

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La
Recherche Scientifique

Université Ain Témouchent Belhadj Bouchaib

Facultés des Lettres et Langues et Science Sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

**MEMOIRE DE MASTER
EN LANGUE FRANÇAISE**

Spécialité : Didactique des langues étrangères

Intitulé

*Les stratégies de la compréhension de l'écrit en FLE
Cas des élèves de 2^{ème} année de cycle moyen du collège
INAL Sid Ahmed – BENI SAF*

Présenté par : SIDI IKHLEF Zoulikha
SOUSSI Imane

Sous la direction de :
Mme BEKKAL-BRIXI Ghizlane

Jury de soutenance :

Président : Mme. ALLAM IDDOU Samira MCA

Encadrant : Mme. BEKKAL-BRIXI Ghizlane

Examineur: M. DAHO Ahmed UDL

Promotion juillet 2021

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La
Recherche Scientifique

Université Ain Témouchent Belhadj Bouchaib

Facultés des Lettres et Langues et Science Sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

**MEMOIRE DE MASTER
EN LANGUE FRANÇAISE**
Spécialité : Didactique des langues étrangères

Intitulé

*Les stratégies de la compréhension de l'écrit en FLE
Cas des élèves de 2^{ème} année de cycle moyen du collège
INAL Sid Ahmed – BENI SAF*

Présenté par : SIDI IKHLEF Zoulikha
SOUSSI Imane

Sous la direction de :
Mme BEKKAL-BRIXI Ghizlane

Jury de soutenance :

Président : Mme. ALLAM IDDOU Samira MCA

Encadrant : Mme. BEKKAL-BRIXI Ghizlane

Examineur: M. DAHO Ahmed UDL

Promotion juillet 2021

Remerciements

Nos premiers remerciements pour DIEU, le tout-puissant, qui nous a donné la force et la sagesse d'arriver à ce stade dans nos études.

Nos remerciements s'adressent à notre encadreur Mme BEKKAL-BRIXI Ghizlane pour avoir accepté de diriger ce travail. Son soutien, ses compétences, et sa clairvoyance nous ont été d'une aide inestimable.

Nous tenons à remercier sincèrement les membres du jury qui nous font le grand honneur d'évaluer ce travail.

Nous remercions aussi l'enseignante Mme SIDI IKHLEF Nassima qui nous a accueilli dans sa classe de deuxième année et qui a contribué de près et de loin à la réalisation de ce travail.

Nous désirons également exprimer notre reconnaissance à tous nos enseignants durant notre cursus.

Dédicaces

Je dédie ce travail :

- ❖ A mes très chers et précieux parents Kheir Eddine et Aicha.
- ❖ A mes beaux-parents Safi et Meriem.
- ❖ A mon frère Abdennour.
- ❖ A ma sœur Nesrine.
- ❖ A mon mari Adel Slimane.
- ❖ A ma future fille.
- ❖ A ma camarade et meilleure amie Imene.
- ❖ A tous mes amis (es) et à tous ceux que je connais.

SIDI IKHLEF Zoulikha

Dédicaces

Je dédie ce travail :

- ❖ A mes très chers et précieux parents Abderrahmane et Nora.
- ❖ A mes beaux-parents Benamer et Khadra.
- ❖ A ma sœur Narimene.
- ❖ A mes frères jumeaux Seif Eddine et Housseme Eddine.
- ❖ A mon mari Samir.
- ❖ A ma fille Rinad Mayar.
- ❖ A ma camarade et meilleure amie Zoulikha.
- ❖ A tous mes amis (es), et à tous ceux que je connais.

SOUSSI Imane

Le sommaire :

Introduction.....	10
Chapitre I : Arrière plan méthodologique	
1. La compréhension de l'écrit.....	15
2. Les stratégies d'apprentissage	19
3. Comment enseigne-t-on les stratégies d'apprentissage en classe ?	28
Chapitre II : Cadre méthodologique et traitement des données recueillies	
1. Protocole d'enquête sur le terrain.....	35
2. Terrain choisi	35
3. participants.....	35
4. Outils méthodologiques.....	36
5. Présentation du corpus	36
6. Questionnaire	37
7. Analyse du questionnaire	38
8. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	39
9. Résultats de l'enquête par observation.....	52
10. Résultat des données recueillies par le questionnaire	55
Conclusion générale.....	57
Bibliographie.....	60
Annexes.....	63

Liste des tableaux

Tableau 1 : classification des stratégies.....	23
Tableau 2 : taxonomie des stratégies métacognitives.....	31
Tableau 3 : taxonomie des stratégies cognitives de traitement	31
Tableau 4 : taxonomie des stratégies cognitives d'exécution.....	32
Tableau 5 : durée d'expérience	39
Tableau 6 : compétence de la compréhension de l'écrit.....	40
Tableau 7 : volume horaire.....	41
Tableau 8 : difficulté en C.E.....	42
Tableau 9 : type de difficultés.....	43
Tableau 10 : facteurs favorisant les difficultés.....	44
Tableau 11 : comment procéder la séance de la C.E.....	44
Tableau 12 : la manière de travailler la séance de la C.E.....	45
Tableau 13 : l'objectif de la C.E.....	46
Tableau 14 : comment faire face aux problèmes de compréhension de texte.....	48
Tableau 15 : vérification des hypothèses.....	49
Tableau 16 : comment faire face aux problèmes de compréhension d'un mot.....	50
Tableau 17 : comment faire face à une mauvaise réponse.....	51
Tableau 18 : la méthode la plus efficace.....	52

Liste des figures

Figure 1 : durée d'expérience.....	40
Figure 2 : compétence de la compréhension de l'écrit	41
Figure 3 : volume horaire.....	42
Figure 4 : difficulté en C.E.....	42
Figure 5 : type de difficultés.....	40
Figure 6 : facteurs favorisant les difficultés.....	44
Figure 7 : comment procéder la séance de la C.E.....	45
Figure 8 : la manière de travailler la séance de la CE.....	46
Figure 9 : l'objectif de la C.E.....	47
Figure 10 : comment faire face aux problèmes de compréhension de texte.....	48
Figure 11 : vérification des hypothèses.....	49
Figure 12 : comment faire face aux problèmes de compréhension d'un mot.....	50
Figure 13 : comment faire face à une mauvaises réponses.....	51
Figure 14 : la méthode la plus efficace.....	52

Introduction générale

Introduction générale

En Algérie, il existe aujourd'hui, plusieurs langues qui sont enseignées comme langues étrangères : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol. Cependant, le français reste la seule langue étrangère que l'on retrouve dans tous les cycles du système éducatif du primaire à l'université.

Dans l'histoire de l'enseignement /apprentissage du français langue étrangère, l'écrit a connu un rayonnement particulier avec l'avènement de l'approche communicative¹. Par conséquent la compréhension de l'écrit, elle est devenue le point de mire de nombreuses recherches théoriques en langue maternelle et en langue seconde, dans le domaine de la linguistique cognitive de l'acquisition (Acuna, Legros et Noyau, 1994), des sciences du langage (Bruce et Brewer, 1985 ; Bernhardt et Kamil, 1995 ; Noyau et Cissé, 2001), de la didactique des langues, de la psychologie cognitive (Mistry, 1993) et autres travaux qui ont étudié l'effet du contexte culturel et linguistique sur la compréhension en langue étrangère (Kintsch et Gereene, 1978 ; Kern, 1994).

La maîtrise de la compréhension en français langue étrangère est plus que nécessaire pour les élèves de cycle moyen qui représentent les futurs étudiants. Par conséquent, nous estimons qu'il est indispensable de faire profiter les apprenants algériens, dès les premières années d'apprentissage du FLE, d'un enseignement explicite des stratégies de compréhension cognitives et métacognitives de l'écrit, qui leur permettront de poursuivre plus tard et avec succès un cursus universitaire dans la filière de leur choix.

Les stratégies d'apprentissage sont d'un apport considérable dans la compréhension de l'écrit, plusieurs écrits ont montré leur utilité.

Notre travail de recherche aborde les stratégies d'apprentissage au service de la production de l'écrit. Et nous avons choisi de nous intéresser aux élèves de 2^{ème} année de cycle moyen, car nous souhaitons transmettre des connaissances et des capacités relatives à l'écrit aux apprenants. Vu l'importance de cette compétence dans la vie de l'apprenant. Ce travail analyse également les pratiques pédagogiques des enseignants lors de la séance de la compréhension de l'écrit.

Le choix de ce sujet est motivé par la responsabilité que nous espérons avoir en qualité de futures enseignantes. Nous devons maîtriser les différents mécanismes permettant l'apprentissage, afin d'améliorer les performances des élèves en compréhension de l'écrit.

¹ (Cornaire et Germain, 1991 : 8)

Introduction générale

Plus encore, dans cette même intention, nous souhaitons transmettre des connaissances et des capacités relatives à l'écrit aux apprenants. Vu l'importance de cette compétence dans la vie de l'apprenant, il appartient, donc à l'enseignant d'adopter la méthode la mieux adaptée à l'enseignement/apprentissage de l'écrit.

La présente recherche est née d'interrogations issues de notre pratique en classe avec des apprenants au moyen. Nous avons remarqué qu'à chaque fois que les apprenants sont face à un support écrit, les mêmes comportements et les mêmes sentiments surgissent ; passivité face au support, absence de rituel de lecture, voire même un blocage. Les apprenants avaient l'air d'être face un bloc de glace, impénétrable. Nous avons pensé que c'était dû au choix des supports, alors nous les avons remplacés par d'autres qui semblaient être plus accessibles, plus attrayants et plus motivants, cependant le résultat était le même, le bloc de glace n'a pas fondu. Des réponses à des questions sur le contenu du texte qui paraissaient évidentes, étaient pour les apprenants l'ascension de l'Everest. Nous pensions que c'était dû au manque de lecture. Ce faible rapport à la lecture a engendré l'échec. Pour nous, les élèves qui ne comprenaient pas des supports écrits étaient de faibles lecteurs. Pour pallier à ce problème, il fallait, augmenter les séances de lecture et inciter les apprenants à lire. Une approche qui n'a malheureusement pas pu fondre ce bloc de glace.

Nous avons longtemps pensé qu'on ne pouvait pas faire apprendre aux apprenants à comprendre, cette faculté soit on l'avait ou soit on ne l'avait pas. Cette certitude a changé, le jour où nous avons pris connaissance pour la première fois du concept « apprendre à comprendre » en passant par l'enseignement explicite. Sans savoir ni la signification ni ce qu'elle impliquait, cette expression nous a paru une source de chaleur assez forte pour fondre le bloc de glace qui a gelé pour longtemps les apprenants.

Nous avons formulé la problématique suivante: quelles stratégies peuvent contribuer à aider les élèves à avoir accès au sens face à l'écrit lors de la séance de compréhension de l'écrit en FLE ?

Cette unique question engendre avec elle d'autres questions de recherche:

Les enseignants offrent-ils des mécanismes d'aide à la compréhension ?

Quel dispositif peut contribuer à aider les élèves à avoir accès au sens ?

Introduction générale

Suite aux questions citées plus haut nous avons proposé des hypothèses auxquelles nous répondront à la fin de ce travail ; ces hypothèses sont le résultat des constatations que nous avons faites dans des classes de 2AM en contexte FLE.

- Les enseignants abordent les stratégies d'apprentissage en lecture avec une approche implicite.
- Les stratégies de lecture pourraient contribuer à aider les élèves à avoir accès au sens.
- Les enseignants n'utiliseraient pas assez de stratégie.

Notre interrogation majeure est de savoir comment améliorer l'accès aux sens chez les apprenants, la piste des stratégies de lecture nous a paru une piste assez sérieuse pour la suivre.

La didactique du français langue étrangère semble ignorer la piste des stratégies de lecture, dans le meilleur des cas cette piste est marginalisée ;

Jean pierre CUQ et Isabelle Gurca dans leur ouvrage : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde ne leur dédiaient que deux pages sous le titre de stratégies d'apprentissage. Face au problème manque de littératie des apprenants, les enseignants se sont tournés vers des stratégies de lecture. Les apprenants en FLE sont exposés aux mêmes problèmes, il est absurde donc de ne pas essayer d'emprunter la même voie tout en prenant en considération la particularité du français langue étrangère.

Nos questions de recherche s'articulent donc autour de deux axes : ce qui se passe chez les apprenants, et ce que font les enseignants ?

Coté apprenants : en fin de cursus scolaire ont-ils acquis des stratégies de lectures ?

Coté enseignants : offrent-ils des mécanismes d'aide à la compréhension ?

L'objectif principal de notre présente recherche est de montrer que les enseignants peuvent offrir aux apprenants qui ont des difficultés dans la compréhension de l'écrit, des stratégies et des outils nécessaires à l'accès au sens et à l'autonomie.

Notre travail vise d'abord à montrer que les apprenants sont désarmés et sans outils face aux textes. Il consiste à étudier les stratégies de la compréhension écrite chez les

Introduction générale

apprenants de 2^{ème} année de cycle moyen. Un questionnaire destiné aux enseignants, nous a permis de savoir si l'enseignement prodigué en compréhension a pour but de donner aux apprenants les outils nécessaires à l'accès au sens.

Notre travail se compose de deux chapitres, le premier est consacré au cadrage théorique où nous avons adopté l'état de l'art sur la question de la compréhension de l'écrit et les stratégies d'apprentissage ainsi que leurs classifications. Le deuxième chapitre est quant à lui dédié à l'interprétation des données et résultats où il a été question d'aborder le déroulement de l'enquête de terrain auprès des apprenants de la 2^{ème} année moyenne, la présentation du corpus, et le choix des outils d'analyse adoptés.

Chapitre I :

Arrière plan théorique

Ce premier chapitre est consacré au cadrage théorique dont une étude préliminaire de la compréhension de l'écrit dans laquelle s'inscrit notre étude, en mettant l'accent sur quelques éléments qui s'avèrent essentiels pour notre analyse. Nous avons longuement abordé la notion de lecture / compréhension dans les différentes méthodologies ainsi que les stratégies de compréhension de texte et leurs classification

1. Compréhension de l'écrit :

1.1. Lecture :

- Action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.²
- Emission à haute voix d'un texte. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois réagissant cette transposition³.
- Action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

A travers ces trois définitions, on retient deux aspects de la lecture, le premier qui est le déchiffrement du code et le second la nécessité de déchiffrer pour comprendre.

1.2. Comprendre :

« Un enfant qui apprend à lire ne comprend pas toujours ce qu'il lit. Pour parvenir à la compréhension, il devra dépasser le simple décryptage des mots (signifiants) pour saisir le signifié (sens, concept). Dès lors, comprendre renvoie à l'intelligibilité pour soi de ce qu'autrui nous apprend. »⁴

1.3. Compréhension en lecture :

- Conception traditionnelle :

Faire enseigner un ensemble d'habiletés de façon hiérarchique dans une activité de lecture, celui qui maîtrise ces habiletés séparément maîtrisera la lecture. Le sens se trouve dans le texte, le lecteur n'a qu'à le « pêcher » et le transposer dans sa mémoire, lire signifie comprendre ce que l'auteur a écrit sans aucune liberté d'interprétation.

- Conception contemporaine :

² (R.Gallisson et D.Coste , Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris 1983,p 110)

³ (ibid)

⁴ Gilbert Longhi, Dictionnaire de l'éducation. Vuibert, Paris 2009. P 92

Arrière plan théorique

La lecture n'est pas une mosaïque d'habilités isolées mais une interaction entre les différentes habilités. C'est le lecteur qui crée le sens, cela ne veut pas dire qu'il comprendra tout.

Pour R.Gallisson et D.Coste : « opération mentale, résultant du décodage d'un message, qui permet à un lecteur (compréhension de l'écrit) ou un auditeur (compréhension de l'orale) de saisir la signification que recouvrent les signifiants écrits ou sonores. La compréhension écrite et la compréhension orale qui résultent d'une opération de réception des messages, s'opposent à l'expression écrite et à l'expression orale, qui sont à l'origine de l'émission des messages. La compréhension écrite et la compréhension orale supposent la connaissance du système graphique ou phonologique de la langue considérée, ainsi que la valeur fonctionnelle et sémantique des structures morphosyntaxiques et des unités lexicales de cette langue. »⁵ Pour Jocelyne Giasson : « Comprendre un texte, c'est en faire une représentation mentale cohérente en combinant les informations explicites et implicites qu'il contient à ses propres connaissances. Cette représentation est dynamique et cyclique. Elle se transforme et se complexifie au fur et à mesure de la lecture. »⁶ Pour Michel Fayol : « L'activité de compréhension est une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation. »⁷ Pour J.-P. Cuq « La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires »⁸

Ces définitions de la compréhension s'accordent sur le fait que la compréhension est une activité mentale complexe de résolution de problèmes qui a pour but l'accès au sens. Il faut aussi préciser que la compréhension est une compétence qui ne se réduit pas à la connaissance, ni même à l'empilement de plusieurs connaissances : « Une compétence n'est pas une simple addition de savoirs, mais la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les

⁵ (R.Gallisson et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris 1983.p 110)

⁶ (GIASSON.J, La compréhension en lecture, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2004, p 43)

⁷ (GAONAC'H.D et FAYOLM, Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia, éd. Hachette éducation, Paris, 2003, p.12.)

⁸ (CUQ Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble : PUG 2003.p 49)

situations »⁹, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ».¹⁰

1.4. La compréhension de l'écrit dans les différentes méthodologies :

1.4.1. La méthodologie traditionnelle :

La compréhension du texte commence par la traduction en langue source (L1) de tous ses mots inconnus, puis de ses phrases. L'importance était donnée à la grammaire et aux règles, le texte littéraire était un prétexte pour la traduction. Le choix du texte portait sur un thème donné.

Une autre démarche était utilisée dans les méthodologies traditionnelles « la méthode synthétique qui part des éléments pour aller vers l'ensemble, et qui articule deux méthodes : la méthode analytique ou on travaille d'abord sur les éléments et la méthode synthétique ou on travaille ensuite sur l'ensemble. L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe, ils doivent faire réunir les composantes dans un ensemble, en faire la synthèse ». ¹¹Cette méthode synthétique y est combinée dans la méthode traditionnelle à la méthode inductive : le sens de ses mots est censé permettre d'en induire le sens de la phrase. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte.

1.4.2. Méthodologie directe :

Nouveau besoin imposé par la révolution industrielle, nouvelle méthodologie. La compréhension adopte l'approche globale du sens pour approcher les textes : « dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots. ». ¹²Cette démarche est expliquée brièvement par un méthodologue direct, A. Godart, dans une conférence pédagogique donnée en 1902 et publiée en 1903 : « Pendant que nous lisons le texte et le faisons relire, l'élève peut déjà vaguement deviner le sens général et entrevoir les grandes lignes. C'est cette signification d'ensemble que nous nous préoccupons d'abord de dégager. Nous lui demandons ce qu'il a pu comprendre, ce dont il s'agit en gros,

⁹ (M. Carbonneau & M.-F. Legendre. Carbonneau Michel & Legendre Marie-Françoise (2002))

¹⁰ Vie pédagogique, n°123, Les compétences : un premier regard sur le comment (dossier), Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, pp.12-17)

¹¹ (Christian Puren, approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2017/, mise en ligne 28.07.2017)

¹² (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, 2003 p. 238)

en l'aidant de questions très simples. Il y a là comme un travail de première mise au point, qui éclaire le sujet ; travail d'ailleurs fort important, puisqu'il crée précisément chez le débutant l'habitude de saisir directement la signification de tout un passage et lui donne, pour ainsi dire, le sens de la perspective. L'élève que nous habituons ainsi à découvrir directement, et comme en profondeur, le sens de tout un texte, s'accoutume du même coup à voir par le même procédé la signification d'une phrase. Une prédisposition fortifie l'autre »¹³

1.4.3. Méthodologie audio-orale :

Comme le nom l'indique cette méthodologie s'est intéressée uniquement à l'oral même le vocabulaire est resté en arrière-plan.

1.4.4. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle :

« L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral, son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. ». ¹⁴Dans presque tous les cas, le livre de l'élève n'est constitué que d'images, sans transcription des dialogues.

1.5. Quelques modèles de compréhension :

On distingue habituellement deux types de processus impliqués dans l'acte de compréhension.

1.3.1. Le modèle sémasiologique :

Les processus de bas niveau ou ascendants, ils mettent en jeu la perception, les activités de tri et de stockage d'information.

1.5.2. Le modèle onomasiologique :

Les processus de haut niveau ou descendants précédentes du cortex cérébrale et traitent l'information. Il peut s'agir par exemple de mettre en relation des informations pour en construire le sens, de constituer des champs lexicaux, de synthétiser l'information.

Alors c'est quoi lire ?

¹³ (Christian Puren , op.cit. P 3).

¹⁴ (Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca , op.cit. p.242)

« La lecture serait une activité tantôt sémasiologique tantôt onomasiologique, ce sont tantôt les unités les plus grandes, tantôt les unités les plus petite qui font signification, et la lecture est une combinaison non réglée d'opérations ascendantes et d'opérations descendantes. »¹⁵

2. Stratégie d'apprentissage :

Lise Saint-Pierre illustre avec sa pensée ce que la chercheuse attend de ses élèves après une intervention qui sera réalisé par cette dernière. Cette intervention consiste à enseigner aux apprenants les stratégies d'apprentissage en vue de favoriser l'apprentissage autonome et un meilleur développement de la compréhension de la langue française.

Un élève qui a une bonne méthode de travail est celui qui est capable d'utiliser les bonnes stratégies d'apprentissage, de la bonne façon et au bon moment. Ces stratégies concernent les aspects cognitif, affectif et métacognitif de l'apprentissage et les comportements d'étude.

L'apprentissage d'une bonne méthode de travail devrait se faire de concert avec l'apprentissage du contenu spécifique des cours.¹⁶

2.1. Définition :

Dans le processus d'enseignement apprentissage il est présenté d'une part les stratégies d'enseignement que Weinstein et Mayer cités par Boulet et autres définissent comme « des interventions externes associées à la présentation de certains contenus d'apprentissage à un moment donné et d'une façon donnée (...) ainsi que les stratégies d'apprentissage qui

sont des activités réalisées pour l'apprenant pour réviser...les contenus présentés».¹⁷

Nous pouvons dire qu'à côté de la stratégie d'enseignement (ensemble de comportements didactiques coordonnés pour faciliter un apprentissage déterminé) il existe une stratégie d'apprentissage (ensemble de comportements qui soutiennent et favorisent l'apprentissage et qui sont liés aux styles d'apprentissage), les stratégies didactiques sont les structures d'activité à travers desquelles se concrétisent, se réalisent les contenus et les objectifs.

Elles comprennent tant les stratégies du professeur que celles de l'apprenant.

Boulet et autres dans leur livre les stratégies d'apprentissage à l'université ont défini les stratégies comme :

¹⁵ (Mouchon .Jean . Connaissance et reconnaissance de l'oral : 1968-1988 , in vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988) , D. Coste(dir), coll. »LAL » , Crédif, Hatier/Didier, Paris, 1994, p 91. Cité par Claire Tardieu, La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation. Éd. Ellipses, 2008.p 130).

¹⁶ (Saint-pierre, 1991, p. 15).

¹⁷ (Boulet, Savoie-Zajc, && Chevrier, 1996, p. 4)

Les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage. Donc essentiellement, les stratégies d'apprentissage sont des comportements de l'apprenant qui est en train d'apprendre et elles ont pour objet d'influencer la façon dont il va le faire¹⁸.

Oxford définit les stratégies d'apprentissage comme « des étapes spécifiques prises par des apprenants pour améliorer leur propre apprentissage », et plus loin « des outils pour une implication active et autonome ».¹⁹

L'approche cognitiviste a produit des changements importants en éducation et considère l'apprenant comme acteur de son apprentissage. Dans cette nouvelle optique les pratiques pédagogiques cherchent à promouvoir l'autonomie de l'étudiant et entraînent un changement important du rôle du professeur par rapport au rôle qu'il possède dans l'enseignement traditionnel.

L'approche actionnelle, décrite dans le CECR pour les langues (de l'Europe, 2000) en mettant l'accent sur l'apprenant a conduit au changement d'organisation de la classe ; mais aussi dans le rôle du professeur et de l'apprenant qui se trouve au centre de l'apprentissage (il est maintenant acteur de son apprentissage). Le professeur a un rôle de facilitateur pour essayer d'établir un équilibre entre les trois (3) composants du triangle pédagogique d' Houssaye.²⁰

L'acquisition de ces stratégies par les étudiants est très importante car la maîtrise de celles-ci, leur permettra non seulement de réussir l'apprentissage de langue étrangère mais aussi de les mettre en pratique dans la vie quotidienne. Plusieurs auteurs et chercheurs ont confirmé l'existence d'un lien important entre l'utilisation des stratégies d'apprentissage par l'étudiant et le succès du même dans son apprentissage.

2.2. Stratégie de compréhension de texte :

On entend par stratégies de compréhension un ensemble de procédures que le lecteur peut mobiliser délibérément pour comprendre et notamment pour surmonter un obstacle à la compréhension (par exemple relire, paraphraser, prendre des notes, etc.). Elles touchent aux aspects métacognitifs de l'activité de compréhension. L'enseignement des stratégies de compréhension permet à l'élève de devenir un lecteur actif qui peut contrôler sa propre compréhension.

¹⁸ (Boulet, Savoie-Zajc, & Chevrier, 1996, p. 13).

¹⁹ (Cyr, 1998, p. 31)

²⁰ (Houssaye, 1988, p. 233)

Les élèves en difficulté ne disposent pas (ou peu) de ces stratégies. Or, comme nous l'apprennent les résultats de la recherche, l'enseignement explicite de stratégies de lecture et de compréhension améliore les performances des élèves à tous les niveaux de la scolarité et particulièrement pour les élèves les plus fragiles.

Plusieurs types de classement ont été proposés pour rendre compte de ces stratégies. Maryse Bianco, Laurent Lima et Emmanuel Sylvestre distinguent ainsi :

- des stratégies d'enrichissement des contenus : l'analyse du vocabulaire et des contenus thématiques est au centre de ce type de stratégies qui consiste à apprendre les procédures que l'on peut utiliser pour trouver le sens des mots non connus (ou mal connus) ainsi qu'à faire appel aux connaissances liées au thème du texte et/ou les enrichir.
- des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé.
- des stratégies de traitement détaillé de l'information à partir de techniques telles que l'auto questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions.
- des stratégies de contrôle enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en "pensant à haute voix" et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

Maryse Bianco propose également de distinguer quatre types de stratégie, selon les contenus et le moment de la lecture auxquels elle s'applique :

- les stratégies de pré-lecture préparent la lecture (parcourir rapidement le texte, prendre connaissance du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc.).
 - les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente (ou modèle de situation) aident le lecteur dans l'élaboration de la cohérence du texte au fur et à mesure de la lecture : elles comprennent notamment l'ensemble des traitements inférentiels réalisés pendant la lecture (interroger le texte en le paraphasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.).
 - les stratégies postérieures à la lecture sont des habiletés de compréhension appliquées qui permettent la restructuration et l'organisation des informations issues du texte ou d'un ensemble de documents : elles sont essentielles à l'acquisition de connaissances grâce à la lecture (critiquer, évaluer les sources, synthétiser l'information, organiser, comparer, etc.).
- L'enseignement de stratégies passe donc par l'explicitation, la prise de conscience de

Arrière plan théorique

l'élève et la mise en œuvre délibérée des procédures à travers leur verbalisation, mais aussi la discussion, l'argumentation et le débat. Cela implique également un étayage fort fourni aux élèves. Celui-ci doit les aider à maîtriser progressivement les habiletés visées ; il peut prendre la forme d'aides techniques telles que des supports graphiques, des aides mémoire, des mots-signaux, mais il peut aussi consister en des aides apportées directement par l'enseignant. Une pédagogie adaptée de la compréhension en lecture pourra ainsi recourir aux démarches et activités suivantes :

- Proposer des activités fondées sur l'étude du vocabulaire afin d'accroître le lexique des élèves et, à terme, améliorer leur compréhension.
- Proposer des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique.
- Proposer aux élèves qui en ont besoin des textes dont les titres constituent de réels résumés.
- Aider les élèves en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires.
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension : tâches de questionnement (questions orales ou écrites), de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissance, etc.
- Alternier les questions littérales et les questions nécessitant des inférences.
- Apprendre aux élèves les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'ils se les approprient et les utilisent à bon escient.

2.3. Classifications des stratégies d'apprentissage :

Dans toutes les taxonomies sont présentes les stratégies cognitives et les stratégies métacognitives.

Certains auteurs ont parlé des stratégies affectives et quelques-uns les ont inclût dans la catégorie de stratégies de gestion de ressources. D'autres donnent à la catégorie de gestion de ressources le nom de stratégies de support et certains parlent aussi des stratégies sociales, socio-affectives, etc. Le tableau suivant tiré d'un mémoire présenté à l'Université Libre de Colombie, intitulé : « Les Stratégies d'apprentissage comme contribution au développement de l'apprentissage autonome et une meilleure compréhension orale du FLE. », présente la classification des stratégies d'apprentissage.

Tableau 1 : classification des stratégies

La classification d'après oxford	
<i>Les stratégies directes</i>	
<i>Les stratégies mnémoniques</i>	Elles ont une fonction hautement spécifique : aider les étudiants à emmagasiner et extraire des nouvelles informations. Comme : bien réviser, utiliser des images et des sons, utiliser des actions, créer des liens, etc.
<i>Les stratégies cognitives</i>	Ces stratégies permettent aux apprenants de comprendre et produire un langage de différentes manières. Répétition, élaboration et organisation. Comme : résumer ou raisonner de façon déductive, pratiquer la langue, recevoir et émettre des messages, analyser et raisonner, créer des structures etc. Dans le questionnaire d'analyse d'objectifs et besoins d'apprentissage adapté de R.L. Oxford Strategy Inventory for Language Learning (1989). Les parties A et B font référence aux stratégies d'apprentissage cognitives comme par exemple : faire des associations, utilisation de sons et des images pour se souvenir des mots, faire de listes de mots, des fiches, répéter ou écrire plusieurs fois les mots, faire des cartes mentales, pratiquer les nouvelles choses apprises en les disant et les écrivant fréquemment , pratiquant les sons que les sont difficiles, en regardant la télévision, des films, des vidéos, en écoutant la radio, des chansons en langue cible, etc.
<i>Les stratégies de compensation</i>	Elles permettent aux étudiants d'utiliser une langue même quand bien, ils ont des lacunes importantes. Comme : surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit, deviner intelligemment, etc. Dans la section C du questionnaire d'analyse d'objectifs et besoins d'apprentissage adapté de R.L. Oxford Strategy Inventory for Language Learning (1989) se établissent comme stratégies de

	compensation : faire des suppositions, des gestes, des questions sur cela que l'on veut exprimer, remplacer un mot par un autre semblable, décrire une idée.
<i>Les stratégies indirectes</i>	
<i>Les stratégies affectives.</i>	Permettent de réguler les émotions, la motivation ainsi que les attitudes. Motivation, concentration, anxiété. Dans la section E du questionnaire d'analyse d'objectifs et besoins d'apprentissage on fait référence aux stratégies motivationnelles ou affectives comme : être anxieux mais essayer de se relaxer, s'efforcer pour parler même si l'on a peur de faire des erreurs, on se félicite pour ses succès, on discute avec les camarades de leurs états d'âme, etc.
<i>Les stratégies métacognitives</i>	Permettent aux apprenants de contrôler leurs propres connaissances, pour coordonner le processus d'apprentissage en utilisant des fonctions telles que le centrage, l'organisation, la planification et l'évaluation. Planification, contrôle et régulation. La partie D du questionnaire se rapporte aux stratégies d'organisation et d'évaluation de l'apprentissage comme : tenir compte des erreurs et essayer de ne pas les refaire, faire des efforts pour améliorer la façon d'apprendre , dédier tout le temps possible à l'apprentissage de la langue étrangère, réfléchir sur les progrès d'apprentissage et vérifier cela que l'on sait et cela que l'on ne sait pas entre autres.
<i>Les stratégies sociales</i>	Aident les apprenants à apprendre à travers des interactions avec les autres. Elles fixent leur regard à la coopération avec les autres. La partie F du questionnaire d'oxford fait référence aux stratégies liées à l'apprentissage coopératif comme par exemple : demander de parler moins vite ou de répéter si l'on ne comprend pas, demander de corriger les erreurs quand on parle, revoir cela que l'on a appris avec les camarades, poser de questions en langue étrangère pendant la classe, parler en langue étrangère avec les camarades de classe, s'intéresser à la culture des pays où est parlé la langue apprise, etc.

La classification de Lise Saint-Pierre	
<i>Les stratégies cognitives</i>	<p>On peut les définir comme des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. (Saint-pierre, 1991, p. 16) Elle divise ces stratégies cognitives d'abord en stratégies de répétition, d'élaboration et d'organisation qui favorisent les connaissances déclaratives qui portent sur l'existence des choses, la connaissance des faits des concepts, des règles, etc. C'est ce qu'on entend couramment par apprendre. Ensuite elle parle aussi des stratégies de généralisation et de discrimination qui contribuent au développement des connaissances conditionnelles qui concernent les conditions dans lesquelles on doit utiliser une procédure. Savoir quand et pourquoi faire. Et finalement elle fait référence aux stratégies d'automatisation d'une procédure qui portent sur les connaissances procédurales. Savoir-faire, par exemple l'utilisation d'une technique</p>
<i>Les stratégies affectives</i>	<p>Selon Saint-Pierre (1991) les stratégies affectives sont « celles utilisées pour l'apprenant pour contrôler ses sentiments ou ses émotions. » Parmi ces stratégies elle mentionne les suivantes : établir et maintenir sa motivation, garder sa concentration, se récompenser, contrôler son anxiété, attribuer la réussite à des facteurs internes et modifiables.</p>

<p><i>Les stratégies de gestion de ressources</i></p>	<p>Pour Lise Saint-Pierre «On pourrait les appeler des comportements d'étude... ces stratégies sont fortement affectées par des variables affectives... Elles peuvent ressembler à certaines stratégies cognitives et métacognitives » (...) Identifier les ressources disponibles (le matériel, les moments où l'on peut consulter le Professeur, les camarades) ; gérer le temps efficacement (se donner des sous-objectifs à atteindre pour chaque période de travail planifier des périodes de travail à l'avance, des périodes plus courtes et plus fréquentes) ; gérer l'environnement de l'étude (trouver un lieu organisé , calme, précis pour étudier)(solliciter l'aide des autres chercher l'aide du professeur ,des pairs, travailler en petits groupes, etc) (Saint-pierre, 1991, p. 18)</p>
<p><i>Les stratégies métacognitives.</i></p>	<p>La métacognition révèle l'analyse que l'apprenant fait de sa propre activité intellectuel. « On comprend mieux ce que sont les stratégies métacognitives lorsqu'on les associe à une conversation que la personne tient avec elle-même lors d'une activité intellectuelle. » (Saint-pierre, 1991, p. 17) On parle donc de deux composantes de la métacognition la connaissance qu'a l'apprenant de sa cognition et la gestion que fait l'apprenant de la même. La métacognition implique l'autodiagnostic, l'autoréflexion, le contrôle de ses avantages et ses inconvénients cognitifs et l'auto-cognition en général.</p>
<p>La classification de Cyr</p>	
<p><i>Les stratégies cognitives</i></p>	<p>Pour l'auteur ces stratégies comportent un rapport entre l'apprenant et cela que constitue son objet d'apprentissage. Elles se trouvent au centre de l'apprentissage et de ce fait elles sont plus concrètes et peuvent être facilement observées. (Cyr, 1998, p. 46 à 55) Parmi ses stratégies il mentionne : prendre de notes, réviser, mémoriser, inférer, déduire, pratiquer la langue, etc.</p>
<p><i>Les stratégies métacognitives</i></p>	<p>Correspondent à la capacité de savoir quoi faire pour atteindre des buts, par exemple de planifier son travail. C'est-à-dire que l'apprenant décide quels sont les objectifs qu'il veut atteindre et</p>

	<p>il fait un plan pour arriver aux résultats qu'il souhaite. Ainsi, l'apprenant réfléchit à son propre processus d'apprentissage. (Cyr, 1998, p. 42 à 46) Ces stratégies comportent donc une réflexion de l'apprenant sur son processus d'apprentissage pour mieux apprendre. Il cite comme stratégies appartenant à ce groupe : l'attention, l'identification du problème, l'anticipation ou la planification, l'autorégulation, l'autogestion et l'autoévaluation.</p>
<p>Les stratégies socio-affectives</p>	<p>Les stratégies socio-affectives entraînent d'un côté une interaction avec les autres pour contribuer « à l'appropriation de la langue cible » et d'un autre côté à l'autogestion de dimension affective. (Cyr, 1998, p. 55 à 58) Pour faire cela il parle des stratégies comme : réduction de l'anxiété, gestion des émotions, la coopération et les questions de vérification ou de clarification</p>

3. Comment enseigner les stratégies d'apprentissage en classe ?

L'importance des stratégies d'apprentissage pour la réussite scolaire des élèves devrait guider les enseignants à leur enseigner. La première idée à retenir pour ce type d'enseignement est qu'il doit être mené dans un environnement naturel et réel, c'est-à-dire dans des cours réguliers et en réalisant les activités réelles de ces cours. Les travaux de Tardif (1992)²¹ et Weinstein (1994)²² ont souligné que ce principe est lié à l'approche contextualisée de l'apprentissage. Ces chercheurs recommandent que les stratégies générales (comme les stratégies d'apprentissage) soient enseignées dans le cadre de l'acquisition de connaissances spécifiques (comme les connaissances liées au domaine de recherche).

La deuxième idée à retenir dans l'enseignement des stratégies d'apprentissage est que l'enseignant doit inciter les élèves à réfléchir spontanément aux stratégies qu'il utilise. Pour atteindre cet objectif, Bazin et Girerd (1997)²³ proposent d'apprendre aux élèves à identifier les stratégies qu'ils utilisent en les enregistrant dans une grille. Le tableau 1 donne un exemple de tableau d'enregistrement de stratégie divisé par situation d'apprentissage. Ce travail de sensibilisation par l'auto-évaluation permet à l'élève de voir :

- Continuer à appliquer certaines stratégies dans certaines situations.

²¹ TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, les Éditions Logiques, 1992, 480 p.

²² WEINSTEIN, C. E. « Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 1257-274.

²³ BAZIN, S. et R. GIRERD. « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire », dans M. Grangeat et P. Meirieu (dir.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*, Paris, ESF, 1997, p. 63-93.

Chapitre I : cadrage théorique

- Ajuster les stratégies qu'il utilise dans d'autres situations.
- Utiliser des stratégies connues dans d'autres situations Utilisées.
- Si nécessaire, augmenter sa bibliothèque de stratégies.

La troisième idée à retenir est d'enseigner explicitement les stratégies d'apprentissage que les élèves ne connaissent pas ou n'utilisent pas de la bonne manière ou dans le bon contexte. Pour cette raison, Weinstein et Hume (1998)²⁴ proposent trois méthodes d'enseignement : l'enseignement direct, notamment pour dire quelle stratégie appliquer et comment l'utiliser ; la modélisation cognitive et métacognitive, qui vise à clarifier le raisonnement qui accompagne la planification et l'exécution des tâches, l'importance de contrôler l'exécution des tâches et les attitudes de communication (Hensler, 1999)²⁵ ; enfin, à travers des exercices guidés par le feedback, discuter des caractéristiques de la stratégie et des applications possibles et impossibles.

Semaine du _____ Analyse de mon travail					
Date	Situations	Ce que je dois faire...	Ce à quoi je pense...	Ce que j'écris...	Ce que je referais et modifierais...
	Lecture d'un texte				
	Écoute d'une explication				
	Résolution d'un problème				
	Exercice d'application				

²⁴ WEINSTEIN, C. E. et L. M. HUME. Study Strategies for Lifelong Learning, Washington, American Psychological Association, 1998, 111 p.

²⁵ HENSLER, H. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive », Revue de formation et d'échange pédagogiques, avril 1999, p. 2-5.

3.1. Pour Quoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage :

Trois raisons principales démontrent l'importance des stratégies d'apprentissage qui doivent être données. Des chercheurs dont Weinstein (1994)²⁶ ont montré que les élèves qui réussissent bien en classe sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour mener à bien les diverses activités qui leur sont proposées. Autonomie, il doit connaître et utiliser correctement les stratégies d'apprentissage afin qu'il puisse acquérir des connaissances et des compétences liées aux études universitaires.

Enfin, il faut noter que les stratégies d'apprentissage maîtrisées par les étudiants du collégial sont très utiles pour leur apprentissage tout au long de la vie. D'une part, cela s'applique à ceux qui poursuivent leurs études à l'université et, d'autre part, cela s'applique également aux étudiants intégrés au marché du travail et disposant de méthodes de reconversion ou de reconversion.

3.2. Les taxonomies de stratégies d'apprentissage :

La taxonomie des stratégies d'apprentissage consiste du plan métacognitif et du plan cognitif. En éducation, la métacognition améliore la capacité des apprenants à faire face aux situations scolaires.

Les deux éléments de base de la métacognition sont la connaissance de son propre processus cognitif et la connaissance des tâches et des situations impliquant des activités cognitives. La conscience métacognitive comprend les propres connaissances de l'apprenant et la connaissance de la mentalité active utilisée dans la situation d'apprentissage.

La stratégie métacognitive proposée est la prédiction et l'autorégulation. La prédiction implique d'observer et d'analyser les connaissances qui ont été obtenues par rapport à la situation en cause. L'autorégulation permet de mieux s'adapter à la situation d'apprentissage.

Les stratégies cognitives sont des situations dans lesquelles les apprenants doivent traiter l'information afin d'apprendre.

Il existe six stratégies de traitement cognitif en taxonomie : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser.

Les quatre stratégies cognitives d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire) représentent une catégorisation des différentes actions ou procédures habituellement associées aux situations de performance, de production et d'exécution.

Tableau 2 : taxonomie des stratégies métacognitives

²⁶ WEINSTEIN, C. E. « Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin », dans P. R. Pintrich, D. R. Brown et C. E. Weinstein (dir.), Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1994, p. 257-274.

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p>Anticiper : tenter de prévoir ou d'envisager les connaissances, les procédures, les actions ou les situations qui peuvent se présenter ou qui seraient utiles aux tâches ou aux situations. Anticiper sert aussi à envisager les ressources nécessaires aux situations ou aux conditions potentielles.</p>	<p>Identifier les connaissances antérieures utiles par rapport aux conditions ou aux situations à venir. Considérer les exigences ou les besoins par rapport à des futurs possibles. Créer des représentations mentales de moments ou d'événements futurs possibles. Planifier. Émettre des hypothèses.</p>
<p>S'autoréguler : procéder à une observation de ses propres mécanismes et de son fonctionnement pour réajuster les conduites et les connaissances reliées aux tâches et à ses façons de faire. S'autoréguler permet une adaptation par l'utilisation la plus efficace et la plus rentable possible des ressources personnelles et environnementales. Cela implique l'amélioration ou l'adaptation aux situations et aux événements et un processus continu d'ajustement en fonction des connaissances et des ressources disponibles.</p>	<p>S'auto-observer : prendre conscience des mécanismes, procédures et connaissances utilisées et des situations ou tâches impliquées. Contrôler : analyser progressivement les caractéristiques et la valeur des activités entreprises en lien avec les exigences et la sélection des moyens mis en action et des résultats obtenus. Juger : mettre en relation les objectifs visés avec l'efficacité perçue des ressources engagés ou la justesse des connaissances métacognitives utilisées dans la sélection des ressources. S'ajuster : ajuster des ressources ou des connaissances métacognitives en fonction des résultats ou des conditions observées par rapport aux attentes ou aux objectifs visés. S'informer : effectuer la cueillette ou rechercher des informations relatives aux tâches, aux situations et aux conditions d'utilisation des connaissances en fonction des besoins, des exigences et des objectifs visés.</p>

Tableau 3 : taxonomie des stratégies cognitives de traitement.

Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p>Sélectionner : rechercher et identifier, par différents moyens, les informations pertinentes ou utiles qui possèdent certains critères prédéterminés ou spontanés.</p> <p>Répéter : reprendre ou reproduire fréquemment l'information par la même action ou procédure ou par une combinaison d'actions ou de procédures différentes</p>	<p>-Noter; -souligner; -surligner; -encadrer; -écrire; -dire, etc.</p> <p>-Redire plusieurs fois à haute voix; -redire mentalement plusieurs fois; -réécrire plusieurs fois; -relire plusieurs fois;</p>

<p>Décomposer : défaire le tout en parties, séparer des éléments du tout qui ont leurs caractéristiques propres ou qui sont des unités complètes en elles-mêmes.</p> <p>Comparer : rechercher des éléments ou des caractéristiques qui permettent d'établir des relations ou des rapports entre les informations.</p> <p>Élaborer : développer ou transformer l'information pour reprendre ou exprimer sous différentes formes ses principales caractéristiques ou composantes.</p> <p>Organiser : construire un ensemble des informations ou des connaissances selon des caractéristiques ou une disposition qui permette d'en identifier ou d'en augmenter la valeur sémantique ou significative.</p>	<p>-réviser, etc.</p> <p>-Séparer en petites parties; -identifier les composantes, les caractéristiques; -défaire ou identifier en ses multiples étapes ou procédures, etc.</p> <p>-Rechercher des différences; -rechercher des ressemblances ou similitudes; -rechercher des rapports de dimensions (plus grand, plus petit, égal, etc.); -rechercher des rapports d'importance; -rechercher des rapports d'ordre ou de séquence; etc.</p> <p>-Paraphraser; formuler des exemples; -créer des analogies; etc.</p> <p>-Créer ou appliquer une mnémotechnique; -construire des schémas; -construire des diagrammes ou des tableaux; -regrouper en fonction de caractéristiques; -regrouper par classes ou ensembles; etc</p>
---	---

Tableau 4 : taxonomie des stratégies cognitives d'exécution.

Tableau 03 TAXONOMIE DES STRATÉGIES COGNITIVES D'EXÉCUTION	
Stratégies	Actions, techniques ou procédures
<p>Évaluer : poser un regard critique sur les connaissances dans le but de faire un choix, en déterminer la justesse ou la valeur.</p>	<p>-Déterminer la valeur des éléments; -comparer les rapports; -estimer; -identifier l'importance relative; etc.</p>
<p>Vérifier : s'assurer de la qualité ou de la cohérence des informations ou des connaissances produites en fonction de critères ou d'exigences externes.</p>	<p>-Identifier les caractéristiques ou les attributs des informations ou des connaissances disponibles; -confirmer la présence ou l'absence des éléments visés en lien avec les objectifs ou les critères déterminés; etc.</p>
<p>Produire : extérioriser ou exprimer de manière concrète les connaissances jugées pertinentes.</p>	<p>-Écrire;</p>

<p>Traduire (vulgariser): transformer une connaissance dans une autre forme, dans un but de la rendre plus explicite ou mieux adaptée à la situation ou de clarifier le sens en fonction du contexte.</p>	<ul style="list-style-type: none">-dire à voix haute;-dessiner; etc. -Transformer en leur forme complémentaire (chiffre en mot ou l'inverse, symbole en mots, etc.)-développer dans une même forme en rendant plus explicite ou plus symbolique;-ajuster la production en fonction de critères déterminés.
--	--

Ce qui distingue la stratégie cognitive d'exécution évaluer de l'action juger pour la stratégie S'autoréguler, c'est que la stratégie évaluer n'est pas orientée vers l'obtention d'une meilleure connaissance de son propre processus cognitif, non plus que pour une meilleure connaissance de son propre fonctionnement. L'action vise plutôt l'estimation ou la détermination d'une valeur ou de rapports qui se situent en dehors du regard de l'apprenant sur lui-même et sur ses propres connaissances.

Chapitre II :
Cadre méthodologique et traitement des données
recueillies

Nous présentons dans cette partie, les résultats des analyses des données obtenues par le moyen du questionnaire. Cette technique nous a permis de récolter des informations plausibles, notamment, de procéder à la vérification de nos hypothèses. Après l'avoir distribué à dix enseignants de la 2^{ème} année moyenne, nous les avons, par la suite, rassemblés.

1. Protocole d'enquête sur le terrain :

Dans le cadre des sciences humaines et sociales, l'élaboration d'une enquête est représentée comme une démarche rigoureuse. Il s'agit, en fait, de faire un bilan au sujet d'un constat.

L'enquête sur terrain consiste à réunir la documentation nécessaire au traitement du sujet, afin de concevoir un travail de recherche qui répond aux normes méthodologiques. Cependant, il est impératif de choisir les instruments appropriés pour obtenir des informations valides étant donné qu'il existe plusieurs façons d'aborder un fait.

Selon DE SINGLY (1992 : 96) : « *L'enquête au sens scientifique implique un effort pour quantifier les informations recueillies. Elle cherche à découvrir la distribution et/ou la répartition de ce qu'on appelle des variables, c'est-à-dire les facteurs qui influencent les résultats* »²⁷.

L'objectif du recours au terrain consiste à vérifier nos hypothèses et à répondre à la problématique.

2. Terrain choisi :

L'enquête par observation a été réalisée au collège INAL Sid Ahmed situé à Benisaf dans la wilaya d'Ain Témouchent. Dans ce collège, il y a quatre classes de deuxième année, d'environ 37 à 40 élèves. Les cours de français sont assurés par trois enseignants qui ont différentes durées de carrière.

3. Participants :

²⁷ DE SINGLY (1992 : 96)

Les participants de nos investigations sont les deux composantes de la situation d'enseignement / apprentissage à savoir les apprenants et les enseignants.

Des élèves de sexe masculin et féminin âgés entre douze (12) et treize ans (13), tous scolarisés à l'établissement INAL Sid Ahmed. Ce choix est motivé par le constat suivant : après cinq années d'apprentissage de français langue étrangère, les apprenants ne peuvent pas avoir accès au sens de textes écrits. Cette situation nous a poussés à chercher des pistes nouvelles pour changer cette situation.

Les enseignants qui participent à notre enquête sont au nombre de dix (10).

4. Outils méthodologiques :

Ce travail aborde la compréhension des concepts liés aux concepts cognitifs. Il s'inscrit donc dans le paradigme de la psychologie cognitive, qui puise ses propres réflexions principalement dans les écrits de Jacque Tardif et Paul Cyr dans la synthèse des stratégies d'apprentissage. Travail de lecture de Maryse Bianco et contribution théorique de Jocelyne Gaisson à la compréhension de la lecture. Nous avons choisi d'utiliser un questionnaire adressé aux enseignants de deuxième année de cycle moyen, comme outil de recherche.

Nous avons opté pour cet outil de recherche après avoir mené une observation auprès des apprenants de deuxième année moyenne.

5. Présentation du corpus :

Notre corpus principal qui nous a permis de savoir si les enseignants utilisent ou non les stratégies efficaces de la compréhension de l'écrit est le questionnaire (environ 14 questions).

Le chercheur prend une posture d'observateur pour analyser un fait qui se passe en direct.

Selon A. BLANCHET, R, GHIGLIONE. Et J, MASSONNAT (1987 : 197) :

« L'observateur est acteur dans le groupe qu'il étudie, il partage la vie et/ou les activités de ceux qu'il observe. Cette méthode est apparue avec le développement de la recherche ethnologique et reste l'un de ses principaux outils. Elle permet d'obtenir des informations qui seraient inaccessibles par ailleurs. »²⁸

²⁸ A. BLANCHET, R, GHIGLIONE. Et J, MASSONNAT (1987 : 197)

L'observation des apprenants en classe est une démarche qualitative à travers laquelle on observe la qualité de la réalité de l'enseignement de la lecture. Comme l'observation ne peut être menée au niveau de tous les établissements, nous avons choisi celui d'INAL Sid Ahmed pour assister à des séances de compréhension de l'écrit et de lecture/compréhension.

Nous avons fait une observation directe qui met l'accent sur les méthodes utilisées, et la nature des supports figurants dans le manuel et comment ils sont présentés aux apprenants. Ainsi que l'attitude des élèves envers cette activité, et bien entendu les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

Notre observation a été effectuée durant la période du deuxième trimestre avec le projet 2 intitulé : «ton école vient d'ouvrir une bibliothèque, pour l'enrichir, tes camarades et toi décidez de raconter une fable sous forme de bande dessinée que tous les élèves pourront lire», sachant que le projet contient deux séquences et que chaque séquence comporte à son tour trois leçons.

Et pour cela nous avons demandé aux enseignants de répondre à un questionnaire qui s'intéresse à leurs pratiques en classe, ce questionnaire nous a permis de déterminer quel enseignement de la compréhension est prodigué et si des mécanismes de remédiation sont préconisés pour pallier aux obstacles rencontrés par les apprenants lors des séances de compréhension de l'écrit.

6. Questionnaire :

Le questionnaire est un instrument méthodologique, un outil de recherche et de traitement de données. L'enquête par questionnaire représente une technique adéquate et très pratique pour la collecte des informations. C'est l'instrument d'enquête le plus couramment utilisé en sciences sociales. Il a pour but d'obtenir des informations auprès d'une population donnée, en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Le questionnaire est conçu en fonction des hypothèses, pour ensuite les confirmer ou les infirmer, en usant d'une démarche déductive.

Il s'agit donc d'une démarche quantitative méthodique qui exige de mener des statistiques. Cela s'effectue en posant des questions appropriées pour une récolte pertinente par rapport au sujet de l'enquête.

Cette opération nous permet d'interpréter les réponses d'un nombre précis de personnes. Autrement dit, imbriquer, confronter et comparer sous une forme homogène les résultats recueillis afin de pouvoir les traiter et les analyser.

7. Analyse du questionnaire :

Pour soumettre ce questionnaire aux enseignants, il a fallu nous rendre dans plusieurs établissements à Benisaf dans la wilaya d'Ain Témouchent. Il a été soumis à un échantillon non aléatoire de dix enseignants (dont deux hommes et huit femmes) tous intervenants au niveau de la deuxième année moyenne dans les établissements suivants : INAL Sid Ahmed, DJAMEI Moussa, CHENOUF Ahmed, EL AMIR Abdelkader.

Le questionnaire comporte 14 questions de différents types, dont certaines sont fermées, d'autres ouvertes et d'autres semi-ouvertes. Elles s'enchainent d'une manière structurée.

Nous avons commencé par une partie signalétique pour nous renseigner sur le sexe bien qu'il porte un intérêt limité (juste pour une prise de contact et d'identification).

Egalement, sur l'expérience, pour savoir si c'est un facteur qui influence la manière d'enseigner. Par ailleurs, le questionnaire se compose de différents types de questions:

- Des questions semi-ouvertes : ce type de question cible des réponses multiples, avec la modalité ouverte du type : Autre. Il s'agit d'une combinaison des deux techniques (question fermée et ouverte).

Exemple :

Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.

Autre(s).....

- Des questions fermées : c'est un type de question à choix unique où l'enquêté choisit une seule réponse.

Exemple :

. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Oui Non

- Des questions à échelle graduée : ce type de question est constitué de modalités de la même échelle d'évaluation qui permettent aux enquêtés de juger le constat selon leur opinion.

Exemple :

Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	
Lexical	
Sémantique	
Structure du texte	
Typologique	

Nous avons favorisé les questions semi-ouvertes, par ce qu'elles permettent d'avancer librement les points de vue. Alors que dans le cas des questions fermées, le sujet se trouve dans la contrainte de donner des réponses limitées.

Le questionnaire se divise en 2 parties :

Informations personnelles sur les enseignants : 04 questions.

Pratiques pédagogiques des enseignants : 14 questions.

8. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire :

Question N°1 :

Depuis quand travaillez- vous dans l'enseignement ?

Tableau 5 : durée d'expérience

Réponses	Effectif	Pourcentage
Entre 1an et 5ans d'expérience	4	40%
Plus de 5 ans d'expérience	6	60%
Total	10	100%

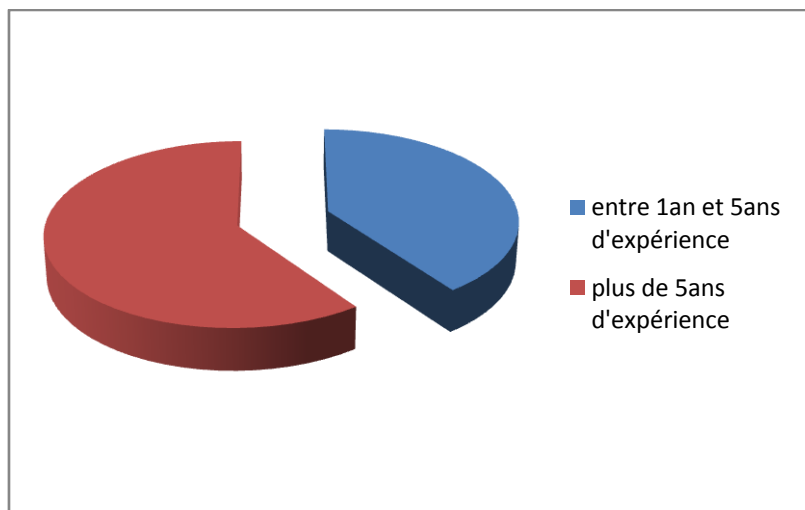


Figure 1 : durée d'expérience

Cette question vise à déterminer la durée de l'expérience des enseignants dans leur carrière professionnelle. Selon les résultats obtenus, on constate que 60% des enseignants ont une longue carrière dans le domaine de l'éducation, contrairement aux 40% restants.

Question N°2 :

La compréhension de l'écrit vise à :

Tableau 6 : compétence de la compréhension de l'écrit

Réponses	Effectifs	Pourcentage
Comprendre une thématique.	2	20%
Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.	0	00%
Comprendre le fonctionnement de la langue.	2	20%
Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.	6	60%
Total	10	100%

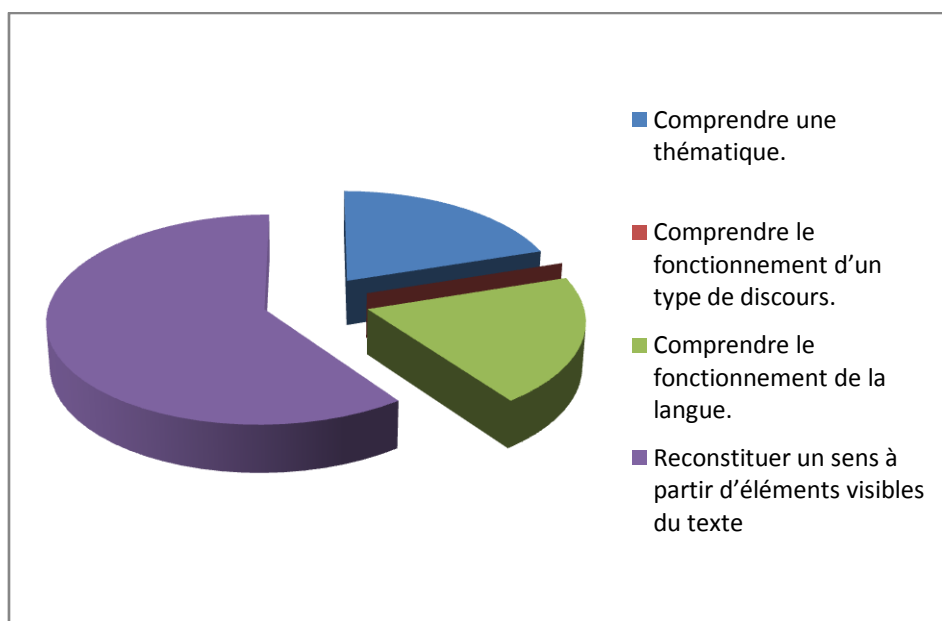


Figure 2 : compétence de la compréhension de l'écrit

60% des enseignants considèrent que la compréhension de l'écrit vise la compétence de reconstituer un sens à partir d'élément visibles du texte, reconstituer un sens à partir des illustrations, titre, auteur....

20% des enseignants considèrent que la compréhension écrite vise la compétence de comprendre une thématique, de comprendre le thème d'un texte.

Et 20% des enseignants ont considéré qu'elle vise la compétence de comprendre le fonctionnement de la langue.

Question N°3 :

Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ? Et si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

Tableau 7 : volume horaire

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	3	30%
Non	7	70%
Total	10	100%

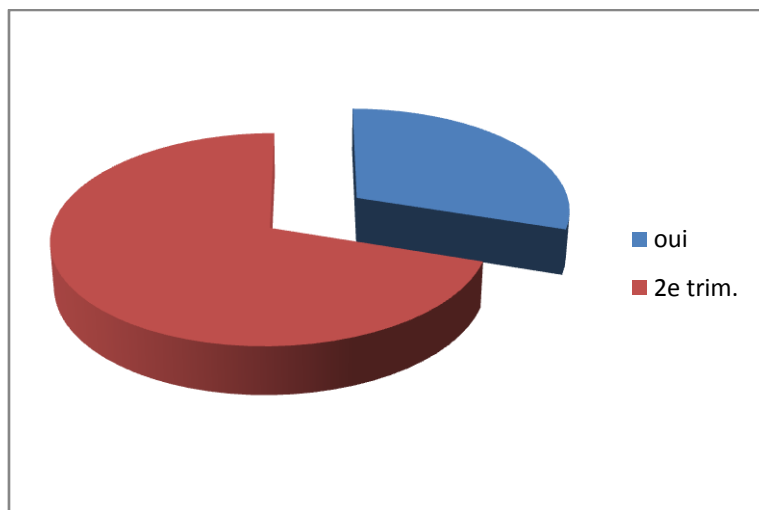


Figure 3 : volume horaire

70% des enseignants considèrent que le volume horaire est insuffisant, ils proposent un horaire plus long, plus de 60minutes et que la séance de compréhension de l'écrit puisse se faire en deux étapes.

Question N°4 :

Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Tableau 8 : difficulté en C.E

Réponses	Effectif	Pourcentage
Oui	9	90%
Non	1	10%
Total	10	100%

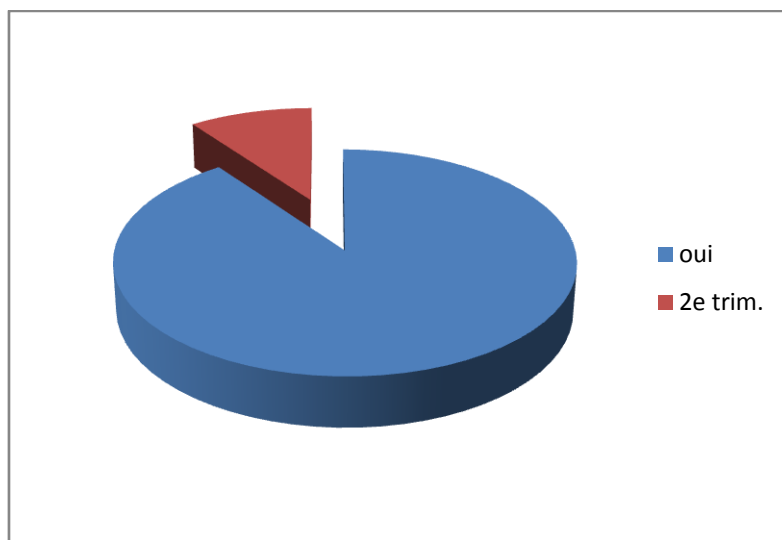


Figure : difficulté en C.E

90% des enseignants affirment que leurs apprenants ont des difficultés de compréhension de l'écrit.

Question N°5 :

Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Tableau 9 : type de difficulté

Réponses	Effectif	Pourcentage
Syntaxique	1	10%
Lexicale	7	70%
Sémantique	2	20%
Structure de texte	0	00%
Typologique	0	00%
Total	10	100%

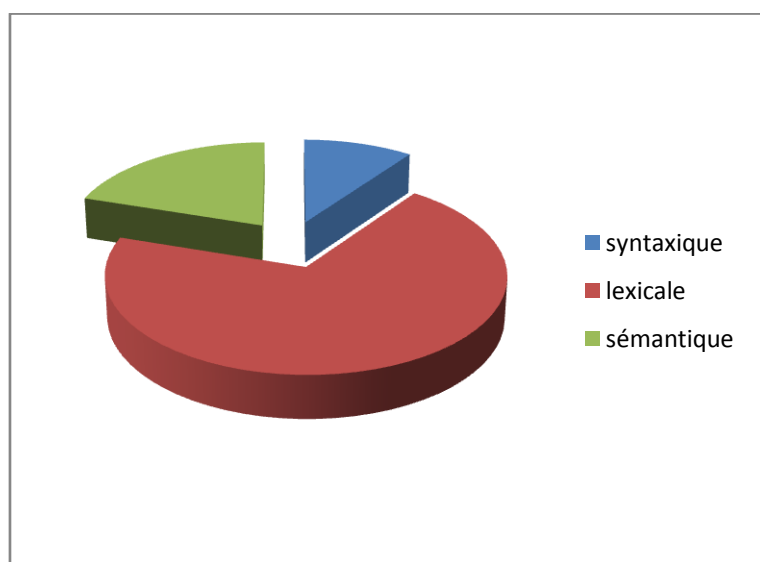


Figure 5: type de difficulté

Après l'analyse de la question qui concerne les difficultés nous avons remarqué que 70% des enseignants considèrent que les difficultés majeures (lexicales) ont une relation directe avec la compréhension des textes, car l'apprenant porte un bagage lexical réduit, 20% considèrent les difficultés comme étant sémantiques et 10% ont considéré que ce sont des difficultés syntaxiques.

Question N°6 :

Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

Tableau 10 : facteurs favorisant les difficultés

Réponses	Effectif	Pourcentage
Méthodes d'enseignement	0	00%
Textes non adaptés à l'âge des apprenants	6	60%
Thèmes démotivants	2	20%
Registre de langue supérieur	2	20%
Total	10	100%

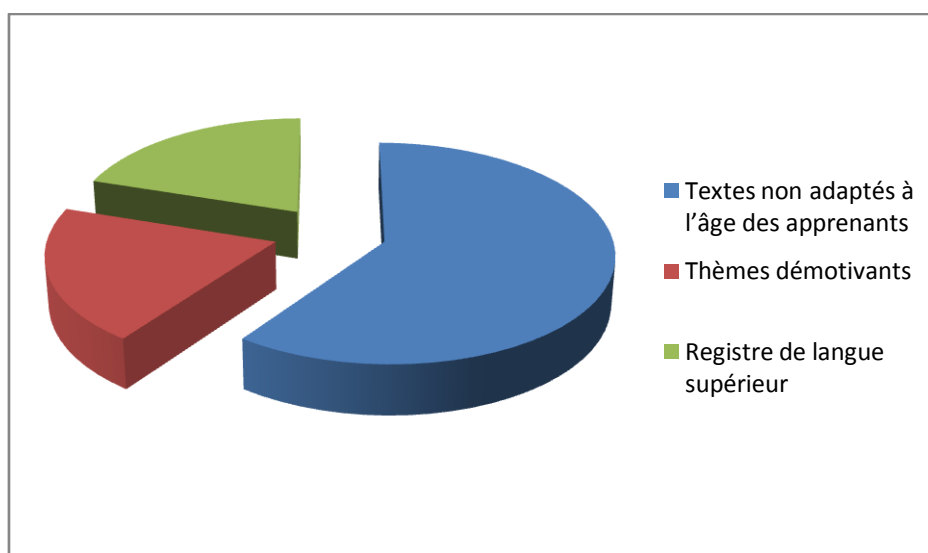


Figure 6: facteurs favorisant les difficultés

60% des enseignants considèrent que les facteurs qui favorisent ces difficultés sont représentés par les textes non adaptés à l'âge des apprenants, 20% des enseignants considèrent que c'est les thèmes démotivants et 20% autres ont considéré que ces difficultés de la compréhension de l'écrit sont principalement causées par le registre de langue supérieur.

Question N°7 :

Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ? Autre ?

Tableau 11 : comment procéder une séance de la C.E

Réponses	Effectif	Pourcentage
Commencer par une lecture magistrale.	2	20%

Une lecture silencieuse des élèves.	4	40%
Faire lire le texte expressivement par les élèves.	1	10%
Total	7	70%

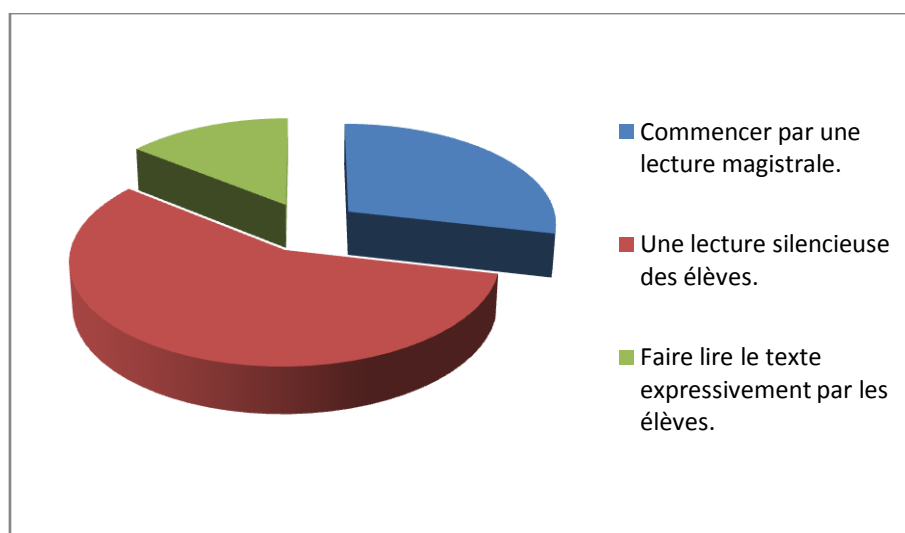


Figure 7 : comment procéder une séance de la C.E

La lecture silencieuse est bien plus rapide et plus efficace que la lecture orale qui oblige à suivre le texte lettre après lettre.

40% des enseignants procèdent lors d'une séance de la compréhension de l'écrit par une lecture silencieuse, 20% commencent par une lecture magistrale pour corriger la prononciation et 10% procèdent par la lecture du texte expressivement par les élèves.

Certains enseignants procèdent par l'étude du para texte (titre-illustrations-auteur....).

Nous avons remarqué que chaque enseignant procède lors d'une séance de la compréhension de l'écrit avec une méthode qu'il la trouve utile pour ses apprenants.

Question N°8 :

Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

Tableau 12 : la manière de travailler la séance de la C.E

Réponses	Effectif	Pourcentage
Individuelle	0	00%

Collective	6	60%
Individuelle et collective	4	40%
Total	10	100%

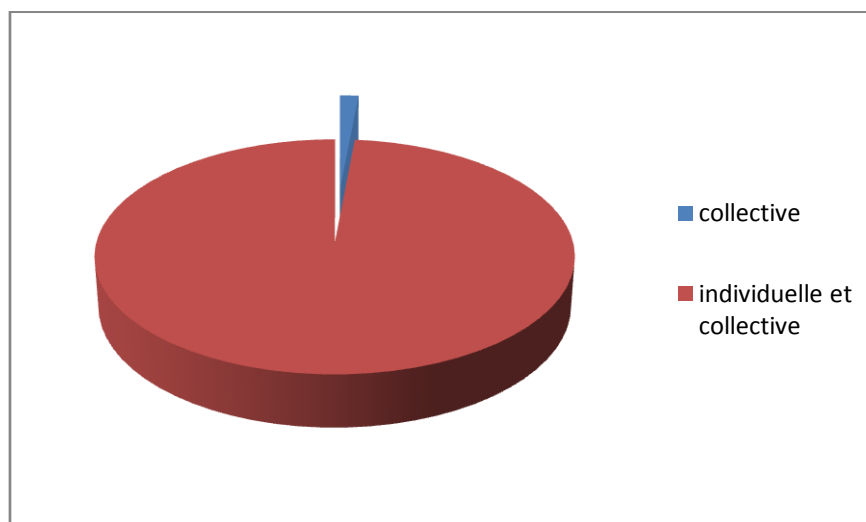


Figure 8 : la manière de travailler la séance de la C.E

60 % des enseignants travaillent la compréhension de l'écrit collectivement et 40% travaillent individuellement et collectivement la séance. Cette réponse peut suggérer que les difficultés individuelles ne sont pas prises en charge. La compréhension est un travail individuel, chacun progresse à son rythme, chacun a ses propres difficultés, le travail collectif ne peut pas pallier les difficultés individuelles.

Question N°9 :

Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

Tableau 13 : l'objectif de la C.E

Réponses	Effectif	Pourcentage
Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.	0	00%
Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.	5	50%
Développer des lecteurs autonomes.	2	20%
Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.	3	30%
Total	10	100%

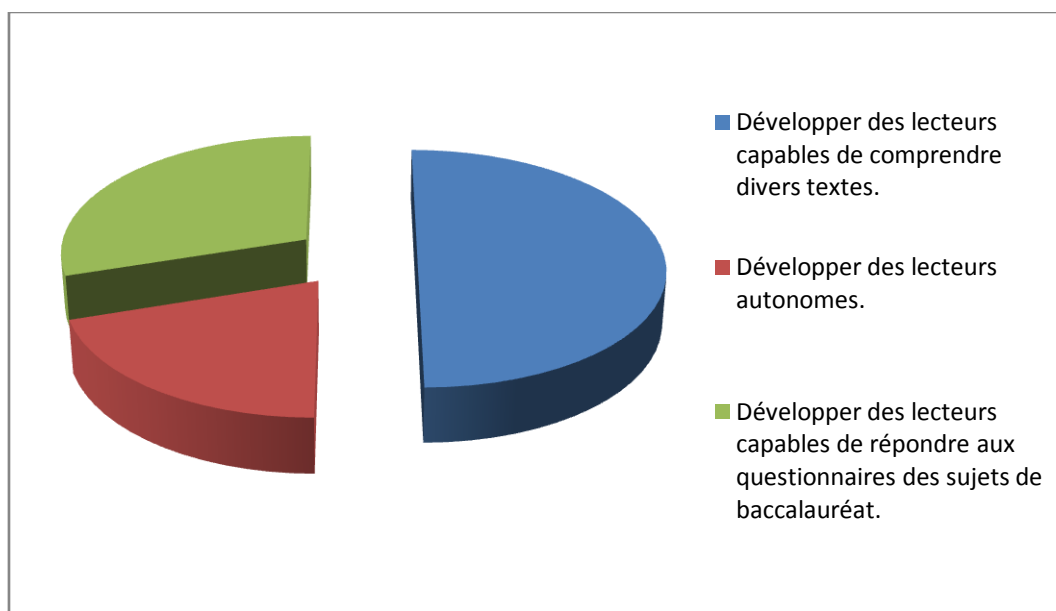


Figure 9 : l'objectif de la C.E

L'objectif de la compréhension correspond à «*Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.*» 50 % des enseignants ont choisi cette réponse, 30% des enseignants considèrent que « Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat » est l'objectif principal de la compréhension de l'écrit, donc pour eux la compréhension n'est qu'un exercice scolaire qui sert à répondre aux questions d'un texte et 20% considèrent que développer des lecteurs autonomes est l'objectif de la compréhension de l'écrit. Cependant, le but des enseignants n'est pas de développer des lecteurs autonomes. L'objectif de la pédagogie explicite est de développer l'autonomie. Cette réponse suggère que les enseignants ne s'inscrivent pas dans cette optique.

Question N°10 :

Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites –vous ?

Tableau 14 : comment faire face aux problèmes de compréhension de texte

Réponses	Effectif	Pourcentage
Changer le support.	4	40%
Expliquer le texte en langue française.	5	50%
Expliquer le texte en langue arabe.	0	00%
Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.	1	10%
Total	10	100%

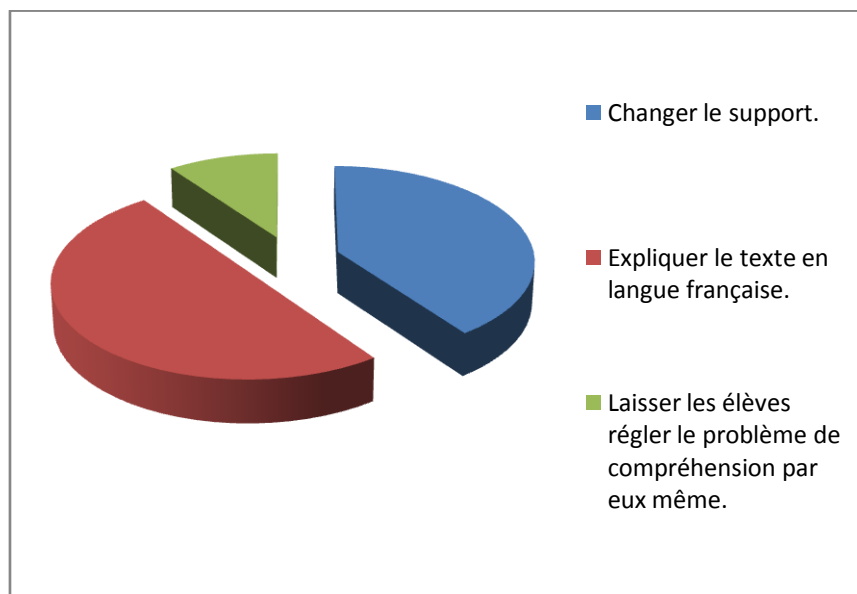


Figure 10 : comment faire face aux problèmes de compréhension de texte

40% des enseignants changent le support et ils ont confirmé que le professeur a le choix de changer les supports pour répondre aux besoins de chaque leçon, 10% laissent les élèves régler le problème de compréhension par eux même, et 50% des enseignants font de l’explication sans donner des outils à leurs élèves pour comprendre seuls, cette réponse confirme l’objectif de la compréhension, les enseignants ne cherchent pas l’autonomie des apprenants. Ils n’expliquent pas la manière de faire pour comprendre un texte, ils ne font pas du modelage.

Question N°11 :

Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

Tableau 15 : vérification des hypothèses

Réponses	Effectif	Pourcentage
Jamais	0	00%
Rarement	0	00%
Souvent	4	40%
Très régulièrement	6	60%
Total	10	100%

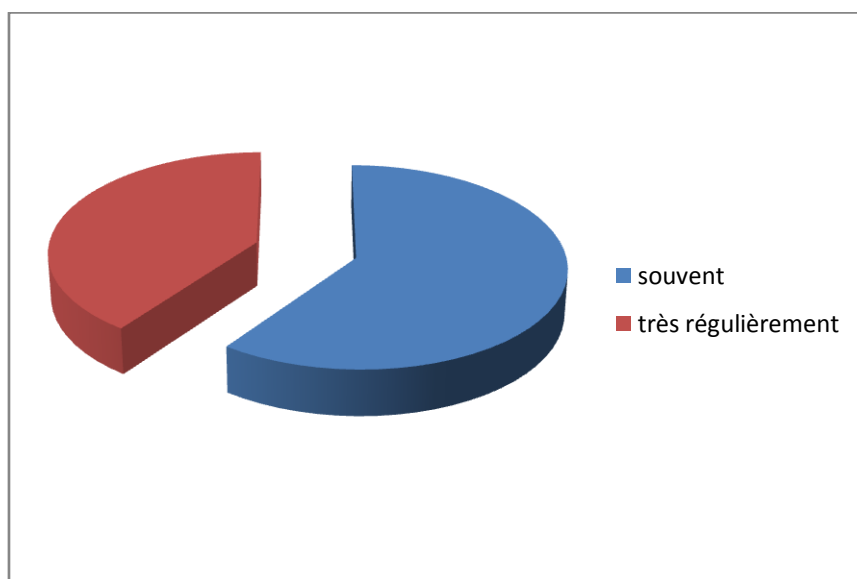


Figure 11 : vérification des hypothèses

60% des enseignants travaillent très régulièrement et 40% travaillent souvent la stratégie de prédiction avec leurs élèves, Cette stratégie est dictée dans les programmes scolaires. Les enseignants demandent très régulièrement à leurs élèves de produire des hypothèses de sens avant la lecture d'un texte, les hypothèses vont être confirmées ou infirmées après la lecture. Cependant l'utilité de ces stratégies n'est pas expliquée aux élèves. Les stratégies sont produites avant la lecture, les stratégies aux cours de la lecture ne sont pas utilisées.

Question N°12 :

Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

Tableau 16 : comment faire face aux problèmes de compréhension d'un mot

Réponses	Effectif	Pourcentage
Vous lui donnez l'explication	2	20%
Vous lui donnez la traduction en langue arabe	0	00%
Vous lui donnez le synonyme	4	40%
Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire	2	20%
Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.	0	00%
Vous lui demandez de découper le mot	1	10%
Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille	1	10%
Total	10	100%

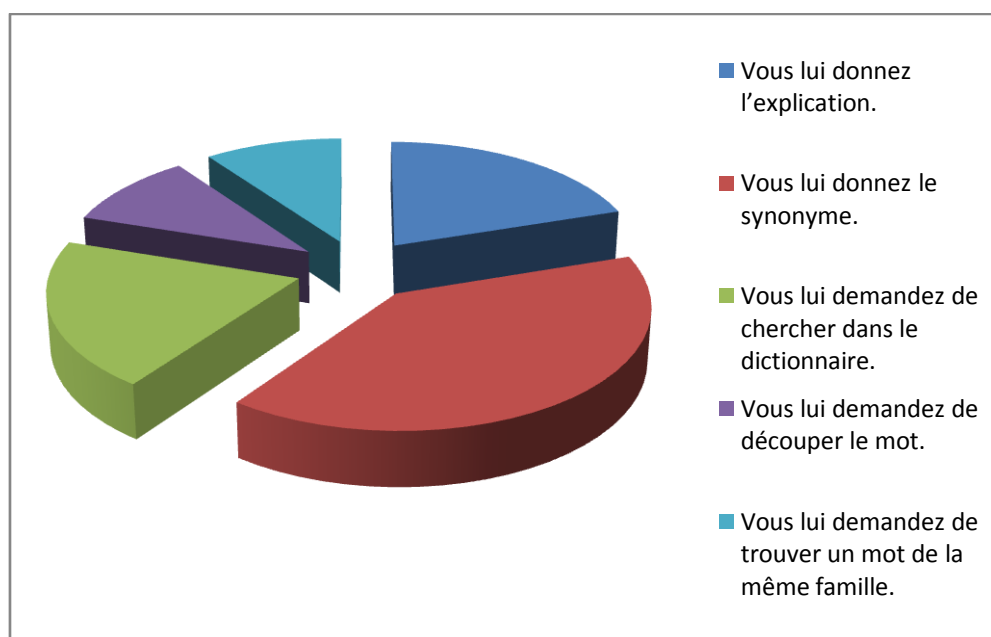


Figure 12 : comment faire face aux problèmes de compréhension d'un mot

40 % des enseignants donnent le synonyme du mot qui pose problème aux élèves. Cette réponse reflète que les enseignants ne cherchent pas l'autonomie de leurs apprenants. 20 % donnent l'explication du mot. L'utilisation de la stratégie du contexte est utilisée par 20 % des enseignants, celle de l'utilisation du dictionnaire, trouver le mot de la même famille est utilisé par 10 % des enseignants. Ces résultats confirment que face à un problème de compréhension les enseignants interviennent en donnant les réponses sans donner les outils à leurs élèves pour trouver eux même les solutions.

Question N°13 :

Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

Tableau 17 : comment faire face à une mauvaise réponse

Réponses	Effectif	Pourcentage
Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse	1	10%
Vous lui donnez la bonne réponse	6	60%
Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.	1	10%
Vous lui donnez la bonne réponse et vous lui expliquez comment vous avez trouvez la bonne réponse.	2	20%
Total	10	100%

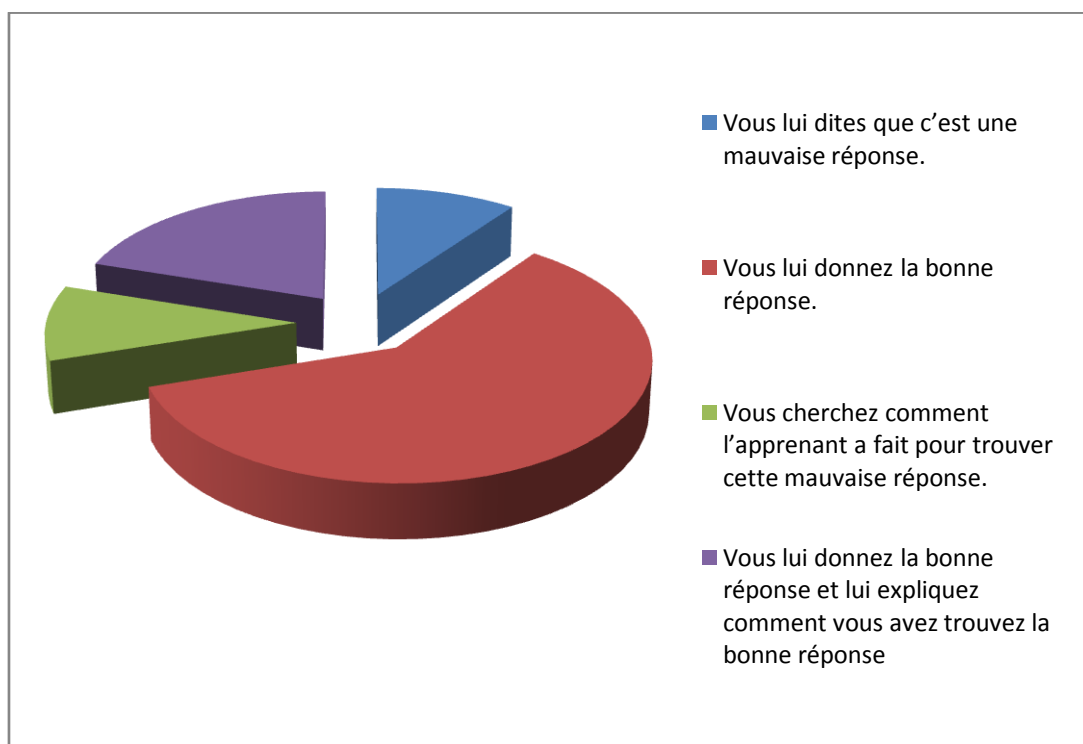


Figure 13 : comment faire face à une mauvaise réponse

60% des enseignants ont répondu qu'ils donnaient eux même la bonne réponse à leurs apprenants, 20% font la même chose en expliquant comment ils l'avaient trouvé et seulement 10% cherchent comment l'apprenant a fait pour trouver la mauvaise réponse.

Question N°14 :

Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

Tableau 18 : la méthode la plus efficace

Réponses	Effectif	Pourcentage
La méthode traditionnelle	2	20%
L'approche par compétence	7	70%
L'approche actionnelle	1	10%
Total	10	100%

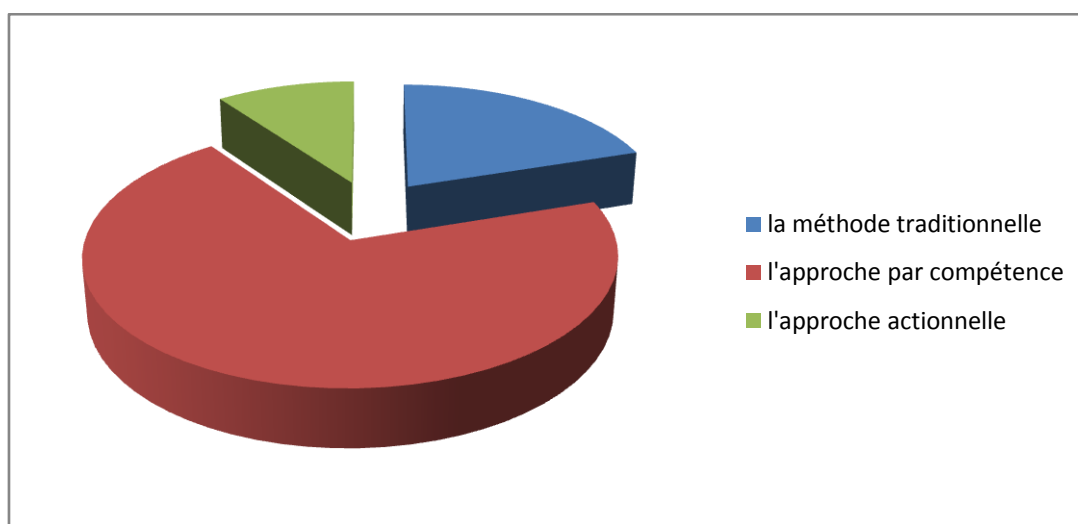


Figure 14 : la méthode la plus efficace

70% des enseignants considèrent que la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit est l'approche par compétence, on remarque que les enseignants qui ont le plus d'expérience se sont adaptés avec la nouvelle méthode qui est l'approche par compétence, de ce fait, tous les enseignants pensent que cette approche donne plus de résultats dans la compréhension de l'écrit parce que c'est un apprentissage plus concret, plus actif et plus durable.

9. Résultats de l'enquête par observation :

Nous allons nous intéresser à la description de l'enquête qui s'est déroulée dans un milieu arabophone. Ce choix est dû au fait que le public présente des difficultés par rapport aux langues étrangères. L'enquête par observation a été réalisée au collège INAL

Sid Ahmed situé à Benisaf dans la wilaya d'Ain Témouchent. Nous avons assisté à des séances de compréhension de l'écrit, lecture/compréhension

9.1. Les séances de compréhension de l'écrit:

L'enseignante aborde la séance de compréhension de l'écrit par l'éveil d'intérêt (questions pour rappeler le thème du projet et celui de la séquence).

Ensuite l'enseignante distribue un support textuel polycopié ayant pour thème « les serins et le Chardonnet » (voir l'annexe), et invite ses apprenants à l'observer sans le lire, elle passe directement à la présentation du texte (titre, source, nombre de paragraphes et signes de ponctuation). Cette étape représente une mise en situation ou une situation problème, elle se fait à travers les éléments para textuels qui accompagnent le texte et par la confrontation avec les connaissances antérieures des apprenants afin de les amener à émettre des hypothèses de sens.

L'enseignante demande à ses apprenants de procéder à une lecture silencieuse accompagnée de trois consignes portées au tableau, cette phase a pour objectif la vérification des hypothèses de sens.

Les apprenants attentifs au début s'affairent maintenant à répondre aux consignes. Des énoncés oraux, de qualité sont produits. Après avoir questionné les apprenants sur le contenu global du texte, l'enseignante ne gardera au tableau que l'hypothèse la plus juste.

L'enseignante passe ensuite à l'explication des textes, il s'agit d'amener les apprenants à identifier les particularités discursives, linguistiques du texte en formulant des questions variées QCM*, QROC* vrai ou faux, c'est un balayage du texte chose qui a amené les apprenants à découvrir progressivement la structure, le sens et la visée de l'auteur. Pendant que le travail de recherche avance l'enseignante porte au tableau certains mots clés et demande à ses apprenants de relire les passages porteurs de sens.

En outre l'enseignante anticipe les points de langues à travers d'autres questions de repérage, exemple : trouver le synonyme de verbe (chérira), à qui renvoie le pronom souligné (eux) pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents.

*QCM : questions au choix multiple.

*QROC : questions a réponse ouverte et courte.

Le travail assidu réalisé en amont, a fini par donner les fruits escomptés, les apprenants soulignent, encadrent, entourent, ils étaient très motivés.

Après avoir décortiqué le texte, l'enseignante écrit au tableau une courte synthèse que les apprenants ont portée sur leurs cahiers de leçons.

A la fin de cette séance nous avons pu constater que les apprenants arrivent finalement à comprendre le texte à l'aide de leur enseignante.

9.2.La séance de lecture compréhension:

La lecture compréhension consiste à faire de l'élève un lecteur autonome, et le guider dans la découverte du sens d'un texte, en l'habituant à pratiquer une lecture silencieuse qui va lui permettre de retrouver et de découvrir les éléments porteurs de sens, tels que : la visée de l'auteur, les indices qui s'intègrent dans l'organisation et la structure du type de texte à étudier.

Nous avons assisté à une séance de lecture compréhension. L'enseignante propose un texte de son choix qu'elle a écrit au tableau (voir l'annexe).

Au début de la séance, l'enseignante rappelle, globalement, l'objectif du projet (Comprendre et produire oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication des textes narratifs qui relèvent de la fiction). L'objectif de la deuxième séquence est de réaliser des bandes dessinées à partir d'une fable, en vue d'amener les élèves à s'imprégner de la thématique, et de les placer dans le bain de l'apprentissage tout en ayant le livre fermé.

Puis l'enseignante les invite à ouvrir leurs livres pour observer l'image du texte et dégager les indices para textuels : le titre, la source, ... bien avant de lire le texte, cette étape a pour but d'éveiller l'intérêt de l'élève.

Dans un premier temps, l'enseignante demande à ses élèves d'observer l'organisation du texte, pour attirer leur attention. Et dans un deuxième temps, l'enseignante invite ses élèves à procéder à une lecture silencieuse du texte. L'éducatrice lit en parallèle que ses élèves pour chronométrer cette activité. Dans un troisième et dernier temps, l'enseignante elle-même lit devant les élèves à haute voix pour diminuer les difficultés liées à la lecture, et éclaircir les mots difficiles.

Du point de vue didactique, nous avons constaté que l'enseignante se trouve dans l'obligation de chercher un texte adéquat quand le support du manuel est démotivant ou écrit avec un vocabulaire consistant et difficile pour les apprenants. Elle a proposé elle-même un support qui répond à leur besoin.

Du point de vue pédagogique, l'enseignante ne fait pas lire les apprenants, faute de temps. De plus, elle n'utilise pas une méthode précise vu qu'elle n'a pas procédé à une lecture magistrale d'autant plus qu'il s'agit d'une lecture compréhension.

10. Résultat des données recueillies par le questionnaire :

A travers les réponses des enseignants, nous avons constaté que le travail fait sur les stratégies n'est dicté que par un souci de respect des directives officielles. L'utilité des stratégies n'est pas expliquée, le « quand » de leur utilisation n'est pas abordé explicitement, le « comment » ne fait pas d'objet d'étude. Les enseignants se contentent du « quoi » : résumer, anticiper, dégager des hypothèses de sens, et traduire. Ce travail se fait sans interaction avec les élèves, sans les guider vers la maîtrise des stratégies.

L'autonomie dans l'utilisation des stratégies n'est pas à l'ordre du jour dans leurs pratiques pédagogiques. Les pratiques telles préconisées par les enseignants ne sont pas un gage de l'application des stratégies lors de la lecture. Pour les enseignants, les stratégies de compréhension ne sont pas la cause de l'échec en lecture, 27 % seulement des enseignants interrogés pensent que l'absence de stratégies contribue à cet échec. C'est pour cette raison que les enseignants ne s'attardent pas sur l'enseignement des stratégies, un travail de modelage n'a pas été fait, donner des stratégies aux élèves sans expliquer le processus, n'a pas d'utilité, les enseignants doivent rendre ce processus transparent en explicitant la manière de procéder.

Conclusion générale

Conclusion générale

Le présent travail confirme les travaux faits précédemment, les élèves du cycle moyen ont des difficultés de compréhension en lecture. La raison en a été décrite dans la littérature : le manque de compétences nécessaires à la compréhension, qu'elles soient cognitives, métacognitives ou socio-émotionnelles. La combinaison d'obstacles crée des obstacles pour les apprenants. Les obstacles étudiés dans notre travail sont liés aux stratégies d'apprentissage. Les résultats obtenus indiquent que ces stratégies ne sont pas présentes ou sont rarement utilisées. En ajoutant les obstacles discutés dans la littérature, nous concluons que les élèves ne réussissent pas bien dans cette compétence.

Pour améliorer la capacité de compréhension en lecture des élèves, aucun paramètre ne peut être ignoré. Comprendre la stratégie est l'un de ces paramètres. Les ignorer aggravera l'échec. Les enseignants doivent résoudre le problème sous plusieurs aspects. Les concepteurs du programme officiel ont réalisé que ces stratégies sont des outils nécessaires pour améliorer la compréhension en lecture, de sorte que leur enseignement existe dans le programme.

Les enseignants doivent non seulement aborder les stratégies mais aussi expliquer comment, pourquoi et quand les utiliser et ils doivent veiller aussi à créer des automatismes chez leurs élèves, c'est permettre aux élèves d'avoir des outils pour affronter les obstacles qui surviennent lors de l'acte de lire. Ces outils vont rendre l'élève actif mentalement face à l'acte de lire, cette posture le rendra autonome à la fin du processus d'apprentissage.

Les enseignants insistent toujours sur le fait que la langue est le principal facteur d'échec de la compréhension : pour eux, la maîtrise de la langue équivaut à la maîtrise de la capacité de compréhension. La situation actuelle est assez différente : la maîtrise de la langue n'est qu'un paramètre parmi tant d'autres, et ignorer d'autres paramètres conduira également au même échec.

Dans le monde francophone l'enseignement des stratégies de compréhension est exclusivement réservé à la langue maternelle. Il est donc légitime de rétorquer que les travaux de Tardif et de Bianco font référence dans leurs travaux au FLM et non au FLE et que la lecture en langue maternelle n'a pas les mêmes mécanismes que la langue étrangère. Pour notre part nous considérons qu'un lecteur en langue maternelle lit de la même manière qu'un lecteur en langue étrangère, sauf que cette dernière rencontre davantage d'obstacles liés à une maîtrise linguistique moindre. De ce fait nous rejoignons la pensée « *des modèles de lecture interactionnistes issus de la théorie cognitive des années 80 qui se caractérisent par une forte centration sur le pôle « lecteur » et la description des opérations internes que celui-ci met en*

Conclusion générale

œuvre pour comprendre un texte. Ces modèles postulent des savoirs, des processus et des stratégies universelles transférables d'une situation de lecture à une autre. »²⁹.

Paul Cyr est presque le seul auteur qui s'est intéressé aux stratégies d'apprentissage et de leur rôle dans l'acquisition d'une langue étrangère. Cet auteur nous ouvre une porte innovante sur les applications prometteuses des stratégies d'apprentissage.

Les stratégies d'apprentissage ne sont pas seulement liées à des langues spécifiques, elles sont transférables et leur acquisition dans la langue maternelle est utile pour les langues étrangères. Les élèves de notre expérience indiquent qu'ils utilisent rarement des stratégies d'apprentissage, force est de constater que ces stratégies ne sont pas apprises dans leur langue maternelle.

D'autres travaux peuvent certainement répondre à cette question. D'une part, ce travail permet d'analyser les stratégies utilisées par la langue maternelle dans le processus de compréhension de texte pour comprendre s'il existe une corrélation entre la maîtrise de la compréhension et les stratégies de lecture de la langue maternelle. D'autre part, chercher si les stratégies de la langue source sont transférées vers les langues cibles de ces mêmes stratégies.

Cela nous a permis, à la fin de ce travail de suggérer des solutions pour surmonter les handicaps de la compréhension en lecture et des perspectives en vue d'améliorer les conditions de l'apprentissage de la lecture.

En fin, nous achèverons notre travail avec une citation sur l'importance de la lecture. Nous pouvons dire qu'il est important pour tout le monde, avant de passer à l'acquisition d'une langue étrangère, de passer par l'apprentissage de la lecture, donc la clé de la réussite dans l'apprentissage d'une langue étrangère est l'exercice de la lecture.

« La lecture est la plus noble des passions, elle enseigne l'art d'écrire, comme elle enseigne la grammaire et l'orthographe » Citation de Antoine Albalat, *Le travail du style* (1909).

²⁹ (Marianne Jacquin , Lire dans une langue étrangère (L2) à l'école: quelles stratégies de lecture pour quel genre de texte? Revue suisse des sciences de l'éducation, 32 (3), PP.595-614, AcademicPress Fribourg 2010)

Bibliographie

- BAZIN, S. et R. GIRERD. « La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire ».
- BLANCHET Alain, GHIGLIONE Rodolphe, MASSONNAT Jean, 1987, Les techniques d'enquête en sciences sociales.
- (www.dunod.com/sites/default/files/atmos/files/9782100590834/feuilleter.pdf).
- Boulet, savoie-Zajc & chevrier, 1996
- Carbonneau.M & Legendre.M.F, « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels », in. Vie pédagogique, n°123, Les compétences : un premier regard sur le comment (dossier), Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, 2002.
- CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude, 1999, Le point sur la lecture, éditions CLE international, Paris.
- Cuq.J-P, et Gruca.I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presses universitaires de Grenoble, 2003.
- Cyr P, les stratégies d'apprentissage. Clé International, Paris 1998.
- DE SINGLY François, 1992, L'enquête et ses méthodes : le Questionnaire, éditions Nathan, Paris.
- Gallisson, R et Coste.D, Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris 1983.
- Gaonac'h.D et Fayol.M, Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia, éd. Hachette éducation, Paris, 2003.
- Giasson.J, La compréhension en lecture, éd. De Boeck Université, Bruxelles, 2004
- HENSLER, H. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive »,
- Houssaye.J 1988, le triangle pédagogique.
- Les Stratégies d'apprentissage comme contribution au développement de l'apprentissage autonome et une meilleure compréhension orale du FLE. Mémoire présenté à l'Université Libre de Colombie en vue de l'obtention du diplôme de Master en didactique de l'enseignement des langues étrangères.
- Longhi, G, Dictionnaire de l'éducation. Vuibert, Paris 2009.
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Grenoble.
- Marianne J, Lire dans une langue étrangère (L2) à l'école: quelles stratégies de lecture pour quel genre de texte? Revue suisse des sciences de l'éducation, 32 (3), PP.595-614, Academic Press Fribourg 2010.
- Maryse Bianco, Laurent Lima, Emmanuel Sylvestre, « Comment enseigner les stratégies de compréhension en lecture », dans E. Gentaz et P.
- Ministère de l'Éducation du Québec, 2002.
- Puren,C, Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle. www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/, mise en ligne 28.07.2017.
- St-Pierre,L, L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer ? In Pédagogie collégiale, Vol. 18 n° 1.

- Tardieu C, La didactique des langues en 4 mots-clés : Communication, Culture, Méthodologie, Evaluation. Éd. Ellipses.
- TARDIF, J. Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Montréal, les Éditions Logiques, 1992,
- Weinstein, C. E., and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies, Dans M. C.

Annexe

Annexe 1 : Le questionnaire.

**Questionnaire destiné aux enseignants
de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)**

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».

Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

1. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age :

Années d'enseignement :

Formation :

2. La compréhension de l'écrit vise à :

- Comprendre une thématique.
- Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.
- Comprendre le fonctionnement de la langue.
- Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

- Oui
- Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

.....
.....

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

- Oui
- Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	
Lexical	
Sémantique	

Structure du texte	
Typologique	

Autre(s).....
.....
.....

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement		
Textes non adaptés à l'âge des apprenants		
Thèmes démotivants		
Registre de langue supérieur		

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.

Autre(s).....
.....

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support.
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Annexe 2 : texte 1 :

Nous lisons et nous comprenons l'histoire

A Je lis le texte.

Les serins et le chardonneret

Un amateur d'oiseaux avait, en grand secret, glissé l'œuf d'un chardonneret parmi les œufs d'une serine. La mère des serins ne s'aperçut de rien et couva l'œuf comme si c'était le sien.

De cet œuf étranger, sortit un petit chardonneret. Il reçut les tendres soins et fut traité ni plus ni moins comme s'il était de la famille. A côté des serins dont il se crût être le frère, il recevait la becquée et se reposait dans le duvet, sous l'aile de la mère.

Jaloux de ce bonheur, un vieux chardonneret vint lui dire à l'oreille : «Ceux pour qui tu as de si doux sentiments ne sont pas du tout tes parents.

- Mon cœur chérira toujours ceux qui ont pris soin de mon enfance, répondit le chardonneret.»

Puis il ajouta : «Pour un oiseau reconnaissant, un bienfaiteur est comme un père.»

Le jaloux insista : «Mais tu es si différent ! Regarde-toi. Tu ne seras jamais serin.

- Mon plumage est différent mais nos cœurs se ressemblent, conclut le petit oiseau.»



D'après Jean-Pierre Claris de Florian, *Les serins et le chardonneret*

Annexe 3 : texte 2 :

Le Petit Chaperon rouge d'après la version de Jacob et Wilhelm Grimm

1



Il était une fois...

... une petite fille qui toujours portait un petit chaperon rouge. Comme il lui allait à ravir, on avait fini par la surnommer « le Petit Chaperon rouge ».

Un jour, sa mère-grand vint à tomber malade. La maman du Petit Chaperon rouge lui fit cuire une galette, et appela sa fille :

- Va prendre des nouvelles de ta mère-grand et porte-lui cette galette et ce petit pot de beurre.

La fillette prit son panier et s'en alla vers la forêt. Là, bien sûr, elle rencontra le loup. Il eut envie de la manger sur-le-champ, mais comme des bûcherons travaillaient tout près, il préféra faire semblant d'être aimable.



- Alors Petit Chaperon rouge, où t'en vas-tu d'un pas si vif ? demanda-t-il.

- Je vais chez ma mère-grand qui est malade, répondit la fillette.

- Et où habite-t-elle cette mère-grand ? demanda encore le loup.

- De l'autre côté du moulin que tu aperçois là-bas, expliqua la fillette.

- Je vois deux chemins qui mènent chez elle. Faisons un jeu, dit le loup. Je prends celui-ci et toi celui-là. Nous verrons bien qui de nous deux saluera mère-grand le premier.



Annexe 4 : Questionnaire 01 :

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».
Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

1. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age : ..33..ans

Années d'enseignement : ...2...ans...

Formation : ..le: bachel...en... Traduction

2. La compréhension de l'écrit vise à :

- Comprendre une thématique.
- Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.
- Comprendre le fonctionnement de la langue.
- Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

Oui

Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

...2...séances... (2h)
1) Image du texte + hypothèses du sens (l) lecture
silencieuse et lecture exploitation

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	
Lexical	<input checked="" type="checkbox"/>
Sémantique	
Structure du texte	<input checked="" type="checkbox"/>
Typologique	<input checked="" type="checkbox"/>

Autre(s).....
.....
.....

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement		
Textes non adaptés à l'âge des apprenants	X	
Thèmes démotivants		
Registre de langue supérieur	X	

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.

Autre(s)..... *Commencer par l'image du texte*.....
.....

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support.
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

N
R
V

I
>
/

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Annexe 5 : Questionnaire 02 :

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».
Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

1. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age : *60 ans*

Années d'enseignement : *34 ans*

Formation : *universitaire (Licence Langue Française)*

2. La compréhension de l'écrit vise à :

- Comprendre une thématique.
 Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.
 Comprendre le fonctionnement de la langue.
 Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

- Oui
 Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

.....
.....

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

- Oui
 Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	<input checked="" type="checkbox"/>
Lexical	<input checked="" type="checkbox"/>
Sémantique	<input checked="" type="checkbox"/>
Structure du texte	<input type="checkbox"/>
Typologique	<input type="checkbox"/>

Autre(s).....

11. Au cours de la lecture de textes et de formuler o.
 Jamais.
 Rarement.
 Souvent.

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement	X	
Textes non adaptés à l'âge des apprenants		X
Thèmes démotivants		X
Registre de langue supérieur	X	

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.
- Autre(s) *faire lire le texte expressivement par un ou deux élèves... après la lecture silencieuse...*

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support. *on ne change pas le support; le choix du support adéquat devrait se faire en préalable*
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Annexe 6 : Questionnaire 03 :

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».
Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

1. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age : 34 ans

Années d'enseignement : 12 ans

Formation :

2. La compréhension de l'écrit vise à :

- Comprendre une thématique.
 Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.
 Comprendre le fonctionnement de la langue.
 Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

Oui

Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

.....
.....

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	3
Lexical	2
Sémantique	1
Structure du texte	4
Typologique	5

Autre(s).....
.....
.....

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement		X
Textes non adaptés à l'âge des apprenants		X
Thèmes démotivants	X	
Registre de langue supérieur	X	

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
 - Une lecture silencieuse des élèves.
 - Faire lire le texte expressivement par les élèves.
- Autre(s).....
.....

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support.
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Annexe 7 : Questionnaire 04 :

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».
Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

1. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age : .. 35 ans

Années d'enseignement : ... 12 p. Ans

Formation : Bac Licence

2. La compréhension de l'écrit vise à :

Comprendre une thématique.

Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.

Comprendre le fonctionnement de la langue.

Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

*Saisir l'information
explicite de
l'écrit*

L'organisation explicite du texte

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

Oui

Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

Les textes de la compréhension de l'écrit doivent être la matière première dans laquelle on puise les autres activités. Alors cette séance peut se faire en 2 étapes

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	<input checked="" type="checkbox"/>	
Lexical	<input type="checkbox"/>	
Sémantique	<input checked="" type="checkbox"/>	
Structure du texte	<input type="checkbox"/>	
Typologique	<input type="checkbox"/>	

Autre(s).....
.....
.....

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement		
Textes non adaptés à l'âge des apprenants	X	
Thèmes démotivants		
Registre de langue supérieur		

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.

Autre(s)..... *Primer le contact avec le texte, il serait intéressant de les
aider à découvrir le texte explicite, puis à répondre à cette préoccupation*

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise est à long terme

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support.
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

*Le professeur a le choix de changer les supports
pour répondre aux besoins de chaque leçon*

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

Le professeur repose la question de façon différente

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 2AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Annexe 8 : Questionnaire 05 :

Questionnaire destiné aux enseignants de langue française (2^{ème} année/cycle moyen)

Nous vous soumettons ce questionnaire nécessaire à l'aboutissement d'un travail de recherche sur « les stratégies de la compréhension de l'écrit ».
Vous êtes priés de répondre avec soin aux questions posées :

I. Renseignements signalétiques :

Homme Femme

Age : ... 32 ...

Années d'enseignement : ... 10 ans ...

Formation : .. FSE.P.

2. La compréhension de l'écrit vise à :

Comprendre une thématique.

Comprendre le fonctionnement d'un type de discours.

Comprendre le fonctionnement de la langue.

Reconstituer un sens à partir d'éléments visibles du texte.

3. Selon vous, est-ce que le volume horaire de la séance de « compréhension de l'écrit » est suffisant pour les apprenants de 2AM ?

Oui

Non

Si la réponse est non, que proposeriez-vous ?

... Augmenter le volume horaire de la compréhension de l'écrit et même pour les séances de la lecture entraînement.

4. Vos apprenants ont-ils des difficultés en compréhension de l'écrit ?

Oui

Non

5. Si vos élèves rencontrent des difficultés en compréhension de l'écrit, de quel ordre sont-elles ?

Syntaxique	3
Lexical	2
Sémantique	1
Structure du texte	4
Typologique	5

11. Au cours de la A
de l'année et de l'école
 Jamais
R.P.

Autre(s).....
.....
.....

6. Quels sont, selon vous, les facteurs qui favorisent ces difficultés ?

	Oui	Non
Méthodes d'enseignement		X
Textes non adaptés à l'âge des apprenants	X	
Thèmes démotivants	X	
Registre de langue supérieur	X	

7. Comment procédez-vous lors d'une séance de compréhension de l'écrit ?

- Commencer par une lecture magistrale.
- Une lecture silencieuse des élèves.
- Faire lire le texte expressivement par les élèves.

Autre(s): Etudier... les éléments périphériques... identifier la typologie du texte... recopier les points de langue.

8. Vous travaillez la séance de compréhension de manière :

- Individuelle.
- Collective.
- Individuelle et collective.

9. Quel est pour vous l'objectif principal de la compréhension de l'écrit ?

- Développer des lecteurs capables de bien décoder tous les mots du texte.
- Développer des lecteurs capables de comprendre divers textes.
- Développer des lecteurs autonomes.
- Développer des lecteurs capables de répondre aux questionnaires des sujets de baccalauréat.

10. Lorsque vos apprenants ne comprennent pas un texte, que faites-vous ?

- Changer le support.
- Expliquer le texte en langue française.
- Expliquer le texte en langue arabe.
- Laisser les élèves régler le problème de compréhension par eux même.

11. Au cours de la lecture vous incitez vos apprenants à vérifier leurs hypothèses de sens et de formuler de nouvelles hypothèses :

- Jamais.
- Rarement.
- Souvent.
- Très régulièrement.

12. Lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot dans un texte :

- Vous lui donnez l'explication.
- Vous lui donnez la traduction en langue arabe.
- Vous lui donnez le synonyme.
- Vous lui demandez de chercher dans le dictionnaire.
- Vous lui demandez de trouver la signification en se référant au contexte.
- Vous lui demandez de découper le mot.
- Vous lui demandez de trouver un mot de la même famille.

13. Lorsqu'un apprenant vous donne une mauvaise réponse :

- Vous lui dites que c'est une mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse.
- Vous cherchez comment l'apprenant a fait pour trouver cette mauvaise réponse.
- Vous lui donnez la bonne réponse et lui expliquez comment vous avez trouvé la bonne réponse.

14. Quelle est, selon vous, la méthode la plus efficace dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 3AM ?

- La méthode traditionnelle (explication du texte).
- L'approche par compétences.
- L'approche actionnelle.

Table des matières

Introduction.....	10
Chapitre I : Arrière plan théorique	
1. Compréhension de l'écrit.....	15
1.1. Lecture	15
1.2. Comprendre.....	15
1.3. Compréhension en lecture.....	15
1.4. Compréhension de l'écrit dans les différentes méthodologies	17
1. 4.1. Méthodologie traditionnelle.....	17
1. 4.2. Méthodologie directe.....	17
1. 4.3. Méthodologie audio-orale.....	18
1.4.4. Méthodologie structuro-globale audiovisuelle.....	18
1.5. Quelques modèles de compréhension	18
1.5.1. Le modèle sémasiologique	18
1.5.2. Le modèle onomasiologique	18
2. Stratégie(s) d'apprentissage	19
2.1. Définition.....	19
2.2. Stratégie(s) de compréhension dtexte	20
2.3. Classifications des stratégies d'apprentissage	23
3. Comment enseigner les stratégies d'apprentissage en classe ?	28
3.1. Pour Quoi s'intéresser aux stratégies d'apprentissage	30
3.2. Les taxonomies de stratégies d'apprentissage	30
Chapitre II : Cadre méthodologique et traitement des données recueillies	
11. Protocole d'enquête sur le terrain.....	35
12. Terrain choisi	35
13. participants.....	35
14. Outils méthodologiques.....	36
15. Présentation du corpus	36
16. Questionnaire	37
17. Analyse du questionnaire	38
18. Analyse et interprétation des résultats du questionnaire.....	39
19. Résultats de l'enquête par observation.....	52
20. Résultat des données recueillies par le questionnaire	55
Conclusion générale.....	57
Bibliographie.....	60
Annexes.....	63

Résumé :

Les stratégies d'apprentissage sont d'un apport appréciable dans la compréhension de l'écrit. Plusieurs études ont montré leur utilité dans ce champ de recherches. Cette présente étude émane de plusieurs observations tirées de recherches sur les stratégies d'apprentissage au service de la compréhension de l'écrit. Ce travail de recherche a été effectué avec des élèves de deuxième année de cycle moyen, réalisé dans le but de déterminer si des stratégies d'enseignement sont employées en classe de FLE et la nature des pratiques pédagogiques des enseignants lors de la séance de la compréhension de l'écrit.

Mots clés : compréhension de l'écrit- lecture- stratégies d'apprentissage.

ملخص

استراتيجيات التعلم هي مساهمة ملموسة في فهم القراءة. أظهرت العديد من الدراسات فائدتها في هذا المجال البحثي. تنبثق هذه الدراسة من عدة ملاحظات مستمدة من بحث حول استراتيجيات التعلم في خدمة الفهم القرائي. تم إجراء هذا العمل البحثي مع طلاب السنة الثانية من المرحلة الإعدادية ، بهدف تحديد ما إذا كانت استراتيجيات التدريس تُستخدم وطبيعة ممارسات التدريس للمعلمين أثناء جلسة الفهم للكلمة المكتوبة

الكلمات المفتاحية: القراءة و الفهم – القراءة – استراتيجيات التعلم.

Abstract:

Learning strategies are an appreciable contribution to reading comprehension. Several studies have shown their usefulness in this field of research. This present study emanates from several observations drawn from research on learning strategies in the service of reading comprehension. This research work was carried out with second-year middle school students, with the aim of determining whether teaching strategies are used in the FLE class and the nature of the teaching practices of teachers during the comprehension session. of the written word.

Keywords: reading comprehension - reading - learning strategies.