

- **Placement de l'élève dans une situation de lecture signifiante:** ce type d'enseignement consiste à proposer un soutien maximum à l'élève, au point de départ, l'amener à effectuer la tâche toute entière dès ce point. Le soutien doit diminuer au fur et à mesure de la progression du travail. Il faut que la stratégie ou l'habileté soit enseignée dans son contexte, pas d'une façon isolée.
- **L'autonomie de l'élève :** une grande autonomie est accordée au travail individuel de l'élève. L'enseignant ne fait que définir ou expliquer la tâche, c'est à l'élève de la réaliser.

4.2 : Etapes de l'enseignement explicite en lecture :

- **Définir la stratégie/l'habileté et préciser son utilité :** lors de cette étape, l'enseignant devrait définir la stratégie à enseigner ou l'habileté à mettre en œuvre avec un langage naturel, adapté au niveau des élèves. Il devrait également expliquer la finalité de ces dernières et comment les aide-t-elles à lire et comprendre un écrit. Il faut, ensuite accompagner les élèves durant toute la séance de travail, en vérifiant l'adoption de la stratégie, par le fait de demander à chaque fois à un élève quel est son impression ou quelle est la différence ressentie avant et après l'adoption de cette dernière. Voici quelques exemples de stratégies de lecture : utiliser le contexte pour dégager les idées principales du texte, donner des titres aux paragraphes...
- **Rendre le processus transparent :** en s'appuyant sur les données de la psychologie cognitive, l'enseignant est appelé à expliquer aux élèves comment se fait la lecture, et cela pour justifier le recours à telle ou à telle stratégie.
- **Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie :** l'enseignant devrait discuter autour de la stratégie avec les élèves, et interagir avec eux en leur donnant des consignes. Il devrait montrer à ses partenaires, quand-est ce que la réponse est fautive et quand-est ce qu'elle est erronée, mais en précisant pourquoi.
- **Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie :** l'enseignant devrait veiller à ce que la stratégie soit adoptée par l'apprenant. Il serait en mesure de suivre son application et la vérification de son efficacité. En cas d'échec, il doit discuter avec

l'élève pour voir où réside l'insuffisance de l'application de la stratégie enseignée.

- **Assurer l'application de la stratégie** : l'enseignant doit sensibiliser et inciter les apprenants à utiliser la stratégie non pas dans un seul contexte, mais dans différentes situations en leur expliquant quand et comment.

4.3 : Les types de connaissances assimilées à l'enseignement explicite :

Vu son inscription épistémologique dans la cadre de l'approche cognitiviste, l'enseignement explicite de la lecture s'assimile aux trois types de connaissances illustrés par Jaques tardif (1992) : déclaratives, procédurales, conditionnelles. Ce type d'enseignement qui marque sa présence dans toutes les séances de compréhension de l'écrit, porte sur des réponses aux questions quoi, pourquoi, comment et quand.

- **Quoi** : il s'agit de décrire, de définir, ou de donner un exemple de la stratégie à enseigner. Ces tâches portent sur les connaissances déclaratives.
- **Pourquoi** : il s'agit d'expliquer brièvement la finalité de la stratégie et la façon avec laquelle, elle aide à mieux lire. Ces tâches portent sur les connaissances pragmatiques.
- **Comment** : il s'agit de la manière avec laquelle, l'enseignant intervient pour l'adoption de la stratégie par les élèves. Il devrait expliquer directement aux élèves quelles sont les procédés à adopter pour utiliser la stratégie. Il aide les apprenants à vivre leur apprentissage en leur donnant des exemples. Le soutien que ce dernier apporte pour la classe doit être diminué d'une façon graduée. L'enseignant est appelé enfin à vérifier si les élèves utilisent la stratégie ou non. toutes ces tâches portent sur les connaissances procédurales.
- **Quand** : il s'agit d'expliquer le moment où la situation propices pour utiliser la stratégie. Les tâches assignées à cette étape porte, aussi, sur les connaissances pragmatiques.

- **Habilité de lire en groupe de mots.**

- **Exemples :**

Je pars à Lille, Maurice.

Je pars à l'île Maurice.

Dans la première situation, la phrase doit être divisée en deux groupes, selon la nature des mots qui la composent. Le premier groupe comprend quatre mots : je, pars, à, Lille, c'est une phrase complète. Le deuxième groupe ne contient que le nom propre Maurice. Cette division facilite la compréhension, le lecteur se rend compte qu'il s'agit d'un locuteur qui informe un autre locuteur de son départ à la ville de Lille.

Dans la deuxième situation, la phrase inclut deux groupes différents par rapport à la première. Le premier groupe contient (je pars), tandis que le deuxième contient (à l'île Maurice) laisse comprendre qu'il s'agit d'un locuteur qui informe de son départ à un pays.

Dans les deux situations, les connaissances grammaticales et lexicales permettent de diviser les phrases en groupes, ce qui mène à construire correctement le sens.

- **Habilité d'utiliser le cotexte (contexte linguistique).**

Ces dépenses faites, il ne reste plus grand-chose pour les loisirs. « Un budget presque nul » sourit Bénédicte. Pas de restaurant – « quand on s'est rencontrés, on allait de temps en temps dans un petit routier mais on n'y va plus » –, pas de spectacles ou de sorties, et deux semaines de vacances, tous les ans, dans l'appartement d'une grand-mère en Espagne. **Anne Chemin**

Le Monde, « La vie d'une famille ric-rac », 12/02/2008

Dans cet énoncé, on ne peut pas comprendre « on allait dans un petit routier mais on n'y va plus » si on ne prend pas en considération les passages soulignés avant et après, on en peut pas comprendre qu'il s'agit d'un restaurant qui se trouve au bord de la route. En linguistique textuelle, cela s'appelle le cotexte ou le contexte linguistique. Le lecteur doit toujours lier les unités linguistiques les unes aux autres

pour arriver à construire le sens d'un énoncé.

- Habileté d'utiliser les connaissances grammaticales pour identifier un mot:

Les poules du couvent couvent

Dans cette phrase, il y a deux mots qui ont la même graphie. Les connaissances syntaxiques et phonologiques aident le lecteur à les séparer lors de la lecture, ce qui favorise la compréhension. L'article contracté du laisse saisir que le premier mot couvent est un nom qui complète le nom poule, il se prononce donc [kuvã]. La place du deuxième mot couvent après un groupe verbal laisse comprendre qu'il s'agit d'un verbe qui se prononce [kuv].

Conclusion :

Notre article a traité d'une façon théorique une question liée à la classe de langue française dans le contexte algérien. Le constat que nous avons fait en 2016, nous a permis de relever les causes principales de l'échec en compréhension de l'écrit. A la lumière de ce constat nous avons pris position avec le traitement scientifique des difficultés de compréhension de l'écrit chez les apprenants. Les informations que nous avons écrites, dans ce texte offrent une piste prometteuse pour les chercheurs, afin de réduire les difficultés de compréhension de l'écrit.

Pour résumer, dire explicitement à l'élève ce qu'il doit faire en utilisant des connaissances et habiletés qu'il a déjà acquises, s'inscrit dans une approche d'enseignement explicite susceptible de rendre l'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension de plus en plus efficace. Parmi les habiletés à enseigner explicitement, nous citons l'habileté de lire en groupe de mots, l'habileté d'utiliser le contexte linguistique et l'habileté d'utiliser les connaissances grammaticales pour identifier un mot.

Les spécialistes et des praticiens dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues cultures sont appelés, à leur tour, à déployer les efforts nécessaires pour assurer une acquisition optimale de la compétence de compréhension de l'écrit, car elle la compétence de base pour l'acquisition de tous les autres savoirs et

compétences.

Ainsi, un travail de collaboration s'inscrivant dans une optique d'ingénierie de formation demeure nécessaire. Ce travail devrait porter, d'abord, sur l'établissement d'une liste d'habiletés que l'apprenant apprend en classe et d'une liste de stratégies élaborée en concertation avec des lecteurs habiles. Puis, un programme de mise en place des habiletés et des stratégies recensées devrait commencer. En fin, le suivi et la régulation de ce programme devrait être pris au sérieux pour réhabiliter le rôle principal de l'école.

Bibliographie :

- Ameur, A. (2017). Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture. 74-78. Thèse de doctorat, soutenu le 17 mai 2017: Université Mohamed KHIDER de Biskra.
- Bentolila, A. (2015). Apprendre à lire. Consulté le décembre 28, 2018, sur LéoLéa: <http://www.leolea.org/apprendre-a-lire-par-alain-bentolila.html>
- Boyer, C. (1993). L'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Boucherville: GRAFICOR.
- Cornaire, C., & Germain, C. (1999). Le point sur la lecture. Montréal: CLE International.
- Dubois, J., & al. (1994). Dictionnaire de l'inguistique et des sciences du langage. Paris: Larousse.
- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, enseignement du français à la lumière de la réforme. Le Français aujourd'hui (154).
- Gaussel, M. (2015, Mai 26). Lire pour apprendre, lire pour comprendre. (ENS- Lyon, Éd.) Dossier de veille de l'IFÉ(101), pp. 1-28. Consulté le 01 28, 2018, sur <http://edupass.hypotheses.org/824>
- Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Montréal: Gaëtan Morin.
- OCDE. (2000). La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes. Paris: Publications de l'OCDE.