# Enseigner les stratégies de compréhension de l'écrit au primaire : regard sur les connaissances des enseignants de FLE

Teaching reading comprehension strategies in primary school : a look at the knowledge of FFL teachers.

***Date Réception : 19/07/2022 Date Acceptation : 26/11/2022 Date Publication : 31/12/2022.***

**Sarra BOUCHAOUR** [*1]
**Université Badji Mokhtar – Annaba (Algérie)**
**Laboratoire Interdisciplinaire de Pédagogie Et de Didactique (LIPED)**
Email : sarra.bouchaour@univ-annaba.org

**Naouel BOUBIR** [2]
**Université Badji Mokhtar – Annaba (Algérie)**
**Laboratoire Traduction et Didactique des Langues (TRADIL)**
Email : boubirnaouel@yahoo.fr

***Revue recherches et études en sciences humaines***
***Vol 16 N02 Année 2022 p p. 120-139***
***ISSN : 1112-8151 EISSN : 2588-2317***

***Résumé*** *:*

*Les stratégies de compréhension de l'écrit sont d'une importance cruciale dans la construction du sens et plus particulièrement dans le développement de l'autonomie de l'apprenant en lecture. C'est pourquoi, penser à les enseigner est inévitable. Corollairement, les connaissances enseignantes à cet égard entrent en force pour mener à bien leur enseignement-apprentissage. Dans cette perspective, l'objectif de la présente recherche consiste à explorer les connaissances et les besoins de formation des enseignants de FLE de l'école primaire à propos de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Les résultats obtenus révèlent un ensemble d'indices témoignant, d'une part d'un niveau de connaissances insuffisant à cet égard, et ouvrent le débat d'une autre part, sur la nécessité de repenser la formation à l'enseignement de la compréhension de l'écrit au primaire.*

***Mots-clés*** *: compréhension de l'écrit ; enseignement-apprentissage ; stratégie de compréhension ; connaissance enseignante.*

***Abstract***

*Reading comprehension strategies are of crucial importance in the construction of meaning and more particularly, in the development of the learner's autonomy in reading. Therefore, thinking about teaching them is inevitable. As a result, teachers' knowledge is required in order for them to carry out the teaching and learning. In this perspective, the objective of this research is to explore the knowledge and training needs of primary school FFL teachers regarding the teaching of reading comprehension strategies. The findings revealed, on the one hand, a lack of knowledge in this area and, on the other hand, the need to reconsider training in the teaching of writing comprehension in primary schools.*

***Keywords:*** *reading comprehension, teaching-learning, comprehension strategy, teaching knowledge.*



[*] Auteur correspondant : Sarra BOUCHAOUR

## Introduction

La compréhension de l'écrit est une activité cognitive complexe qui conditionne la réussite des apprenants dans toutes les disciplines scolaires, c'est pourquoi son enseignement faisait toujours objet d'études multiples. En contexte scolaire algérien, beaucoup de recherches se sont penchées vers l'étude des pratiques d'enseignement de la compréhension de l'écrit (Haroun, 2016 ; Dembri, 2016 ; Ameur, 2016). Dans le cadre de cette recherche, nous portons un intérêt particulier à la question des connaissances enseignantes à l'égard des stratégies de compréhension qui sont considérées comme essentielles et déterminantes pour la construction du sens de l'écrit (Giasson, 1990). En fait, des recherches ont déjà clairement montré que toute pratique d'enseignement s'alimente de la connaissance de l'enseignant, notamment en matière d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit (St-pierre & *al.*, 2016). Un enseignement efficace de ces stratégies implique que l'enseignant en ait une bonne connaissance, qu'elles soient verbalisées directement aux apprenants et appliquées sur des textes variés devant et par les apprenants (Fielding & Pearson, 1994 ; Theriault & Laurin, 2016)). Toutefois, d'autres recherches ont également montré que les enseignants ne sont pas toujours bien formés à l'enseignement de ces stratégies (St-Pierre & *al.,* 2016 ; Vakilifard, 2018).

C'est autour de ce constat de départ que s'est construit ce travail de recherche, dont les finalités sont très tôt subdivisées en un volet compréhensif et un volet praxéologique. Le volet compréhensif se concrétise dans la volonté d'examiner les connaissances et les pratiques de quelques enseignants de FLE et d'identifier leurs besoins de formation en matière d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Et le volet praxéologique se concrétise dans la volonté d'offrir un accompagnement didactique à ces mêmes enseignants en vue de favoriser leur recours aux pratiques recommandées par la recherche pour outiller les apprenants de bonnes stratégies de compréhension de l'écrit.

Dans le présent article seulement les résultats relatifs aux connaissances sous-tendant l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit sont considérés. Ainsi, dans les lignes qui suivent, tout d'abord, nous présentons le cadre conceptuel étoffant cette recherche. Ensuite, nous expliquons et nous justifions la méthodologie adoptée. Puis, les résultats sont présentés. En fin, nous clôturons par une conclusion dans laquelle sont exposées les retombées de notre recherche.

## 1. Enseigner les stratégies de compréhension de l'écrit : état des connaissances issues de la recherche

La centration sur les opérations mentales mises en œuvre lors de la compréhension d'un texte dans le cadre des recherches cognitivistes a permis de comprendre le fonctionnement mental du lecteur lors de la lecture d'un texte. Apprendre à lire est alors perçu comme la capacité de mobiliser un ensemble de stratégies de compréhension à bon escient (Chauveau, 1997).

Ces stratégies de compréhension désignent des actions qu'un lecteur met en œuvre pour réaliser un objectif de lecture (Carignan, 2007). Appelées également, stratégies de lecture (De serres, 2003 ; Falardeau & gagné, 2012 ; Deshênes, 2017), les stratégies de compréhension de l'écrit renvoient donc à des moyens d'apprentissage mobilisées pour construire un sens à partir d'un texte écrit. Elles peuvent être classées selon différentes taxonomies. Tout d'abord, selon leur fonction dans le processus de compréhension elles peuvent être classées en stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives (Chikhi, 2018 ; Ma, Alduais & Jiang, 2021). Les stratégies cognitives s'appliquent directement sur le texte pour en construire une signification comme les inférences et les prédictions ; les stratégies métacognitives impliquent une réflexion sur le processus de compréhension comme la gestion et l'évaluation de la compréhension et les stratégies socioaffectives favorisent les interactions en situation de lecture comme la coopération en vue de comprendre. Parallèlement, en se référant au moment de la lecture

auquel s'appliquent les stratégies de compréhension, beaucoup de chercheurs (Bilodeau & *al*., 2011 ; Cloutier, 2012) les classent en trois grandes catégories : les stratégies utilisées avant la lecture comme le survol du texte et la précision de l'intention de lecture ; les stratégies utilisées pendant la lecture comme la clarification du vocabulaire et la prise de notes et les stratégies utilisées après la lecture comme le résumé et l'appréciation du texte lu.

L'importance de ces stratégies provient essentiellement du fait qu'elles représentent des moyens de résolution de problèmes permettant au lecteur de surmonter ses difficultés de compréhension. En fait, beaucoup de chercheurs (El Bina, 2000 ; Martel, Lévesque & Aubin-Horth, 2012) signalent que les bons lecteurs sont ceux qui utilisent des stratégies de compréhension efficaces pour réussir les différentes tâches de lecture qui leurs sont proposées, par contre les lecteurs en difficulté ont souvent des carences stratégiques importantes. C'est pourquoi il existe aujourd'hui un large consensus en faveur de l'enseignement de ces stratégies en classe de lecture. De nombreuse recherches réalisées en L1 (Van Keer, 2004 ; Scharlach, 2008 ; Croisetière, 2011) ou en L2 (Klingner & Vaughn, 1996 ; Macaro & Erler, 2008 ; Ameur, 2016) confirment que l'enseignement stratégique améliore la compréhension des apprenants.

C'est ainsi qu'apparaît l'importance de faire de l'enseignement de la compréhension de l'écrit un moment d'apprentissage des stratégies de compréhension en insistant non seulement sur l'application des stratégies enseignées, le comment-faire (connaissances procédurales), mais aussi sur le quoi-faire (connaissances déclaratives), le pourquoi-faire et le quand-faire (connaissances conditionnelles), (Boyer,1993). Les pratiques d'enseignement recommandées à ce propos varient quelque peu dans les écrits scientifiques, mais il existe un accord sur une démarche de trois à six étapes, parfois les unes sont imbriquées dans les autres (Bilodeau & *al.,* 2011). De façon générale, l'enseignant doit commencer par la présentation de la stratégie, il la définit et il

explique son utilité et le moment de son application. Ensuite, il offre un modelage de la stratégie : il verbalise sa pensée au moment d'application de la stratégie. Puis, il guide les apprenants vers la maitrise progressive de la stratégie par le biais de la pratique guidée de sa part et de la pratique coopérative entre paires. Finalement, il propose aux apprenants des situations d'utilisation autonome de la stratégie enseignée et leur offre une rétroaction sur leur maitrise de la stratégie en question (Giasson 1990 ; Tardif, 1992 ; Falardeau & Gagné, 2012).

Les recherches montrent aussi qu'un enseignement explicite de ces stratégies n'est pas suffisant, et qu'un bon contexte d'enseignement est aussi exigé (Vakilifard, 2018). Dans cette optique, la littérature scientifique nous propose plusieurs situations de lecture propices à l'enseignement des stratégies de compréhension. Comme la lecture interactive ou bien la lecture aux élèves (Drolet, 2008) où l'enseignant lit un texte à voix haute aux apprenants et anime des discussions pendant toutes les étapes de la lecture et modélise devant ses apprenants l'utilisation de certaines stratégies de compréhension de l'écrit de façon naturelle. De même, la lecture partagée (Giasson, 2003) est recommandée pour l'enseignement structuré des stratégies de compréhension de l'écrit. Dans ce type de lecture l'enseignant partage un même texte pour tous les apprenants (texte écrit au tableau, ou bien projeté par un rétroprojecteur ou un datas Cho) ce qui leurs permet de suivre le texte en même temps et offre à l'enseignant l'occasion de présenter une ou plusieurs stratégies de façon directe. Dans cette situation, l'enseignant ne se contente pas uniquement de la modélisation des stratégies comme c'est le cas dans la lecture interactive, il procède également à la définition et l'explication de la stratégie, du moment et du comment de son application. Pour la centration sur l'application des stratégies enseignées, la lecture guidée (Giasson, 2003) est recommandée. Cette dernière s'effectue idéalement avec de petits groupes et l'enseignant aide ses apprenants par médiation à l'application des stratégies enseignées. Ainsi, les stratégies enseignées dans une situation de lecture partagée peuvent

être appliquées avec l'étayage de l'enseignant dans une situation de lecture guidée. En fin, la lecture autonome (Johnson & Keire, 2010), où l'apprenant lit un texte tout seul et explique son contenu, permet aux apprenants d'appliquer les stratégies enseignées de façon indépendante.

Dans le cadre des recherches s'intéressant au contexte d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit la question des modalités de travail en classe est également discutée. A cet effet, Giasson (2003) distingue trois principaux types de groupements des apprenants : le groupe-classe, les sous-groupes et le travail individuel. Selon cette auteure, l'intervention auprès du groupe-classe est recommandée au début et à la fin de la lecture. C'est-à-dire durant les premières étapes de définition et de modelage de la stratégie enseignée et les dernières étapes d'objectivation et de rétroaction sur l'emploi de la stratégie. Quant au travail de groupe il est recommandé durant les phases intermédiaires d'application coopérative de la stratégie. C'est un passage entre l'application guidée et l'application autonome de la stratégie par le biais du travail individuel.

Les interventions recommandées par les recherches citées ci-dessus visent à apprendre à l'apprenant à acquérir les stratégies nécessaires pour la compréhension dans un contexte d'enseignement adéquat. Si telle est la finalité de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension, il va sans dire que le rôle de l'enseignant ne se limite plus à proposer des lectures silencieuses suivies de questionnaires de compréhension. Désormais, l'enseignant doit être capable de planifier et de gérer des activités permettant aux apprenants d'acquérir les stratégies de compréhension efficaces. Ce qui lui constitue un grand défi, qui peut être relevé en veillant sur le développement de ses connaissances dans ce domaine (Brodeur & *al.*, 2008). Mais qu'en est-il exactement dans la réalité scolaire?

## 2. Enseigner les stratégies de compréhension de l'écrit : état des connaissances enseignantes

Dans le cadre de ce travail, les connaissances enseignantes se réfèrent aux savoirs des enseignants sur la notion de stratégie de compréhension de l'écrit et son enseignement par apport à ce qui est reconnu scientifiquement comme vrai ou faux dans ce domaine.

De manière générale, il a été démontré que « beaucoup d'enseignants de langue ont reçu peu ou pas de formation sur la façon d'enseigner la compréhension dans leurs cours » (Vakilifard, 2018 : 1). Par conséquent, nombreux sont les enseignants qui planifient et présentent leurs leçons de compréhension de l'écrit en se basant sur des connaissances scientifiques insuffisantes (Block, Gambrell & Pressley, 2002). Quant aux connaissances enseignantes relatives à l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit, des recherches faites dans divers contextes scolaires : aux États-Unis (Meijer, 2001 ; Kropiewnicki; 2006 ; Block & Pressley, 2007) ainsi qu'au Canada (Martel & Levesque, 2010, St-pierre & *al.*, 2016), témoignent d'un niveau généralement faible de connaissances sur ce plan. Les mêmes conclusions se dégagent de ces recherches soulignant que les enseignants manquent de connaissances nécessaires pour mettre en application des pratiques d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit dont l'efficacité a été démontrée.

Dans le contexte scolaire algérien, les connaissances enseignantes sur les stratégies de compréhension de l'écrit et leur enseignement ne font pas objet d'une grande littérature scientifique. Nous avons pu repérer deux recherches faites au cycle moyen. La première recherche (Menguellat, 2018) s'intéresse à l'enseignement des stratégies inférentielles en première année moyenne. Les résultats de cette recherche démontrent que les enseignants ne possédaient pas suffisamment de connaissances théoriques sur les inférences et que l'enseignement de cette stratégie très importante pour la compréhension demeure délaissé. La deuxième recherche (Menad, 2022) met l'accent sur l'enseignement explicite des stratégies de

compréhension en troisième année moyenne. Les résultats de cette recherche soulignent que les enseignants méconnaissent la notion de stratégie de compréhension et les démarches de son enseignement, par conséquent les stratégies de compréhension ne sont pas explicitées aux apprenants qui restent mal outillés pour construire le sens d'un texte écrit. Quant au cycle primaire à notre connaissance aucune recherche n'a encore exploré les connaissances des enseignants de ce cycle à l'égard de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit de façon directe. Dès lors, il s'impose d'élargir le champ d'investigation et de s'intéresser à l'état des connaissances des enseignants du primaire, la première phase d'instruction durant laquelle les apprenants acquièrent les habilités de base en compréhension de l'écrit.

## 3. Méthodologie

Le choix d'une méthode de recherche est étroitement lié à la nature des objectifs de cette recherche. Puisque la présente recherche vise à explorer les connaissances enseignantes à l'égard de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit, nous avons fait recours à l'entretien semi-directif. A cet effet, nous distinguons traditionnellement trois types d'entretiens individuels : les directifs, les semi-directifs et les non directifs. Le niveau de liberté d'expression de la personne interrogée est à la base de cette classification. Pour cette recherche, le choix de l'entretien semi-directif semble une piste prometteuse puisqu'il se conjugue avec notre volonté de permettre aux enseignants de s'exprimer de façon approfondie tout en respectant les thématiques abordées afin d'obtenir des réponses détaillées dont le contenu n'est pas influencé par la liberté de l'expression.

Ainsi, en se référant aux données théoriques en matière d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit, nous avons élaboré un guide d'entretien contenant des questions ouvertes autours de trois thématiques principales : définition et classification de stratégies de compréhension ; démarches d'enseignement et contexte d'enseignement. Ce guide d'entretien a fait l'objet d'une validation de

deux experts du domaine et d'une pré-expérimentation auprès de quatre enseignants qui ne font pas partie de notre échantillon de recherche afin de s'assurer que les questions soient bien interprétées de la part de tous les participants à la recherche.

L'échantillon de notre recherche se compose de six enseignantes exerçant au niveau de six écoles différentes de la wilaya de Skikda âgées entre 28 et 45 ans. Leur anonymat était garanti en remplaçant leurs noms par l'initiale du mot enseignant, la lettre « E» accompagnée d'un chiffre qui renvoi à l'ordre chronologique de passation des entretiens (E1, E2, E3, E4, E5, E6). Les entretiens ont été enregistrés puis transcrits intégralement pour être exploités dans l'analyse. Les résultats obtenus feront objet des lignes suivantes.

## 4. Des confusions entre stratégies d'enseignement et stratégies de compréhension de l'écrit

Les résultats rapportent qu'aucune enseignante n'a pu donner une définition complète du concept de stratégie de compréhension. Une seule enseignante a donné une définition vague et peu explicative : *« c'est les stratégies utilisées pour comprendre un texte (...) de la part d'un lecteur qui lit un texte »* (E1). Trois enseignantes n'ont pas pu définir cette notion. Et deux autres enseignantes confondent la notion de stratégie de compréhension avec celle de stratégie d'enseignement ; elles définissent les stratégies de compréhension comme une méthode d'enseignement à suivre pour enseigner la compréhension de l'écrit :

- E4 *« Stratégie de compréhension de l'écrit c'est-à-dire les méthodes c'est-à-dire la méthode à suivre pour bien cheminer vers une bonne compréhension de l'écrit je dois comme enseignante je dois je dois passer par un ensemble de d'étapes un ensemble d'étapes pour amener l'élève en fin à bien saisir le sens de mots du texte »* ;
- E6 *« C'est une méthode pour pouvoir enseigner la compréhension de l'écrit une méthode à suivre* ».

Alors qu'une stratégie de compréhension n'est pas une méthode d'enseignement mais plutôt un moyen que le lecteur met en œuvre pour comprendre un texte (Carignan, 2007). Donc, elle est mobilisée par le lecteur pour comprendre et non pas par l'enseignant pour faire comprendre. Le rôle de l'enseignant consiste à accompagner les apprenants sur le chemin de la maitrise des stratégies de compréhension en tant que lecteur expert. Pour ces deux enseignantes on ne peut pas parler d'apprenant stratégique (Tardif, 1992), l'apprenant ne peut pas avoir ces propres stratégies de compréhension, seul l'enseignant peut avoir ses propres stratégies d'enseignement :

- E4 *« Les élèvent ne peuvent pas utiliser des stratégies tous seuls l'enseignant peut utiliser des stratégies pour structurer son enseignement »*
- E6 *« les élèves ont très peu de connaissances en langue française ils ne peuvent pas gérer leur apprentissage et avoir leurs stratégies c'est l'enseignant qui prend en charge toute la responsabilité »*

Ce qui s'oppose aux résultats de plusieurs recherches confirmant que la formation de lecteurs stratégiques doit être l'objectif ultime de l'enseignement de la compréhension de l'écrit (Giasson, 1990 ; Tardif, 1992 ; Bianco, 2016, Ameur, 2016).

Par ailleurs, il est à noter que certaines enseignantes connaissent quelques stratégies de compréhension de l'écrit. Les stratégies nommées sont : trouver l'idée générale, repérer les informations essentielles, étudier le paratexte, prédire et élaborer un résumé. Toutes ces stratégies figurent dans les listes des stratégies de compréhension mises en œuvre par les lecteurs experts adressées par les recherches déjà faites dans ce domaine (Pressley, 2000 ; Duke & Pearson, 2002). Toutefois, nous remarquons qu'aucune stratégie métacognitive ou bien socioaffective n'a été citée. De plus, les enseignantes méconnaissent les classifications des stratégies de compréhension de l'écrit, ni la classification fondée sur la fonction de la stratégie

(stratégie cognitive, stratégie métacognitive, stratégie socioaffective), ni la classification fondée sur le moment d'application de la stratégie (stratégie de pré-lecture, stratégie de lecture, stratégie de postlecture) n'a été identifiée.

### 5. Des connaissances erronées sur les démarches d'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit

Concernant les démarches d'enseignement des stratégies de compréhension, nous relevons que deux des enseignantes interrogées ont clairement exprimé qu'« *on ne peut pas enseigner à un élève une stratégie l'élève apprend à faire les choses le plus normalement du monde* » (E6), et que *« ses stratégies témoignent de la bonne compréhension du lecteur mais on ne peut pas les enseigner aux élèves »* (E4). Alors que la recherche confirme que les stratégies peuvent et doivent être enseignées (Giasson, 1990 ; Tardif, 1992 ; Bianco, 2016, Ameur, 2016).

Comme nous notons que deux autres enseignantes considèrent que l'apprentissage de ces stratégies se fait de façon implicite et spontanée et que les apprenants ne peuvent pas assimiler un enseignement structuré de ces stratégies :

- E1 *« Au fil des lectures les élèves apprennent à le faire »* ;
- E3 *« On doit amener les élèves à étudier le paratexte sans leur dire que c'est l'étude du paratexte parce que les petits enfants ne comprennent pas ces choses. Par exemple si je dis à un élève on fait l'étude du paratexte il va pas comprendre qu'est-ce qu'il doit faire mais si je lui dis donne-moi le titre du texte il va me le donner tout de suite »*

Tandis que, les recherches ont montré que la maitrise des stratégies de compréhension n'est pas toujours spontanée et que les apprenants éprouvant des difficultés de compréhension sont souvent ceux qui n'ont pas pu acquérir tout seuls les bonnes stratégies de compréhension (Lafontaine, 2003 ; El bina, 2000) En fait, nous disposons aujourd'hui d'un corpus considérable des recherches qui ont

prouvé le rôle important de l'enseignement des stratégies de compréhension dans l'amélioration du rendement des apprenants en lecture en L1 et en L2. C'est pourquoi les enseignants doivent procéder à des pratiques d'enseignement explicites et structurées pour apprendre aux apprenants les stratégies de compréhension nécessaires pour toute lecture réussie et ne laisser pas leur découverte sur la seule responsabilité des apprenants, comme nous l'avons déjà abordé dans le cadre théorique de cette recherche.

Nous relevons aussi que deux autres enseignantes considèrent que l'enseignement des stratégies de compréhension se fait à travers le questionnement. Elles pensent que les apprenants peuvent acquérir les stratégies de compréhension nécessaires en leur posant des questions qui impliquent l'utilisation de ces stratégies, à ce propos elles déclarent :

- E2 *« pour étudier le paratexte il faut poser des questions sur les éléments para textuels : le titre, l'image. Pour l'émission des hypothèses de sens il faut demander de quoi parlera le texte. L'apprenant du primaire ne peut pas faire cela de façon autonome c'est l'enseignant qui dirige l'apprenant à travers les questions »* ;
- E5 *« on doit poser des questions sur ces stratégies sans les nommer aux élèves parce qu'ils vont pas comprendre ».*

Ainsi, aucune enseignante n'a pu identifier les démarches explicites de l'enseignement direct des stratégies de compréhension telle qu'elles sont définies précédemment.

### 6. Des connaissances insuffisantes sur le contexte favorisant l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit

L'analyse des questions qui se rapportent au contexte d'enseignement des stratégies de compréhension nous a permis de constater que les participantes à cette recherche n'ont aucune connaissance sur les situations de lecture ou bien les modalités de

groupement des apprenants propices à l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Déjà deux enseignantes sur six considèrent que les stratégies de compréhension ne s'enseignent pas (E4 et E6) comme nous l'avons déjà indiqué ci-haut. Deux autres enseignantes ont déclaré qu'elles ne sont pas suffisamment informées dans ce domaine :

- E2 *« Je ne sais pas et on a pas assez de choix il faut suivre le programme et le manuel scolaire (…) s'il y a d'autres lectures ou modalités de travail qui facilitent l'enseignement de ces stratégies je pense que j'ai aucune idée sur ça »* ;
- E5 *« Je n'ai jamais reçu une formation sur ces stratégies donc j'ai pas assez de connaissances sur tout ce qui peut favoriser leur enseignement »*.

En fin, deux autres enseignantes ont cité la lecture recherche et la lecture repérage auxquelles elles assignent presque la même définition comme des situations de lecture convenables à l'enseignement des stratégies de compréhension. E1 a proposé « la lecture repérage » qu'elle définit comme un type de lecture où *« l'élève ne lis pas tout le texte de façon continue il lit pour chercher des informations il lit pour répondre aux questions de l'enseignant ».* Et E3 a proposé « la lecture recherche » qu'elle définit comme un moment où *« les enfants cherchent tous ce qui est important dans le texte ils cherchent les éléments para-textuels puis les éléments textuels essentiels ».*

Nous remarquons que ces deux enseignantes ont la même conception d'une situation de lecture sauf que l'une a utilisé l'expression « lecture repérage » et l'autre a utilisé l'expression « lecture recherche », mais dans les deux situations le rôle de l'apprenant se limite à la recherche des informations dans le texte ce qui ne peut favoriser l'enseignement de toutes les stratégies de compréhension. Quant aux autres situations de lecture validées par la recherche pour un enseignement efficace des stratégies de

compréhension qu'on a abordé dans le cadre conceptuel du présent écrit (lecture interactive, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome) aucune enseignante n'a manifesté sa connaissance de ces situations de lecture.

Pour les modalités de groupement des apprenants ces deux mêmes dernières enseignantes ont déclaré que l'intervention auprès du groupe classe est la meilleure modalité de travail durant la séance de compréhension de l'écrit :

- E 1 *« La compréhension de l'écrit se travaille avec l'ensemble des élèves tout le monde écoutent et tout le monde participent. Le travail de groupe ou bien le travail individuel ne conviennent pas à l'activité de compréhension de l'écrit. Les groupes on peut les utiliser pour travailler la production de l'écrit et le travail individuel pour les points de langues pour s'assurer que l'élève a bien saisi le point de langue »* ;
- E3 *« il vaut mieux travailler la compréhension de l'écrit avec l'ensemble de la classe ».*

Ainsi, ces enseignantes semblent ignorer le rôle du travail de groupe et du travail individuel dans l'acquisition des stratégies de compréhension de l'écrit.

## 7. Ecart entre connaissances enseignantes et connaissances issues de la recherche : émergence d'un besoin

L'interprétation des résultats, nous a permis de constater que les participantes à la présente recherche semblent ignorer un nombre notable de connaissances incontournables pour l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. En effet, elles ne semblent pas conscientes que la construction du sens de l'écrit est une activité cognitive complexe nécessitant la mobilisation de stratégies de compréhension qui doivent être enseignées de façon directe et explicite. Nous avons constaté que même si certaines enseignantes parviennent à citer quelques stratégies de compréhension de l'écrit, aucune d'entre elles ne savait en quoi elles consistaient exactement et/

ou comment peut-on l'enseigner aux apprenants comme le propose la recherche scientifique, en faisant expliciter aux apprenants qu'est-ce qu'une stratégie de compréhension ? Quelle est son utilité ? Comment et quand peut-on l'appliquer ? Et en les guidant pas à pas pour construire leurs propres répertoires stratégiques.

En fait, nous avons constaté également que les enseignantes ne sont pas conscientes du rôle de l'enseignant dans l'acquisition des stratégies de compréhension et qu'il doit faire de la classe de lecture un lieu d'apprentissage explicite de ces stratégies et fournir aux apprenants l'étayage et la modélisation dont ils ont besoin pour comprendre ce qui se passe dans la tête d'un lecteur expert lors de la lecture d'un texte. Les questions que nous avons posées sur les démarches d'enseignement ainsi que le contexte d'enseignement de ces stratégies sont restées sans réponses de la part de la majorité des enseignantes.

Ces paramètres reflètent une certaine rupture entre les connaissances des enseignantes et les avancées théoriques dans le domaine de l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Ce constat s'aligne avec la position de beaucoup d'autres chercheurs soulignant déjà l'existence d'un écart entre les connaissances issues de la recherche et les connaissances sous-tendant les pratiques enseignantes dans la réalité scolaire (Albaladejo & *al.*, 2009 ; Lemire, Bigras & Eryasa, 2011 ; Marion, 2018). Dans cette perspective, Marion et Houlfort (2015 :58-59) signalent que plusieurs facteurs peuvent expliquer cet écart comme le faible degré d'autonomie des enseignants quant à leur propre développement professionnel et leur autoformation, le rapport au savoir plutôt pratique que théorique des enseignants et l'inadéquation des approches de transfert des connaissances aux enseignants. Les résultats de la présente recherche viennent appuyer l'impact de ces facteurs sur le niveau de connaissances enseignantes. En fait, les participantes de cette recherche ont signalé qu'elles non jamais reçu une formation directe et précise sur les stratégies de compréhension (E3 *« on a jamais été*

*formé sur l'enseignement de ces stratégies de façon précise »*). Et que leur formation initiale est en rupture avec le milieu du travail (E2 *« il n'y a aucun rapport entre la formation universitaire et le travail du cout une fois on commence à travailler on oublie la formation universitaire »*). Comme elles ont signalé qu'elles n'essaient pas de s'autoformer sur ce plan (E2 *« Depuis la fac j'ai rien lu sur ces nouvelles théories »*. Elles ont également souligné que la théorie ne constitue pas une condition essentielle pour être un bon enseignant (E1 *« Bon moi je m'intéresse pas trop à la théorie pour moi l'essentiel c'est la pratique »*).

Or, il a été déjà démontré que l'état des connaissances de l'enseignant relativement à un domaine précis influence sa qualité d'enseignement, les types de pratiques mis en œuvre ainsi que le temps qu'il y consacre en classe (McCutchen & *al.*, 2002 ; Cinningham & *al.*, 2009). Ce qui révèle la nécessité de repenser la formation enseignante sur l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Dans ce cadre, nous suggérons de veiller à la formation de bons enseignants depuis leur formation initiale à travers la révision des contenus à enseigner en vue d'une mise en cohérence entre la formation universitaire et les besoins de la profession enseignante. Et de poursuivre cet effort après leur recrutement par le biais de la formation continue. Cette dernière peut prendre en compte les attentes et les besoins particuliers des enseignants pour susciter leur motivation et accroitre leur engagement. Elle peut également s'échelonner sur une période signifiante afin d'assurer l'enrichissement et la consolidation des apprentissages vus. En fin, elle peut être accompagnée d'un suivi rigoureux de la part de professionnels du domaine pour s'assurer du meilleur investissement des connaissances acquises par les enseignants et les aider à transposer les savoir théoriques dans le contexte réel de la classe et faire ainsi de l'école algérienne un lieu conforme aux avancées scientifiques en didactique des langues.

## Conclusion

Etant donné de l'omniprésence des messages écrits dans notre quotidien, la compréhension de l'écrit constitue une exigence primordiale à tout individu afin de pouvoir s'adapter dans sa société. Par conséquent, il semble crucial que les apprenants bénéficient d'un enseignement adéquat dans ce domaine. Pour ce faire, les enseignants devraient être en mesure de former des lecteurs stratégiques maîtrisant un large éventail de stratégies l'aidant à remédier à leurs difficultés de compréhension. Ce qui fait que l'enseignant lui-même doit être bien formé à ce propos. Force est de constater que les résultats du présent travail de recherche témoignent d'un niveau de connaissances insuffisant relatif à l'enseignement des stratégies de compréhension de l'écrit. Ce témoignage permet d'avoir un certain éclairage sur une thématique qui demeure encore très peu étudiée jusqu'ici et invite les acteurs de la scène éducative à approfondir la recherche dans ce domaine en vue d'un meilleur développement professionnel.

## Références bibliographiques


- Albaladejo, C., Geslin, P., Magda, D. & Salembier, P. (2009). *La mise à l'épreuve: le transfert des connaissances scientifiques en questions*. Paris: Éditions Quae
- Ameur, A. (2016). « *Le rôle des structures cognitives et psychologiques de l'apprenant dans la compréhension en lecture ».* Thèse de doctorat, Université de Biskra, Algérie.
- Bianco, M. (2016). *Lire pour comprendre et apprendre : quoi de neuf ?* Rapport pour la préparation de la conférence de consesus sur la lecture CNESCO-IFE, Lyon, 16-17 mars 2016.
- Bilodeau, S., Gagnon, A., Germain, S., Laporte, A. & Miller, M. (2011). *Comprendre, utiliser, enseigner les stratégies de lecture. Théories et pratiques issues de la recherche et d'ouvrages didactiques.* Commission des découvreurs
- Block, C. C., & Pressley, M. (2007). Best Practices in Teaching Comprehension. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (pp. 220–242). Guilford Press.
- Block, C, C., Gambrell, L, B., & Pressley, M. (2002). *Improving Comprehension Instruction: Rethinking Research, Theory, and Classroom Practice*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Boyer, C. (1993). *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*. Boucherville : Graficor.
- Brodeur, M., Dion, É., Mercier, J., Laplante, L. & Bournot-Trites, M. (2008). Amélioration du français : mobiliser les connaissances pour prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture. *Éducation Canada, Numéro thématique sur l'efficacité de l'enseignement, 48*, 10-13.
- Carignan, I. (2007). *« Étude des relations entre les formes de documents, les stratégies de lecture et la compréhension chez des élèves de 3e secondaire* ». Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur : Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Editions RETZ.
- Chikhi, N. (2018). « *Les stratégies de lecture/compréhension en langue de spécialité : cas des étudiants de première année médecine à l'Université El Hadj Lakhdar –Batna-Algérie ».* Thèse de doctorat, Université de Batna-Algérie.
- Cinningham, A. E., Zibulsky, J., Stanovich, K. E. & Sanovich, P. J. (2009). « How teachers would spend their time teaching language arts: The mismatch between self-report and best practices ». *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430.
- Cloutier, E. (2012). *« Stratégies métacognitives de lecteurs à risque du troisième cycle du primaire »*. Maitrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Croisetière, C. (2011). *« Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture : Les effets d'un enseignement explicite. »* Maitrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Dembri, N. (2016). « *La compréhension de l'écrit à l'école primaire. Quelle démarche pour quel apprentissage ?* ». Thèse de doctorat, Université de Constantine, Algérie.
- De serres, L. (2003). « Stratégies de lecture en français langue première et en anglais langue seconde chez des universitaires diplômés : aspects quantitatifs ». *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 6(1), 31-52.
- Deschenes, M. (2017). *Pour ne pas prêcher les stratégies de lecture dans le désert. L'apprentissage par la lecture (APL).* Essai présenté à l'université du Québec à Trois-Rivières.

- Drolet, M. (2008). *Document d'animation pour la formation sur le continuum en lecture,* Plan d'action sur la lecture à l'école.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). « Effective Practices for developing reading Comprehension ». Dans : S. Farstrup, A. E., Samuels (Ed.), *What Research Has to Say About Reading Comprehension*. *Newark, Del : Internatio*, 205-242.
- El Bina, A. (2000). *Stratégies de lecture en classe d'accueil*. Comission Scolaire de Montréal.
- Falardeau, E., & Gagné, G. C. (2012). « L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche ». *Enjeux*, 83, 91-120.
- Fielding, L. C. & Pearson, P. D. (1994). Reading Comprehension: What Works. *Educational Leadership*, 51(5), 62-67.
- Giasson. J. (1990). *La compréhension en lecture,* Gaetin Morin, Montréal.
- Giasson. J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*, Bucherville: Gaëtan Morin éditeur
- Haroun, Z. (2016). « *La compréhension de l'écrit en 5eme année deprimaire. Analyse de dispositifs d'enseignement et d'évaluation* ». Thèse de doctorat, Université de Constantine, Algérie.
- Johnson, P. & Keier, K. (2010). *Catching readers before they fall: Supporting readers who struggle, K-4*. Portland, Me : Stenhouse Publishers.
- Klingner, J.K. & Vaughn, S. (1996). Reciprocal teaching of reading comprehension strategies for students with learning disabilities who use English as a second language. *The Elementary School Journal, 96* (3), 275-293.
- Kropiewnicki, M. (2006). *An Investigation of Effective Instructional Methods to Train Preservice Teachers in Reading Comprehension Strategies.* Document présenté à la rencontre annuelle de l'American Educational Research.
- Lafontaine, D. (2003). « Comment faciliter, développer et évaluer la compréhension des textes aux différentes étapes de la scolarité primaire ? » Document envoyé au PIREF en vue de *la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire* les 4 et 5 décembre 2003.
- Lemire, J., Bigras, N. & Eryasa, J. (2011). *L'échange de connaissances en petite enfance: état des lieux.* In N. Bigras & C. Bouchard (dir.), L'échange de connaissances en petite enfance: comment mettre à profit les expertises des chercheurs et des praticiens (p. 9-31). Québec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Ma, L,. Alduais, A. & Jiang, L. (2021). Participatory action research on EFL students' difficulties during autodidacticism of challenging texts using cognitive, metacognitive and socio-affective reading strategies. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education.* 7(2), 58-73
- Macaro, E. & Erler, L. (2008). Raising the Achievement of Young-beginner Readers of French through Strategy Instruction. *Applied Linguistics, 29* (1), 90-119.
- Marion, C. & Houlfort, N. (2015). Transfert de connaissances issues de la recherche en éducation : situation globale, défis et perspectives. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 18(2), 56–89.
- Marion, C. (2018). « Transfert des connaissances issues de la recherche (TCIR) en éducation : proposition d'un modèle ancré dans une prise en compte des personnes que sont les utilisateurs ». Thèses de doctorat, Université du Québec à Montréal.

- Martel, V. & Levesque, J-Y. (2010). La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire: regard sur les pratiques déclarées d'enseignement. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *13*(2), 27–53.
- Martel, V., Levesque, J, V., & Aubin-horth, S. (2012). « Compréhension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 87-106.
- McCutchen, D., Abbott, R. D., Green, L. B., Beretvas, S. N., Cox, S., Potter, N. S., Quiroga, T., & Gray, A. L. (2002). « Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning ». *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 69-86.
- Meijer, P. (2001). « Similarities and differences in teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension ». *Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184.
- Menad, A. (2022). « Les stratégies de lecture entre théorie et pratique ». *Bulletins des Recherches Scientifique*s, 10(1), 1001-1021.
- Menguellat, H. (2018). « La place de la stratégie inférentielle au deuxième palier du système éducatif algérien : quelle formation pour l'enseignement de la lecture? ». *LA PHONETIQUE*, 20(3), 1112 – 6426.
- Pressley, M. (2000). « What Should Comprehension Instruction Be the Instruction of? », dans KAMIL, M.L., P.B. MOSENTHAL, P.D. PEARSON and R. BARR, Eds.Handbook of Reading Research: Volume III, Mahwah (NJ), Erlbaum, 545-561.
- Scharlach, T.D. (2008). START comprehending : Students and teachers Actively Reading Text. *The Reading teacher*, 62(1), 20-31.
- St-pierre, M-C., Hamel, C., Desmarais, C., Belisle, B., & Desmeules, A. (2016). « Compréhension de lecture et habiletés inférentielles : exploration des connaissances et des pratiques déclarées d'enseignants au primaire ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. 19(3), 146- 167.
- Tardif, J. (1992*). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive,* Logiques, Montréal.
- Theriault, P., & Laurin, N. (2016). « Enseigner la lecture au primaire: un aperçu des pratiques d'enseignants des 2e et 3e cycles du primaire ». *La recherche-action et la recherche développement au service de la littératie*, 15-35.
- Vakilifard, A. (2018). « Pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture: une trousse d'intervention soutenue par les recherches scientifiques ». *Revue de la Faculté des Lettres.* 11(20), 173-206.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutorin. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37–70.