

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Echahid Hamma Lakhdar – El Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des lettres et langue françaises



Mémoire

Présenté pour l'obtention de diplôme de Master II

Option: Didactique et langues appliquées

Intitulé

**La compréhension de l'écrit et le développement de
l'autonomie de l'étudiant.**

**Le cas des étudiants en Master 1
du département de français à l'université d'El-Oued**

2021-2022

Réalisé par:

HOUMA Lynda

SELLAMI Fali

MESBAHI Ikram

Supervisé par:

Dr MILOUDI Mounir

Présenté et soutenu le: 27 juin 2022

Devant le jury composé de

- Pr MESGHOUNI Dalal, Maitre de conférences A, Université d'El-Oued, Présidente
- Dr DJEDIAI Abdelmalek, Maitre de conférences A, Université d'El-Oued, Examinateur
- Dr MILOUDI Mounir, Maître assistant B, Université d'El-Oued, Rapporteur

Année Universitaire: 2021-2022

Remerciements

Avant tout, nous remercions Dieu de nous avoir donné le courage et la bonne volonté pour réaliser ce modeste travail.

Nous tenons à exprimer nos plus profonds et vifs remerciements à notre directeur de recherche, Dr MILOUDI Mounir qui n'a ménagé ni son temps ni ses efforts pour nous encadrer. Merci pour tous ses encouragements, ses précieuses recommandations, sa disponibilité et son orientation du début jusqu'à la fin de ce mémoire.

Nos chaleureux remerciements vont aussi aux enseignants du département de français de l'université d'El Oued, qui nous ont témoigné leur bienveillance et ont contribué à notre formation de Master.

Nos sincères gratitudes s'adressent également aux membres du jury d'avoir accepté d'examiner et d'évaluer notre travail.

Enfin, un grand merci s'adresse à tous ceux qui nous ont aidé de près ou de loin dans l'élaboration et la finalisation de ce projet d'étude.

HOUMA Lynda, SELLAMI Fali et MESBAHI Ikram

Dédicace I

C'est avec un grand plaisir que je dédie ce modeste travail à l'être le plus cher de ma vie, ma mère. (Allah yerhamha)

Maman.

Tous les mots ne pourraient témoigner de ma gratitude ,aussi je te dédie ce mémoire comme fruit de ton dévouement et l'expression de mon profond amour.

À celui qui a fait de moi une femme solide, mon père.

À mon très cher époux, **Mohammed**, qui m'a toujours soutenu

À mes anges , me chers enfants, **Mohammed RAID , Mohammed Nasserallah , Mohammed Amdjed, Amina Chahinda.**

À mes chers frères et leurs enfants, source de joie et de bonheur.

À toute ma famille, source d'espoir et de motivation.

A tous ceux qui ont participé de près ou de loin à ma formation.

À vous, chers lecteurs.

HOUMA Lynda

Dédicace II

À mes très chers parents , **Boubaker** et **Oum Hani**, symbole d'amour et de sacrifice,
qui m'ont toujours soutenue dans ma vie.

À mon mari, **Bouaziz**, pour sa patience, son encouragement et son soutien tout au
long de mon parcours universitaire.

À mes étoiles qui éclairent ma vie, mes enfants: **Ghassen** et **Belsem**.

À la mémoire de ma belle mère **Fatma** que je n'ai jamais oubliée.

À tous mes chers frères et toutes mes chères sœurs.

À la femme exceptionnelle qui m'a mise sur le bon chemin de la réussite, mon
enseignante de français au collège **KHELIFI Saliha**.

À tous mes collègues et toutes mes amies...

À tous ceux qui me sont chers.

Je dédie ce modeste travail avec des sentiments d'une profonde gratitude.

SELLAMI Fali

Dédicace III

Avec l'expression de ma reconnaissance, je dédie ce modeste travail

À la femme qui a souffert sans me laisser souffrir et qui n'a épargné aucun effort pour
me rendre heureuse: mon adorable mère **Noura**.

À l'homme, mon précieux offre du Dieu, qui mérite tous mes sacrifices et tout mon
respect : mon cher père **Messaoud**.

À mon cher mari **Abdeljalil**.

À mes adorables petits anges **Mohammed** et **Adem Iyed** et aux fleurs de ma vie
mes nièces **Yamina Ranim** et **Bouchra Rilem**, source de bonheur de toute la famille.

À ma chère sœur **Wafa** et mes frères **Younes**, **Ahmed**, **Leulmi** et **Aymen** qui n'ont
pas cessé de me conseiller, encourager et soutenir tout au long de mes études. Que
Dieu les protège et leur offre la chance et le bonheur.

À mes oncles et mes tantes. Que Dieu leur donne une longue et joyeuse vie.

À tous mes proches et mes amies pour leur amour et leur encouragement.

Sans oublier mes collègues, **Fali** et **Lynda** pour leur soutien, leur patience et leur
compréhension tout au long de ce projet.

MESBAHI Ikram

Résumé:

L'une des dimensions principales de tout acte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est de faire comprendre à un apprenant un message écrit. Parvenir à cet objectif exige d'un enseignant à mettre en place des stratégies de lecture qui permettent aux apprenants d'accéder progressivement au sens du texte.

Cette étude scientifique met en exergue les nouvelles perspectives de la didactique de FLE, particulièrement la didactique de l'écrit, qui ne visent pas seulement la compréhension immédiate d'un texte écrit, mais d'aller plus loin vers un enseignement des stratégies qui développent chez l'apprenant la compétence de lire et de comprendre dans de différentes situations authentiques, ce qui favorise, petit à petit, son autonomie en apprentissage.

Notre objectif est de faire montrer comment l'enseignant peut mettre en œuvre des stratégies qui aident ses apprenants à devenir de bons lecteurs et les amènent, par conséquent, à développer leur apprentissage en autonomie. Pour ce faire, nous optons pour deux outils d'investigation: l'enquête par questionnaire et l'expérimentation auprès des étudiants de Master I du département de français à l'université d'El Oued.

Mots-clés: didactique de l'écrit, compréhension de l'écrit, stratégies de lecture, autonomie, motivation

Summary:

One of the main dimensions of any foreign language teaching/learning act is to make a learner understand a written message. Achieving this goal requires a teacher to set up reading strategies that allow learners to progressively access the meaning of the text.

This scientific study highlights the new perspectives of the didactics of FLE, particularly the didactics of writing, which do not only aim at the immediate comprehension of a written text, but to go further towards the teaching of strategies that develop in the learner the competence to read and understand in different authentic situations, which favours, gradually, his autonomy in learning.

Our objective is to show how the teacher can implement strategies that help learners to become good readers and thus develop their learning autonomy. In order to do this, we opt for two investigative tools: a questionnaire survey and an experiment with Master I students in the French department at the university of El Oued.

Keywords: didactics of writing, reading comprehension, reading strategies, autonomy, motivation

Table des matières

«La lecture peut être comparée à la performance d'un orchestre symphonique; en effet, pour interpréter une symphonie, il ne suffit pas que chaque musicien connaisse sa partition, encore faut-il que toutes ces partitions soient jouées de façon harmonieuse par l'ensemble des musiciens.»

Jocelyne Giasson

Table des matières

Remerciements.....	I
Dédicace I.....	II
Dédicace II.....	III
Dédicace III.....	IV
Résumé.....	V
Table des matières.....	VI
Introduction.....	12

CHAPITRE 01

Savoir lire

1. Qu'est-ce que l'acte de lire?	17
2. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit?	19
3. Les composantes de la compréhension de l'écrit.....	19
3.1.Le lecteur.....	20
3.2.Le texte.....	20
3.3.Le contexte.....	20
4. Les objectifs de la lecture et de la compréhension de l'écrit.....	20
5. Les composantes de la lecture.....	20
6. Le rôle de l'enseignant.....	21
7. Les profits de lecteurs en difficulté.....	22
7.1.Les sur décodeurs.....	22
7.2.Les sur devineurs.....	22
7.3.Les chercheurs de mots.....	22
7.4.L'apprenant perturbé.....	22
8. Qu'est-ce qu'un bon lecteur?	23
9. La vitesse de la lecture.....	23
9.1.Comment calculer sa vitesse brute?	24
9.2.Comment calculer sa vitesse nette et la vitesse réelle.....	25
9.3.10 leçons/10 jours pour multiplier sa vitesse de lecture.....	26
10. Comment devenir un lecteur habile et fluide?	29
11. La lecture, une pratique sociale.....	29
12. La lecture des textes littéraires.....	31

CHAPITRE 02

Les stratégies de la compréhension de l'écrit

1. La notion de « stratégie ».....	35
2. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère.....	36
2.1.Définition.....	36
2.2.Classement des stratégies d'apprentissage.....	37
2.2.1. Stratégies directes.....	38
2.2.2. Stratégies indirectes.....	38
3. Les stratégies de lecture.....	39
4. Les types des stratégies de lecture.....	39
4.1.Selon les manières de lecture.....	39
4.2.Selon les étapes de la lecture.....	41
4.3.Selon le contenu: idées, mots et style.....	43
5. La lecture rapide pour mieux comprendre.....	44
5.1.Le rapport entre la vitesse de lecture et la compréhension.....	45
5.2.Pourquoi une lecture rapide?	45
5.3.Comment devenir un lecteur rapide?	46
5.3.1. Techniques de la lecture rapide.....	46
5.3.2. Recommandations pour une lecture rapide.....	47
6. Stratégies de la compréhension de l'écrit au milieu scolaire.....	48
6.1.Enseigner la compréhension de l'écrit.....	48
6.2.Des règles pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit.....	49
6.3.Le rôle de l'enseignant.....	49
6.4.L'enseignement explicite des stratégies de lecture.....	50
6.5.Stratégies de lecture à enseigner explicitement dans la classe de FLE..	51
7. L'oral au service de la compréhension de l'écrit.....	53
8. Le rôle de l'image dans la compréhension de l'écrit.....	53

Table des matières

CHAPITRE 03

La lecture et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE

1. Définition de l'autonomie.....	57
1.1.«Autonomie», terme pédagogique.....	57
1.2.L'autonomie dans la didactique du FLE	59
2. L'autoformation.....	61
3. L'apprentissage en autonomie.....	62
4. L'autonomie au sein de la classe de FLE.....	63
4.1.Un nouveau rôle de l'enseignant.....	64
4.2.L'apprenant autonome.....	66
4.3.Motivation et l'autonomie de l'apprenant.....	68
5. Les niveaux de l'autonomie.....	69
6. La lecture et l'autonomie.....	71
6.1.Lecture autonome en FLE.....	71
6.2.Former un lecteur autonome.....	72
6.3.Le lecteur dit «autonome».....	73
6.4.Des supports pour une lecture autonome.....	74
7. Autonomie et modes d'évaluation	75
7.1.L'autoévaluation	75
7.2.L'autorégulation	77
8. L'autonomie et l'ère du numérique.....	79

CHAPITRE 04

Enquête auprès des étudiants de Master I de FLE (département du français de l'université d'El-Oued)

1. Méthodologie et recueil des données.....	81
2. Présentation du public enquêté	81
3. La genèse du questionnaire	81
4. L'administration du questionnaire	82
5. Description graphique et analyse des données	83
6. Bilan synthétique	93

CHAPITRE 05

Expérimentation de lecture dans la classe de FLE de Master I (département du français de l'université d'El-Oued)

1. Le public cible étudié	96
2. Cadre général de l'expérimentation	96
3. Interprétation des résultats de l'expérimentation.....	98
3.1.Analyse des résultats de pré-test	98
3.2.Analyse des résultats de post-test	101
4. Le sondage	104
 Conclusion	 107
Glossaire	110
Bibliographie	112
Annexes	118

Introduction

*«Chaque lecture est un acte de résistance. Une lecture bien menée sauve de tout,
y compris de soi-même.»*

Daniel Pennac

Introduction

Apprendre une langue étrangère vise essentiellement un objectif de communication. Ce dernier qui peut être au niveau de l'oral ou de l'écrit. Cet acte d'apprentissage tend généralement à atteindre les quatre compétences de base, à savoir, la compréhension et la production de l'oral et de l'écrit.

La compréhension de l'écrit en classe de français langue étrangère (désormais FLE) a une place prépondérante. L'apprenant se trouve confronté à plusieurs situations où il doit mobiliser ses compétences de lecture pour accéder à la compréhension. En effet, comprendre, c'est une activité mentale complexe qui exige un lecteur muni des idées et des connaissances antérieures qui lui permettent de construire une représentation mentale de la situation décrite et de saisir le sens, ce que confirme Michel Fayol (2000): « *Comprendre un discours ou un texte, c'est construire une représentation mentale de la situation décrite* ». Ce sont ces représentations construites qui amènent le lecteur à interpréter les propos du texte.¹ Selon lui, « *Le lecteur est considéré comme actif et engagé dans une interaction avec le texte* ». Pour que cette interaction se produise, il doit posséder un ensemble de stratégies «établies en fonction des tâches et des modalités d'autocontrôle et d'autorégulation». Pour ce faire, il est nécessaire que le lecteur sache utiliser des stratégies dans un contexte opportun. Fayol (1992) voit que l'enseignement de ces stratégies accroît la compréhension.²

Selon les nouvelles perspectives de la didactique du FLE, particulièrement la didactique de l'écrit, cadre dans lequel s'inscrit notre travail de recherche, développer l'autonomie des apprenants est une préoccupation centrale. Dans le contexte de la lecture, Routman (2007) et Giasson (2016) affirment qu'un enseignement de qualité des stratégies de lecture développe l'autonomie des lecteurs; ils deviennent ainsi responsables et gèrent leur activité de lecture.³

Ce projet de fin de graduation intitulé « *La compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant* » constituant ce mémoire de Master en didactique de FLE à l'université Hamma Lakhdar d'El-Oued, est né, entre autre, du constat personnel et professionnel car nous faisons partie du système éducatif en tant qu'enseignantes du FLE aux cycles moyen et secondaire où la lecture et la compréhension de l'écrit sont au centre

¹Ahmadi A. et Miloudi M., «Les difficultés de compréhension d'un texte»,in *Paradigme*, N. 03, Septembre 2021, p.154.

² Vonlanthen C. et Gavillet E., *La compréhension en lecture*, Mémoire d'étude, Haute Ecole pédagogique Fribourg, Avril 2019, p. 17.

³ *Ibid.*, p. 16

Introduction

de notre cursus d'enseignement. En outre, un étudiant de Master I de FLE, notre cas d'étude, est en train de se préparer à la réalisation d'un projet de fin de graduation qui sera basé essentiellement sur la documentation, c'est-à-dire qu'il se trouve obligé à lire et à comprendre, en «autonomie», un nombre considérable de documents en français, ce qui a suscité notre intérêt à traiter ce thème-là. Par ailleurs, en étant des étudiantes de Master II à la même université d'El-Oued, nous constatons que la plupart des étudiants souffrent de problèmes de lecture et de compréhension, ce qui nous a motivé à nous interroger autour des différentes stratégies de lecture qui peuvent faire face aux difficultés de lecture rencontrées par les étudiants et les amènent à être de vrais étudiants-chercheurs autonomes.

Notre souci d'améliorer les pratiques de lecture émane de notre conviction que la compréhension de l'écrit est à la base de l'acte d'enseignement/apprentissage du FLE. En effet, lire en langue différente de la nôtre, c'est s'ouvrir sur un autre monde tout différent sur le plan sociologique, politique, économique et culturel. La lecture peut se pratiquer donc pour plusieurs intentions: communiquer, apprendre, s'informer, se divertir ou planifier une action, mais son enjeu fondamental réside en la compréhension quelle que soit l'intention car il arrive parfois qu'un individu lise un texte sans le comprendre, ce qui fait de la compréhension une compétence complexe dont l'apprentissage sollicite des processus cognitifs et métacognitifs.¹

À la lumière de ce qui a précédé, notre mémoire tente de répondre à la problématique suivante: Dans quelle mesure la compréhension de l'écrit pourrait-elle favoriser l'autonomie chez l'étudiant de 1^{ère} année Master?

Notre question de recherche se subdivise à son tour en quatre questions subsidiaires :

- Quel rôle joue la lecture dans la compréhension d'un écrit en FLE?
- À quel point la lecture rapide pourrait-elle favoriser la compréhension de l'écrit chez l'étudiant?
- Quelles sont les stratégies de lecture qui peuvent amener l'étudiant à comprendre en lecture?
- Comment la compétence de la compréhension de l'écrit développerait-elle l'autonomie de l'étudiant?

¹ *Ibid.*, p. 5.

Introduction

Afin d'éclairer notre vision et d'apporter des éléments de réponses à nos questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes:

- L'acte de lire est la capacité de décodage d'un texte écrit et la prise de connaissance de son contenu, c'est-à-dire de comprendre le sens du texte dans un contexte spécifique. Nous pourrions dire qu'apprendre à lire aboutirait à « apprendre à comprendre ».
- La vitesse de lecture serait en étroite relation avec la compréhension du texte. Un bon lecteur serait généralement un lecteur rapide; il pourrait retenir rapidement l'essentiel de ce qu'il lit et améliorer sa capacité de compréhension en lisant le plus grand nombre de documents possible.
- De multiples types de stratégies de lecture pourraient aider l'étudiant pour accéder au sens d'un écrit. Elles dépendraient du lecteur et sa manière de lire, au contenu du texte lu ou au contexte de lecture.
- Un lecteur compétent serait capable d'exploiter ses compétences de lecture dans les différentes situations de sa vie quotidienne, ce qui lui permettrait de développer son autonomie en apprentissage.

L'objectif principal, que nous nous sommes fixé est le suivant: montrer et comprendre le rôle de la compréhension de l'écrit dans le développement de l'autonomie de l'étudiant. À cet égard, nous pensons à d'autres objectifs qui en découlent: d'abord, définir l'acte de la bonne lecture qui peut garantir la bonne compréhension en FLE, ensuite, expérimenter la vitesse de lecture dans sa relation avec la compréhension de l'écrit, en outre, étudier les différentes stratégies de lecture qui permettent à l'étudiant d'accéder au sens du texte lu et enfin, souligner l'importance de la compréhension de l'écrit pour favoriser l'autonomie de l'étudiant.

Pour concrétiser nos objectifs et vérifier nos hypothèses, nous avons ciblé comme terrain d'enquête et de recueil de données le Master I, de l'université d'El-Oued, département du français, promotion 2021/2022. Pour ce faire, nous avons opté pour deux outils d'investigation: une technique d'enquête par questionnaire et l'expérimentation en classe. Nous nous focalisons principalement sur la méthode descriptive et analytique afin de décrire et analyser les différents résultats obtenus.

Introduction

Notre étude se répartira en cinq chapitres, le cadre théorique sera présenté au niveau des trois premiers chapitres, alors que les deux autres chapitres seront alloués à la partie pratique.

À travers le premier chapitre, nous essayons de mettre l'accent sur la définition de l'acte de lire à proprement dit et son rapport avec la compréhension. Nous incitons aussi: la vitesse de lecture et les niveaux des lecteurs, la pratique sociale de la lecture, la lecture du texte littéraire et son utilité dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

À partir du deuxième chapitre, nous nous intéressons aux différentes stratégies de lecture pratiquées par un lecteur ou enseignées en classe de FLE, le classement de ces stratégies, et aussi le rôle de la lecture rapide, l'image, l'oral et les TICE dans la compréhension en lecture.

Nous évoquons le concept de l'autonomie en apprentissage de FLE dans sa relation avec la compréhension de l'écrit dans le troisième chapitre, tout en incitant le nouveau rôle de l'enseignant dans la favorisation de la motivation et de l'interaction des apprenants pour qu'il soient autonomes.

Dans le quatrième chapitre, nous appuyons sur un travail d'enquête mené auprès des étudiants de Master I de l'université d'El-Oued, département du français, dans le but de vérifier nos hypothèses initiales.

Le cinquième chapitre est réservé au deuxième outil d'investigation choisi afin de mieux crédibiliser notre travail de recherche, à savoir, l'expérimentation suivie par un sondage . Cette dernière qui est menée en classe auprès d'un groupe de 27 étudiants qui font partie de notre public visé cité ci-dessus.

Finalement, nous achevons notre travail par une conclusion générale qui synthétise les résultats obtenus durant cette recherche en vérifiant les hypothèses mises au départ.

Chapitre 01

Savoir lire

« Ne pas savoir lire et écrire, c'est comme être aveugle. »

Tahar Ben Jelloun

Chapitre 01: Savoir lire

Lire et de écrire sont deux actes essentiels dans notre parcours éducatif, de l'école primaire jusqu'à l'université. Ce sont à la base de tout enseignement/apprentissage d'une langue.

À l'université, l'étudiant du FLE, particulièrement en Master, est en train de faire des recherches et des études qui l'obligent à beaucoup lire les différents documents en français. Le problème que nous avons remarqué chez beaucoup de nos étudiants des langues à l'université, dans la région de Oued Souf, c'est qu'ils ont souvent tendance à se contenter de quelques résumés ou quelques abstraits ou même travailler sur des morceaux choisis qui n'est pas la bonne méthode, car pour la mémoire et l'apprentissage rien ne vaut que la lecture car ça va crier de nouveaux chemins neurones, c'est comme un gymnastique mentale ce qui aide notre mémoire à rester vive et à mieux structurer notre pensée.

1. Qu'est-ce que l'acte de lire ?

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, la lecture, c'est toute une combinaison entre: le choix des textes à vouloir lire, la nature de différentes activités pédagogiques qui visent essentiellement la construction du sens (la traduction, la mémorisation, la récitation à haute voix, etc.) et ,par la suite, l'accès au sens des messages écrits.

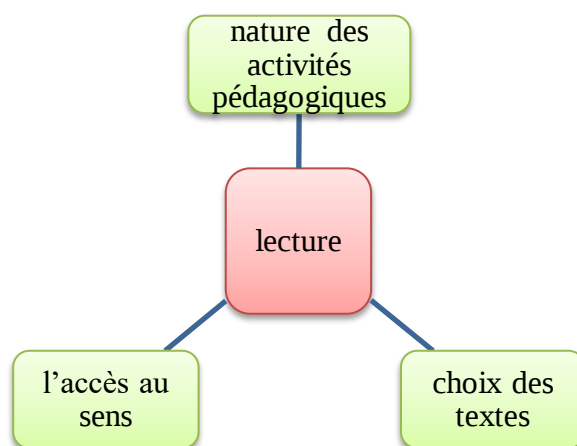


Figure n°01: La lecture selon Jean-Pierre Cuq

Alors que pour Jean-Pierre Cuq et Isabelle Cruca¹, lire c'est amener et guider l'élève ou l'étudiant à construire de sens tout en lui donnant un certain nombre de tâches à réaliser, en le mettant dans une situation active mais cela doit se réaliser selon un certain parcours qu'il faut mettre en place, c'est-à-dire une certaine stratégie qu'il faut suivre selon un ordre

¹ Cuq J-P. et Cruca I., *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLÉ International, 2003, p 170

Chapitre 01: Savoir lire

précis qui est: « la pré-lecture , l'observation du texte , la lecture silencieuse, post-lecture » et qu'on va aborder à la suite d'une manière plus détaillée.

Tandis que Abdelmalek Abboud ¹la voit comme une opération complexe, d'un côté c'est une opération physiologique, que ce soit avec les yeux pour identifier et rassembler les signes écrits, et/ou avec la voix pour traduire les signes écrits en signes vocaux ; et d'un autre coté c'est une opération intellectuelle qui fait appel à la réflexion.

À la première vue nous pouvons dire qu'il n' y a aucune relation entre les différentes définitions déjà citées mais en réalité il y a une relation très étroite entre elles, nous pouvons même dire que c'est une relation complémentaire, le schéma suivant va nous démontrer et bien nous expliquer cette relation « complémentaire ».

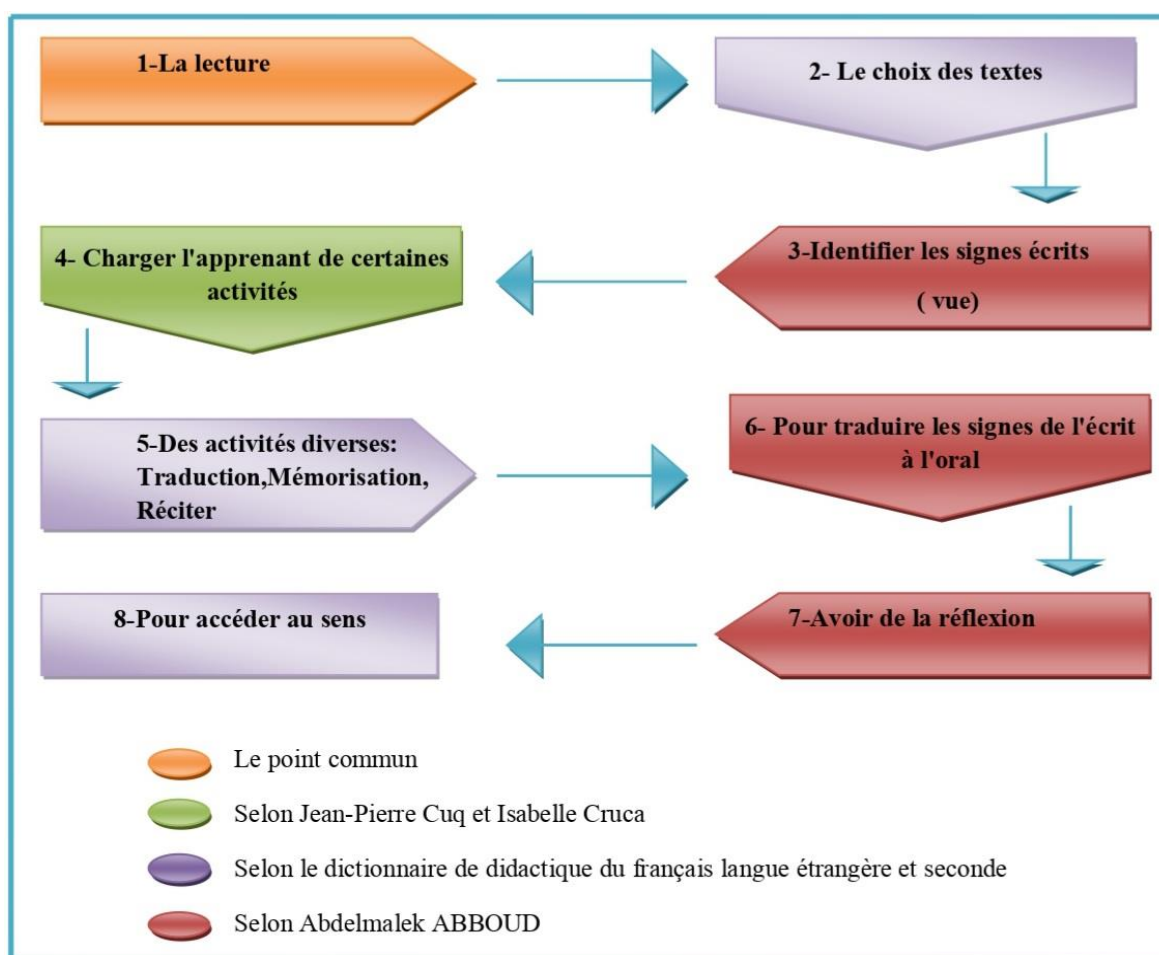


Figure n°02: Schéma expliquant la relation entre les différentes définitions de la lecture

¹Abboud A. , *de la formation des formateurs en didactique de FLE(français langue étrangère)*, Alger, Dar El Khaldounia, 2019, p.122

Comme le montre le schéma ci-dessus, la lecture c'est tout un choix de textes, modifiés généralement pour des raisons pédagogiques, et dont les signes sont identifiés visuellement pour qu'à la suite nous chargeons les apprenants de certaines activités qui sont de différentes natures (Traduire, mémoriser, réciter...), tout en traduisant les signes de l'écrit à l'oral et avec une certaine réflexion personnelle, l'apprenant peut accéder au sens.

2. Qu'est-ce que la compréhension de l'écrit?

Pour arriver à comprendre un texte écrit il faut savoir que nous avons besoin de tout un ensemble de processus cognitifs « *Perception - Attention - Sensation. Mémoire - Représentation - Langage. Raisonnement - Catégorisation - Prise de décision - reconnaissance- réflexion* » qu'il faut mettre en place pour accéder au sens, soit pour le texte en entier soit pour une partie de lui.

Selon ces processus cognitifs, il existe deux importantes démarches pour l'appréhension du sens : la démarche onomasiologique, et la démarche sémasiologique. Pour la première, c'est une démarche où le processus de compréhension s'opère selon le type de haut en bas (top - down) qui donne une importance prépondérante aux connaissances du lecteur dans le traitement des informations et « *résulte d'une série d'opérations de préconstruction de la signification* » de la part du lecteur durant lesquelles, il formule des hypothèses qu'il vérifie par la suite, alors que la démarche sémasiologique, c'est le modèle qui recoupe en parties le type : de bas en haut (bottom-up), il fait appel à des opérations de bas niveaux et donne la priorité à la perception des formes linguistiques du message¹ à l'inverse de la première comme le confirment Miloudi Mounir et Ahmadi Abdennour lors de leurs recherches sur les difficultés de compréhension d'un texte en classe de FLE.

« La compréhension de l'écrit représente une compétence linguistique fondamentale dans la mesure où elle permet à l'apprenant non seulement de décoder les messages d'un texte et d'accéder au sens mais aussi le préparer à la production écrite, la compréhension de l'écrit passe par tout un processus et un mécanisme qui se traduit par des stratégies cognitives mobilisées par l'apprenant et des méthodes pédagogiques appliquées par l'enseignant. »²

3. Les composantes de la compréhension de l'écrit

Tout modèle de compréhension en lecture se compose de trois éléments très essentiels qui influencent efficacement la compréhension s'il y a une meilleure interaction entre eux, ces trois éléments sont : le lecteur, le texte et le contexte où se trouvent ces deux derniers.

¹Kelatma N., *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, Mémoire de magister, Université de Biskra, 2015, p. 32.

²Ahmadi A. et Miloudi M., *op. cit.* p. 02.

Chapitre 01: Savoir lire

3.1. Le lecteur

Quand on dit lire on dit lecteur, ce dernier se définit et se caractérise par deux dimensions, la première c'est la dimension des connaissances qui est l'ensemble des connaissances qui influencent sa compréhension en lecture. Elles sont d'ordre syntaxique (ordre des mots dans la phrase), sémantique (le sens des mots) et pragmatique (pratique). Et la deuxième c'est la dimension affective, qui représente les attitudes, les goûts, les objectifs, etc.

3.2. Le texte

Quand on dit lecteur on dit texte, deux termes qui sont liés l'un à l'autre ou plutôt deux termes indissociables, le texte et Avec toutes ses composantes, son intention, ses idées, vont faciliter la compréhension du texte.

3.3. Le contexte

Un contexte, c'est le cadre qui regroupe les deux précédentes composantes, qu'il soit d'ordre psychologique, social ou physique, c'est là où se trouve le lecteur pour essayer de comprendre le texte.¹

4. Les objectifs de la lecture et de la compréhension de l'écrit

Tout acte de lecture a des objectifs c'est l'installation de trois importantes compétences :

- Une compétence de base: pour saisir l'information explicitement
- Une compétence intermédiaire: pour la reconstitution explicite du texte
- Une compétence approfondie: pour la découverte implicite de différents sens

L'installation de ces trois compétences aident le lecteur à atteindre la compréhension de ce qu'il a lu, donc après avoir commencé par le décodage et le déchiffrement de ce qui est écrit et avec l'utilisation de tout ce qu'il faut comme stratégies, et à long terme, l'étudiants parvient à accéder au sens et d'avoir la capacité de comprendre de différents types de textes pour un objectif principal qui est le développement de sa compréhension.

5. Les composantes de la lecture

Pour que l'acte de lire soit bien maîtrisé, le lecteur doit avoir de différentes compétences qui lui permettent de réaliser ses objectifs de lecture. Renée Bourgoin présente ses compétences sous forme de cinq composantes que nous résumons dans le tableau suivant:

¹ <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/elem/dom.html>, Consulté le: 07/03/2022.

Chapitre 01: Savoir lire

La Conscience phonémique.	C'est l'identification des sons qui mène à la lecture correcte puis la compréhension car l'erreur de prononciation peut engendrer un sens complètement erroné.
La fluidité	C'est lire de façon précise et rapide
Le vocabulaire	Ce sont les mots que le lecteur reconnaît dans un texte et dont il a besoin pour communiquer efficacement.
La Compréhension	Pour devenir des lecteurs efficaces, le lecteur doit développer et consolider les habiletés, les stratégies dont il a besoin pour comprendre un texte.
La Phonétique	C'est l'habileté de décoder les graphèmes au niveau de l'écrit et les phonèmes. Au niveau de l'oral.

Tableau n°01: Les composantes de la lecture selon Renée Bourgoïn¹

6. Le rôle de l'enseignant

La profession de l'enseignement est très passionnante et surtout stimulante où l'enseignant joue un rôle fédérateur c'est de ramener l'élève vers un enseignement efficace sans le rabaisser ou diminuer de ses capacités tout en lui transmettant des savoirs et des connaissances tout en adoptant les stratégies les plus adéquates à leurs besoins et leurs niveaux scolaires.

L'enseignant a plusieurs rôles à jouer au niveau de sa classe mais nous nous contentons de citer les trois rôles les plus importants que nous jugeons cruciaux. Il est, un organisateur, un médiateur et un communicateur.

Pour le rôle de l'organisateur, il doit tout d'abord analyser les données qui sont à sa disposition tels que les connaissances et les acquis des élèves, puis organiser le dispositif nécessaire pour accomplir sa mission comme par exemple les conditions de réalisation, le matériel, les finalités des activités, etc.

Le deuxième rôle qui est aussi très important est celui du médiateur, soit entre le savoir et les apprenants, soit entre les apprenants eux même, il peut par exemple, contrôler leur

¹ Bourgoïn R., *5 composantes de l'enseignement de la lecture*, Institut de recherche en langues secondes de Canada, Université de Nouveau-Brunswick, 2016, pp. 1-5.

activité, chercher des méthodes pour valider leurs connaissances, accepter l'erreur, la construction d'un problème et la procédure de sa résolution.

Pour exercer cette médiation, il faut que l'enseignant soit un parfait communicateur, et avoir une bonne relation avec ses élèves pour qu'ils puissent le comprendre, favoriser la communication entre eux tout en utilisant des moyens verbales ou non verbales pour gérer les interventions spontanées, en utilisant des reformulations, énoncer des consignes claires, etc.

7. Les profils de lecteurs en difficulté¹

7.1. Les sur décodeurs

En général ce sont des lecteurs dyslexiques qui commettent beaucoup d'erreurs car au lieu de lire le mot en entier ils se concentrent plus sur le découpage syllabique et ainsi ils risquent de ne pas lire le mot correctement donc s'éloigner de son sens. Pour les aider à s'améliorer il faut les arrêter de temps en temps pour leur demander le sens de la phrase même s'il faut qu'ils la relisent cette phrase en cas où ils n'ont pas compris son sens.

7.2. Les sur devineurs

Ce sont des lecteurs qui devinent le sens des mots en se basant sur l'écoute avec l'aide des autres, tout en faisant recours à ses connaissances antérieures, mais au niveau de l'écrit ils se perdent carrément. Il faut qu'ils apprennent à donner de l'importance aux graphèmes et à leurs correspondances pour pouvoir donner un sens correct aux mots qui ne sont pas fixés dans son lexique mental.

7.3. Les chercheurs de mots

Ce sont ceux qui usent ce qu'ils ont comme lexique mental et qui se basent sur le graphique du mot pour donner un sens au mot sans tenir compte à son contexte, surtout si le mot ressemble visuellement au mot écrit. Il faut leur apprendre à faire des liens entre graphèmes et phonèmes. Et faire une comparaison entre les mots proposés et les mots écrits.

7.4. L'apprenant perturbé

C'est l'élève qui a des connaissances de plusieurs catégories : lexicales, syntaxiques, sémantiques et équipé de plusieurs stratégies d'apprentissage mais qu'il ne s'en serve pas avec souplesse. Dans ce cas-là, il faut le guider à utiliser ce qu'il a comme stratégies et connaissances d'une manière adéquate

¹ Travail interprété des recherches de Nicole Van Grunderbeeck, Université de Montréal, Québec, Canada De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention, pp. 94-101.

8. Qu'est-ce qu'un bon lecteur ?

« On peut lire un livre pour lire un livre, mais est-ce qu'on prend réellement le temps de comprendre nos lectures, de prendre des notes et en discuter? »¹. Josianne Brousseau a bien décrit qu'est un lecteur normal ou plutôt un simple lecteur, c'est toute personne qui lit uniquement pour apprendre car il se contente de chercher une certaine information précise dans le domaine qui l'intéresse par contre le bon lecteur c'est celui qui lit pour comprendre et peu importe le temps qu'il lui faut, en plus, il fait référence à toute stratégie dont il a besoin pour y arriver à ses objectifs ce qui l'amène avec le temps à être autonome dans ses lectures, et c'est bien ces deux points que nous allons aborder dans les chapitres ultérieurs celui des stratégies, et, de l'autonomie.

9. la vitesse de la lecture

Un livre, c'est toute une grande masse d'informations et des fois nous trouvons des obstacles à synthétiser les informations, voire même très difficile de se souvenir à long terme de son contenu, nous pouvons même constater que beaucoup de gens lisent uniquement pour mémoriser des informations alors que c'est tout à fait faux, il faut lire surtout pour comprendre, puis appliquer ce que nous avons appris et surtout développer notre réflexion et notre intuition à la suite. Et pour y arriver à les appliquer, il faut « lire activement et pour cela, il faut suivre trois étapes, suivre une vitesse de lecture normale et propre à lui ; prendre des notes personnelles et utiles, c'est-à-dire relever : des idées, des actions à appliquer tout de suite, des concepts intéressants et même de citations marquantes ; et comme dernière étape c'est prendre du temps pour réfléchir. Ce qui nous pousse à avoir une réflexion plus loin, critiquer le contenu, se poser des questions puis prendre une pause pour bien réfléchir encore au tout »²

Avant d'expliquer comment faire une lecture rapide, il faut d'abord définir cette dernière. Donc, une lecture rapide c'est tout simplement le nombre de mots lus en une minute qui est dans la moyenne de 500 mots par minute à une certaine vitesse, alors que la vitesse, c'est le taux de la compréhension. Donc, même si on lit mille mots par minute et que nous n'avons rien compris dans ce cas-là la vitesse de lecture est à zéro. Voilà pourquoi il faut distinguer entre la vitesse brute et la vitesse nette.

¹ Brousseau J., *comment devenir un meilleur lecteur ?* novembre 2019, <http://www.erreradieuse.com/2019/11/comment-devenir-un-meilleur-lecteur.html>, Consulté le: 02/02/2022.

² Passage interprété à partir d'un documentaire publié sur : <https://evolution-factory.ck.page/01d>.

Chapitre 01: Savoir lire

- La vitesse brute c'est la vitesse de lecture par minute.
- La vitesse nette c'est le taux de compréhension.

Alors pour arriver à faire une lecture rapide et efficace il faut suivre les étapes suivantes :

1. Il faut définir son objectif avant de commencer.
2. Rester dans un endroit calme et bien lumineux.
3. Dès qu'il lit une ligne on la couvre pour ne plus y revenir (image ci-dessous).
4. En lisant, il essaye de faire des schémas ou des cartes mentales ou autres

9.1. Comment calculer sa vitesse brute ?

9.1.1. pour un livre

- a) Prendre les cinq premières lignes de la page.
- b) Compter le nombre de mots sur chaque ligne.
- c) Faire le total des cinq premières lignes.
- d) Puis diviser le total sur cinq .

Pour illustrer ce propos, nous optons pour l'exemple suivant:¹

La didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement.....11 mots
et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines.....09mots
scolaires. La didactique sert alors à transposer des savoirs dits.....10mots
« utiles » en savoirs enseignables, et s'applique à définir avec.....10mots
précision chaque objet (savoir) qu'elle souhaite enseigner, mais également ...10mots à
définir comment on enseigne cet objet aux apprenants.

Depuis les années 1970, la didactique s'est développée autour des mathématiques,
des sciences, du français, des langues, des sciences de la vie et de la terre.

Les racines de la didactique remontent à l'Antiquité avec des traces écrites datant des
philosophes grecs et des civilisations orientales antiques comme la Chine. L'adjectif
« didactique » apparaît le premier en 1554, selon le Grand Larousse encyclopédique.
Le Robert de 1955 et le *Littré* dans son édition de 1960, citent « la didactique », en
tant que substantif féminin, comme étant « l'art d'enseigner ».

$$11+9+10+10+10 = 50/ 5= 10 \text{ mots (le nombre moyen de mots)}$$

¹ Méthode expliquée par Mohamed Boclet, Praticien en lecture rapide,
<https://www.youtube.com/watch?v=iSLP1ba1ZBY>

Chapitre 01: Savoir lire

- e) Ensuite faire la lecture de tout le texte pendant deux minutes.
- f) Compter le nombre de lignes qu'il a lu.
- g) Multiplier le nombre moyen de mots par le nombre de lignes qu'il a lu.
- h) Le résultat nous le divisons par deux.

$$10 \times 15 = 150 / 2 = 75 \text{ mots (la vitesse brute de lecture)}$$

9.1.2. pour un texte

- a) Compter le nombre des mots du texte (ex : 1080 mots)
- b) Chronométrer le temps qu'il fallait pour le lire.
(ex. : 3 minutes)
- c) Calculer la vitesse brute

Le nombre de mots

Le temps de lecture

$$1080 / 3 = 360 \text{ mots/min}$$

9.2. Comment calculer sa vitesse nette et la vitesse réelle ?

9.2.1. La vitesse nette (taux de compréhension)

Après la lecture du livre ou du texte, le lecteur doit répondre à un certain nombre de questions de compréhension, on va dire par exemple cinq questions et parmi ces questions il n'a répondu qu'à deux questions correctement.

$$\text{Le taux} = 2 \times 100 / 5 = 40\%$$

9.2.2. la vitesse réelle

C'est la vitesse brute multipliée par la vitesse nette (taux de compréhension)

$$\text{La vitesse réelle} = 360 \times 40 / 100 = 144 \text{ mots/min}$$

Comme le montre l'histogramme ci-dessous, à partir des résultats obtenus nous pouvons savoir le type de lecteur qui est devant nous et ainsi lui proposer les solutions qui lui conviennent pour l'aider à améliorer sa vitesse de lecture et surtout sa mémorisation et sa compréhension.

Chapitre 01: Savoir lire

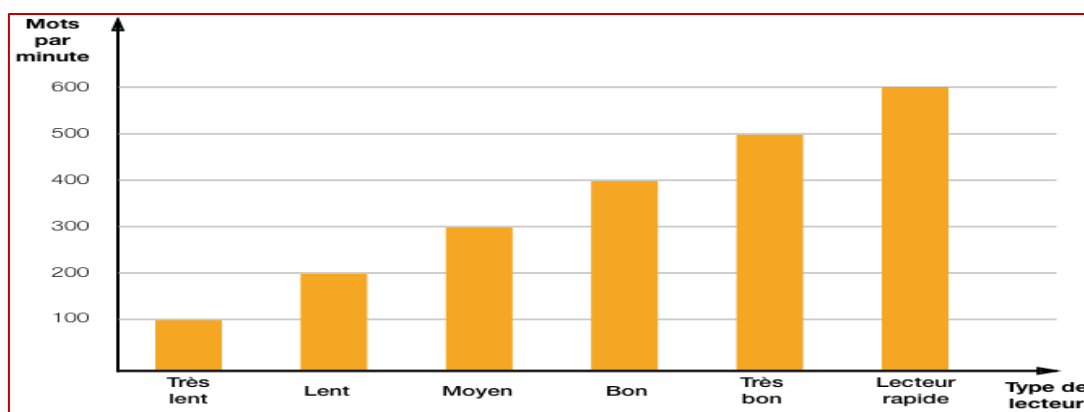


Figure 03: La relation entre le nombre de mots lus par minute et le type de lecteur

Le rapport entre le type de lecteur, le niveau scolaire et le nombre de mots lus			
Classement :	Type de Lecteur	Nbr de mots par min	Niveau scolaire
Lecteur lent	Lent	100 à 199 mots/minute	Vitesse du niveau scolaire primaire
Lecteur moyen	Oral	200 à 300 mots/minute	Vitesse du niveau secondaire
Bon lecteur	Auditif	400 mots/minutes	Vitesse du niveau d'étude supérieur
Lecteur rapide	Visuel	1000 mots/minutes	Vitesse du niveau de lecteur entraîné à la lecture rapide

Tableau 02: Le rapport entre le type de lecteur, le niveau scolaire et le nombre de mots lus

9.3. 10 leçons / 10 jours pour multiplier sa vitesse de lecture avec la méthode de "Super Lecture"¹

Comment utiliser efficacement cette méthode

LEÇON 1 / JOUR 1

Comprendre le fonctionnement de l'œil pour mieux l'utiliser

Les 7 règles de bases de la lecture rapide

Exercices d'entraînement

Les deux principaux pièges à éviter

La subvocalisation

Exercice d'entraînement

¹ Crousset J., *Méthode de super lecture Guide pratique pour multiplier votre vitesse de lecture en 10 leçons*, association pédogopole, 2005, pp. 10-146

Chapitre 01: Savoir lire

Les régressions
Exercices

LEÇON 2 / JOUR 2

Les grands principes de la lecture rapide

Découvrez un outil simple et efficace
Exercices d'entraînement
Le survol : une technique indispensable
Le repérage, le balayage et l'écrémage
Exercice d'entraînement
La fixation mentale

LEÇON 3 / JOUR 3

Du mot à mot au balayage

Comment améliorez votre flexibilité visuelle

Le palming
Le shifting
Les 4 formes de balayage
Le balayage en diagonale
Le balayage vertical
Le balayage horizontal
Le balayage horizontal élaboré
Lisez encore plus vite
Exercice d'entraînement
L'élargissement de votre champ visuel
Exercice d'entraînement
Développez votre agilité visuelle
Exercice d'entraînement

LEÇON 4 / JOUR 4

Améliorez votre mémoire

La mémoire intellectuelle
Testez votre mémoire visuelle
Exercices d'entraînement
Quelques principes de mnémotechnie
Quel type de mémoire possédez-vous ?
Etes-vous un lecteur attentif ?

LEÇON 5 / JOUR 5

Comment améliorer votre concentration

Multipliez votre force de concentration
La concentration mentale est la clé du succès
Savez-vous vous concentrer ?
Cinq bons trucs pour augmenter votre pouvoir de concentration
Devenez un lecteur dynamique
Apprenez à vous relaxer pour mieux vous concentrer

LEÇON 6 / JOUR 6

Chapitre 01: Savoir lire

Où en êtes-vous ?

Mesurez votre vitesse de lecture
Révision et perfectionnement des techniques étudiées
Améliorez encore votre flexibilité visuelle
Les quatre formes de balayage
Exercez votre attention
La meilleure alliée de la concentration

LEÇON 7 / JOUR 7

Apprenez à lire la presse rapidement

Modulez votre vitesse de lecture
Comment lire les journaux et les revues
Exercice d'entraînement (fait divers)
Exercice d'entraînement (dossier)
Exercice d'entraînement (article de revue)
Comment se présente un article de presse
Apprenez à distinguer les types d'articles

LEÇON 8 / JOUR 8

Que faire devant un texte difficile

Comment lire un texte technique
Apprenez à distinguer les procédés d'exposition

LEÇON 9 / JOUR 9

Comment apprendre plus vite

Des automatismes nouveaux
Exercices d'entraînement
Comment fonctionnez-vous mentalement ?
Tests n° 1 et 2
Prendre du plaisir à apprendre
Voici une bonne méthode de travail
La phase de préparation
La phase d'application
Le survol
L'approche du texte
La lecture d'approfondissement
La reformulation

LEÇON 10 / JOUR 10

Donnez-vous les bons outils

Lisez par images
Exercices d'entraînement
Lire vite, c'est penser vite
Lire vite, c'est comprendre vite
Découvrez le mid mapping
Comment utiliser le mind mapping

Evaluation : lecteur rapide, où en êtes-vous ?

Normalement, vous devez avoir, **au minimum**, doublé votre vitesse de lecture

10. Comment devenir un lecteur habile et fluide ?

Le lecteur qui lit un texte mot à mot gaspille beaucoup d'énergie au décodage des mots voilà pourquoi il lui reste peu d'Énergie pour le comprendre. Kuhn et Stahl, et Giasson, insistent sur trois points pour qu'un lecteur soit fluide tout en mobilisant ses connaissances antérieures avec ce que contient le texte contient comme informations, donc il faut être rapide en lecture mais avec une certaine stratégie pour en dégager les informations dont nous avons besoin avec exactitude tout en respectant le rythme et le ton du texte.

« La fluidité en lecture se manifeste par la capacité de l'élève à lire un texte suivi avec exactitude, rapidité et expression »¹

« La fluidité correspond à l'habileté de reconnaître les mots et de lire le texte qu'ils forment avec rapidité et une certaine expression. La fluidité vient à force de lire des livres simples, qui traitent de sujets familiers et qui contiennent surtout un vocabulaire courant et répétitif, afin d'éviter que l'enfant ayant des troubles d'apprentissage ou des difficultés d'apprentissage »²

Lyne Bessette, orthopédagogue à l'université des Hautes-Rivières et doctorante en éducation et France Dubé et Chantal Ouellet, Professeures à l' Université du Québec à Montréal, nous proposent quelques techniques pour être un lecteur habile.

Toutes les techniques proposées par ces chercheurs ont un point commun très important, qui est « la répétition » que ce soit au niveau de la lecture en elle-même pour corriger les erreurs ou la répétition des thèmes proposés dans le programme. Et c'est peut-être bien ce point qui est l'une des facteurs qui a mené le lecteur à être motivé pour accéder au sens. Et comme résultat logique, devenir autonome .

Nous pouvons trouver plusieurs techniques par exemple la lecture orale répétée, la lecture assistée et rétroaction et surtout la technique qui commence à faire une révolution c'est l'apprentissage via le théâtre qui est une activité authentique et dynamique ,et pour que toutes ces techniques soient vraiment efficaces il faut qu'elles soient bien encadrées par des enseignants bien formés.

11. La lecture: une pratique sociale

La lecture est une pratique sociale qui date depuis l'antiquité, depuis l'époque romaine où il y avait les lectures publiques, puis au début de la IIIème République en France la lecture

¹Kuhn et Stahl,2003 et Giasson, 2011.

² Lauzon N., EAO et conseillère pédagogique de l'AOTA, *La lecture à voix haute pour développer la fluidité en lecture*,

Chapitre 01: Savoir lire

est devenue comme un acte révolutionnaire contre l'église qui voulait que les gens restent dans l'obscurité, et petit à petit la lecture prend de l'ampleur grâce à l'évolution que l'Europe connaissait au début du XIX^{ème} siècle où il y avait une croissance importante des échanges sociaux voilà pourquoi elle est devenue fonctionnelle, et pour s'échapper de la restriction du groupe auquel il appartient, le lecteur a développé en lui de nouveaux comportements et de nouvelles attitudes avec le texte car il se perçoit comme différent et autonome.

Quand nous abordons le terme de la lecture, il faut se poser certaines questions, pourquoi nous lisons ? et, pour qui nous lisons ? est-ce que c'est pour nous mêmes, ou pour les autres ? c'est-à-dire les gens qui nous entourent ou avec qui nous vivons ? et quand nous disons avec qui nous vivons, cela veut dire que la société avec laquelle nous communiquons.

C'est tout à fait normal qu'en premier lieu nous lisons pour nous mêmes, mais pourquoi faire ? tout d'abord nous lisons pour, nous cultiver et encore plus, pour acquérir des connaissances mais surtout, c'est pour utiliser ces connaissances dans nos communications avec notre entourage c'est-à-dire avec les gens avec qui nous communiquons et pas seulement à l'intérieur d'une classe ou un établissement scolaire mais plutôt en dehors de ces murs, car ce que nous apprenons dans une école est presque quasiment différent au langage que nous utilisons lors de nos communications extérieures comme le confirme Friot dans le passage suivant:

« La lecture est avant toute chose un acte de communication, une véritable et riche pratique sociale. On lit parce qu'on a du monde autour de nous qui lit et cette proximité dans un discours invisible engage à se laisser aller à lire. Aucune lecture n'est simplement individuelle. »¹

Bernard Friot rajoute aussi que, l'acte de lire est toujours précédé et suivi d'échanges sociaux, car on ne lit jamais un texte à partir de rien, sûrement lors de nos échanges, ou à partir des critiques des autres ou même de leurs recommandations nous nous trouvons en train de lire que ce soit pour satisfaire notre curiosité, ou peut-être même pour on en discuter après.

¹ Friot B., La Médiathèque Educative des Cemèa, <https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/pour-la-culture-dans-leducation/et-si-la-lecture-cetait-ca-aussi>, Consulté le:28/02/2022, 17h00 .

Chapitre 01: Savoir lire

« La lecture est avant tout un acte de communication qui possède différentes composantes et qui ne se limite pas au déchiffrement et à l'interprétation d'un texte. La lecture, l'acte de lire, est toujours précédée et suivie d'échanges sociaux et c'est pourquoi, c'est une pratique culturelle estimable et à part entière. »¹

Charmeux aborde dans ses écrits une relation très étroite entre la lecture et la société, que la lecture, c'est une nécessité pour toute une société car si nous voulons avancer il faut lire de plus en plus. *« la lecture est une activité de plus en plus nécessaire dans une société qui élargit sans cesse ses horizons »*.²

Alors que Anne Vadcar insiste sur l'idée que la socialisation motive le lecteur à lire, à chercher et à donner du sens à ce qu'il lit pour un développement personnel, en premier lieu mais à condition de lire ce qui l'intéresse. Voilà pourquoi maintenant nous faisons toujours recours aux textes de la littérature de jeunesse pour proposer des textes qui seront étudiés dans les établissements scolaire ou pour la préparation des sujets d'examens.

« lorsque le jeune lecteur rencontre un livre qui le touche intimement, il se met alors à aimer la lecture et cherche à renouveler et développer l'expérience. La socialisation donne une motivation, un sens à la lecture pendant le temps de l'animation. Le pari effectué est qu'à force de côtoyer des livres, le jeune lecteur trouvera des motivations propres et trouvera l'ouvrage qui lui donnera le « déclic » de la lecture. »³

12. La lecture des textes littéraires

Ces dernières années, on a beaucoup évoqué l'idée de l'importance de recourir à l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues notamment l'enseignement de la langue française. Que caractérise ces textes ? et quel rôle jouent-ils dans l'enseignement des langues ?

Il faut tout d'abord savoir que les textes littéraires ont plusieurs genres tels que les textes narratifs (un roman, une nouvelle ou un conte) ; ou bien du genre théâtral (tragique, comique, dramatique,) ; y en a qui sont du genre poétiques, argumentatifs(un discours, un essai , des articles de journaux...) ; même du genre épistolaire qui est le moins présent dans la littérature

Pour ne pas nous perdre et s'éloigner de l'objectif de notre recherche, nous n'allons pas nous approfondir dans le cheminement historique de la littérature en FLE, mais nous allons

¹Ibid.

² Charmeux E., *Construire une pédagogie de la lecture*, 1976, p. 17.

³ Vadcar A.. *Lecture privée : la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire. Sciences de l'Homme et Société*, 201, dumas-00743389, HAL Id: dumas-00743389 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743389> Submitted on 18 Oct. 2012, p. 33.

Chapitre 01: Savoir lire

plutôt voir quelle est son importance dans le processus d'enseignement/apprentissage. « *Le texte littéraire, bannis des méthodes qui relèvent de la Méthodologie audiovisuelle, ont refait leur apparition dans les méthodes de langue dès les débuts des années 1980 (...) a été validé par l'approche communicative* »¹

Les textes littéraires n'avaient pas de places voire même d'importance dans une classe de langue jusqu'à l'arrivée de l'approche communicative qui lui a donné de la valeur car ils croyaient que les textes littéraires étaient loin de toute fonction communicative et qui peuvent être compris de différentes manières dans chaque lecture et pour chaque lecteur donc, nous aurons de différentes interprétations; c'est ce qu'on appelle le caractère polysémique de ce dernier: « *Admettre une pluralité d'interprétations à partir d'une source unique et non modifiable de signes* »²

Et c'est bien ça dont nous avons besoin pour motiver l'imagination chez nos apprenants et à les susciter à faire une deuxième lecture voire même une troisième pour motiver l'imagination en eux, ce qui mènera à la suite à être autonome.

Personne ne peut nier l'importance des textes littéraires surtout pour la découverte de la langue. Mettre le lecteur face au texte tout en sachant comment le manipuler, c'est-à-dire connaître son type, sa tonalité, sa progression, grâce à des questions de compréhension le mène à la suite à être autonome.

« *L'enseignement des textes littéraires doit amener à l'apprentissage de la langue en apprenant à communiquer et à écrire en cette langue. C'est pendant la lecture que l'apprenant peut manier le texte à sa façon selon sa flexibilité, en adoptant par exemple la méthode intertextuelle, le texte devient cette espèce d'œuvre ouverte dont parle Birago Diop, d'un lecteur libre d'interpréter le texte des différents sens possibles. D'ailleurs un texte est rempli d'indices, de traces dont la valeur sémantique pour le lecteur échappe souvent au narrateur lui-même* »³

Le contact avec le texte littéraire est avant tout un contact avec la langue du texte. C'est alors que toute activité d'analyse du texte est forcément une analyse de la langue. La phase de lecture et d'analyse textuelle doit préparer à une deuxième étape plus importante, la production ou l'écrit, indissociable de la lecture. Si en phase de lecture nous observons une certaine motivation de la part de l'apprenant, ici il semble complètement démotivé, car il

¹ Cuq J-P. et Cruca I., *op. cit.* p. 413.

²G. Vigner, *lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, p 161

³Beylard-Ozeroff, 2007, p.35.

Chapitre 01: Savoir lire

crain l'écrit. une certaine motivation de la part de l'apprenant, ici, il semble complètement démotivé, car il craint l'écrit.¹

Ibraimo Suja Ibraimo aborde un autre point de vue celui de J. Peytard qui insiste sur le fait que l'exploration du texte littéraire par la lecture est plus agréable et plus aisée et qu'en littérature, le texte est avant tout exploité afin de transmettre un savoir littéraire, mais en classe de FLE, cela ne doit pas être sa seule finalité, il doit être exploité pour réaliser plusieurs objectifs pédagogiques et linguistiques. En projet didactique l'enseignant doit prendre conscience de toutes les dimensions de l'enseignement du texte littéraire et non seulement de l'aspect littéraire afin d'élargir le champ d'investigation du texte et le rendre plus flexible à des usages multiples afin de permettre à l'apprenant à se l'approprier à des usages variés.

« Il ne suffit pas pour autant d'apprendre une langue à l'étudiant mais il faut savoir aussi lui donner les moyens de se l'approprier. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, l'enseignement de la littérature est l'une des meilleures chances que l'on puisse offrir à l'apprenant pour s'approprier la langue étrangère. »

Malgré les efforts dont nous faisons preuve pour étudier plus efficacement, il n'est pas facile d'apprendre ses leçons et de retenir des pages et des pages de cours, il faut d'abord savoir une chose c'est qu'il faut savoir lire d'abord. Quand nous disons savoir lire, cela ne veut pas dire qu'il faut juste donner un sens à des signes graphiques recueillis par la vision, mais il faut savoir comment être capable d'extraire des informations et les transformer pour accéder au sens, comme il faut savoir comment aider et outiller ces lecteurs pour qu'ils puissent mettre en place puis développer des méthodes et des Stratégies de travail qui favorisent la réussite.

Avec le besoin de se développer et s'améliorer dans sa vie, la lecture est l'une des ressources les plus importantes pour se familiariser avec un sujet ou pour le découvrir. Voilà pourquoi, un étudiant doit l'adopter comme une habitude quotidienne pour pouvoir progresser dans sa vie car l'acte de lire joue un rôle primordial dans ses apprentissages en autonomie.

¹IbraimoSujaIbraimoUniversitePedagogique-Mozambique-Nampula -
License 2015, https://www.memoireonline.com/03/17/9719/m_Pour-une-bonne-Exploitation-des-Textes-Litteraires-dans-le-processus-d-enseignement-et-apprentissag11.html, consulté le: 26/2/2022 à 11H00.

Chapitre 02

Les stratégies de la compréhension de l'écrit

«Apprendre à lire, c'est allumer le feu; toute syllabe épelée étincelle.»

Victor Hugo

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

Avoir la compétence de bien lire un texte et d'accéder au sens est un but espéré par les apprenants du FLE, surtout pour les étudiants de la région d'El Oued où le français se limite aux institutions scolaires, raison pour laquelle nous ciblons, pour ce présent travail, les étudiants de Master I, à l'université d'El-Oued, département du français.

Les pratiques de lecture, qui sont au centre de l'acte d'apprentissage de FLE, ne sont fréquentées qu'en situation d'apprentissage.¹ De ce fait, des besoins accentués sont nés pour améliorer leur compétence de compréhension en lecture. C'est pourquoi, beaucoup de recherches ont abouti à des résultats montrant l'importance de recourir à des stratégies de lecture, c'est ce que nous allons aborder dans ce chapitre. Il s'agit d'enseigner aux apprenants un ensemble de stratégies et de s'assurer d'une utilisation flexible de celles-ci selon la situation de lecture, ce qui leur garantit une certaine autonomie. Pour atteindre cette autonomie, l'apprenant a aussi des responsabilités comme le souligne Tardif: *« il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer »*.²

1. La notion de «stratégie»

Le terme «stratégie» trouve son origine étymologique dans le mot stratêgos (le stratège), chef de l'armée élu après les archontes, magistrats suprêmes des républiques grecques. Stratêgos est lui-même composé à partir de deux mots : stratos (armée) et agein, (conduire) ³. Loin de son origine proprement militaire, le terme s'est échappé pour se répandre plus largement dans plusieurs domaines de la vie sociale de nos jours.

Une stratégie selon le dictionnaire Le Petit Robert signifie *«l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'atteindre un objectif »* (1989); d'après Legendre, une stratégie suppose une *«manière de procéder pour atteindre un but spécifique »* au sens plus vaste⁴.

¹ Miloudi M., *Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômé de l'Université d'El-Oued*, Thèse de doctorat sous la direction de Bektache Mourad: Université de Boumerdès, p. 208.

² Hakim Menguellat, «La place des stratégies de lecture dans la compréhension des textes chez les élèves de première année du cycle moyen algérien», p.06

³ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.noguera_f&part=64240, Consulté le: 16/03/2022.

⁴ *Op. cit.*, p.03.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

2. Les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère

2.1. Définition

À partir des années 70, la notion de « stratégie » prend progressivement une large dimension dans le champ didactique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères¹. Les stratégies d'apprentissage ont pour finalité d'optimiser l'apprentissage. Selon G. Paquette (2002)², une stratégie d'apprentissage est:

« un ensemble d'opérations mentales qu'un apprenant utilise pour acquérir des connaissances. Les stratégies d'apprentissage sont des habiletés généralisables qui peuvent être appliquées dans différents domaines. Elles visent à accroître le nombre d'associations entre de nouvelles informations et les informations déjà acquises. »

Ainsi, ces stratégies visent à rendre l'apprentissage plus facile, plus rapide, plus efficace, autodirigé et transférable à de nouvelles situations similaires. Elles permettent aussi l'automatisation des acquis. Elles favorisent donc les performances dans la langue à apprendre (Cohen, 1996).³

Cohen (1998)⁴ écrit:

« Les stratégies d'apprentissage et d'utilisation d'une langue seconde seraient des procédés mentaux qui sont consciemment choisis par les apprenants et qui ont pour conséquence d'améliorer leur apprentissage ou utilisation de la langue seconde ou étrangère, à travers la mémorisation, la rétention, le rappel, et l'application des informations relatives à la langue ».

Selon lui, les stratégies de l'apprenant d'une langue étrangère englobent à la fois les stratégies d'apprentissage et d'utilisation de la langue. Pris ensemble, ce sont des étapes ou procédés choisis consciemment par les apprenants pour améliorer leur apprentissage d'une langue étrangère, son utilisation ou les deux à la fois.⁵

¹ Cuq J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, Paris 2003, p. 225.

² Paquette G., *Modélisation des connaissances et des compétences*, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 36.

³ Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, « Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens », in *Multilinguales*, N. 7, 2016, p. 3.

⁴ COHEN A.D, *Strategies in Learning and Using a Second Language*, 1998, p. 04, Traduit par De-Souza A-Y-M., *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Septembre 2013, p. 32.

⁵ *Ibid.*

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

Plusieurs auteurs comme Oxford, O'Malley et Chamot (1990)¹ ont contribué à définir ce que c'est qu'une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils insistent sur le fait que la stratégie émane d'un procédé conscient de son auteur dans le but de réussir une action donnée ou d'atteindre un but d'apprentissage. Cependant, Rubin (1989)² considère les stratégies d'apprentissage comme « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par l'élève afin de saisir ou de comprendre la langue cible de l'intégrer dans sa mémoire à long terme et la réutiliser* ». Elle est la première à décrire et à distinguer des stratégies dites de compréhension ou de saisie de la langue étrangère dans un cadre d'apprentissage.

La notion de stratégies d'apprentissage pose un problème car il confond compétence (savoir lire, écrire, parler, etc.), processus (transformation de l'information) et stratégies proprement dites (techniques, plan, moyen de compenser s'il y a un problème). Cependant, Wenden (1987)³ présente six critères permettant de cerner la notion et qui peuvent être plus utiles qu'une définition:

- 1) Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.
- 2) Certaines peuvent être observées par le chercheur et d'autres pas. En effet, il est important de rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégies.
- 3) Elles sont orientées vers un problème.
- 4) Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.
- 5) Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.
- 6) Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies.

2.2. Classement des stratégies d'apprentissage

Des chercheurs en langues étrangères ont élaboré plusieurs systèmes de classement des stratégies d'apprentissage. Parmi les premières O'Malley et Chamot qui proposent de distinguer des stratégies métacognitives, des stratégies cognitives et des stratégies

¹ Cyr P., Les stratégies d'apprentissage, CLÉ International, Paris, 1998, pp. 4-30.

² H.Ferhoune N., *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*, Mémoire de magister, 2008, p.19.

³ Atlan J., « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », in *Alsic*, N. 1, Vol. 3, Juin 2000, p. 113.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

socioaffectives.¹ Oxford (1990)² propose une nouvelle taxinomie dans le sillage des chercheurs qui le précèdent. Elle est composée de deux catégories de stratégies, directes et indirectes, et de six sous-stratégies.³

2.2.1. Stratégies directes

Les stratégies directes impliquent la manipulation directe de la matière linguistique et sont censées améliorer directement l'acquisition de la langue. Elles sont de trois types:

- 1) Stratégies de rappel: pour faciliter le rappel du vocabulaire (en utilisant l'image mentale par exemple)
- 2) Stratégies cognitives: pour faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole (par la répétition ou la prise de note par exemple)
- 3) Stratégies de compensation: pour faire face à des lacunes dans les connaissances ou dans la performance (deviner le sens des mots, inventer des mots,...)

2.2.2. Stratégies indirectes

Ces stratégies indirectes diffèrent des premières parce qu'elles ne concernent pas l'apprentissage de la langue proprement dit, mais elles visent le faciliter. Elles sont encore de trois types:

- 1) Stratégies métacognitives: pour gérer le processus d'apprentissage (trouver des occasions pour utiliser la langue, etc.)
- 2) Stratégies affectives: pour gérer ses émotions et sa motivation.
- 3) Stratégies sociales: apprendre en contactant les autres (questionner, demander à être corrigé, etc.)

Oxford associe à ce classement un certain nombre de techniques utilisées par les apprenants à chaque type de stratégies, ce qui rend l'utilisation pédagogique du classement fastidieuse. La figure suivante présente clairement le système de classement d'Oxford.⁴

¹ Cuq J.-P., *op. cit.* p. 225

² OXFORD, R.L., *op. cit.* p.31.

³ Doaa Mohammad Hamdan Ahmed, *op. cit.* p. 3

⁴ Atlan J., *op. cit.* p.6

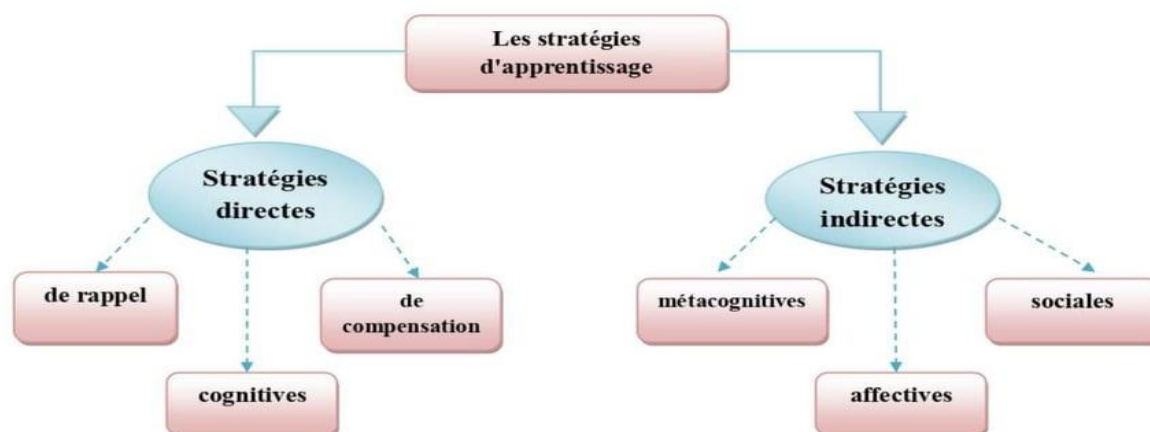


Figure n°04: Classement des stratégies d'apprentissage d'Oxford (1990)

3. Les stratégies de lecture

Le développement des compétences de lecture chez un apprenant d'une langue étrangère exige la maîtrise des stratégies qui sont considérées comme des astuces pour améliorer la performance en lecture. Cette dernière est l'un des facteurs essentiels de la réussite scolaire et représente aussi une compétence majeure pour évoluer dans la société contemporaine et devenir plus autonome. Il n'est plus d'actes scolaires, sociaux ou professionnels qui ne se passent de la lecture.¹

4. Les types des stratégies de lecture

4.1. Selon les manières de lecture

Les manières de lire jouent un rôle indispensable pour bien réussir sa lecture. Il existe beaucoup de stratégies en lecture pour améliorer la performance de compréhension. Selon la constatation de Cicurel sur la lecture quotidienne, «*elle ne s'exerce pas de la même manière*». Ces différentes pratiques constituent les stratégies de compréhension qui aident à lire un texte selon les objectifs, à fixer efficacement les informations ciblées et à diriger les actions de la postlecture.² Elles sont classées ainsi:

4.1.1. L'écrémage: c'est une lecture rapide (un aperçu) permettant au lecteur d'avoir une impression générale sur l'utilité ou non du texte en ce qui l'intéresse. C'est le cas, par exemple, de lire un journal le matin. Nous lisons que les gros titres, les chapeaux des articles, les premiers paragraphes et les noms des gens connus.

¹ Cnesco. *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>, 2016, Consulté le: 18/03/2022, p. 04.

² Zhang X., *Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE*, Mémoire de Master, Université de Lorraine, 2020, p11.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

Ecrémer régulièrement peut développer la capacité à maîtriser cette stratégie qui permet de construire une base de connaissances et de vocabulaire à exploiter ultérieurement en autonomie dans d'autres contextes. L'écrémage peut se faire à partir des moyens suivants:

- Lire le titre du texte pour saisir le thème.
- Lire l'introduction.
- Lire la première phrase de chaque paragraphe.
- Lire la conclusion qui peut résumer, synthétiser, donner une opinion ou des recommandations basées sur le contenu du texte.
- Tester la compréhension en résumant en une ou deux phrases le sujet du texte.¹

4.1.2. Le balayage: cette stratégie consiste à relever l'essentiel du texte et n'explorer pas ses détails. Elle est appelée également « la lecture d'élimination » car nous lisons un texte tout en enlevant un certain nombre d'informations. Selon Cicurel (1991)², cette stratégie exige *«une compétence suffisante pour être à même d'éliminer à grande vitesse ce qui est inutile à sa présence lecture. Or l'absence d'une bonne maîtrise linguistique et textuelle bloque la possibilité d'opérer cette recherche rapide des éléments à lire/à ne pas lire»*.³

4.1.3. La lecture sélective: elle est sollicitée pour chercher une information ponctuelle selon le besoin personnel du lecteur. Ce type de lecture se fait ainsi:

- Feuilletter les pages pour voir comment les informations sont organisées (par ordre alphabétique, chronologique, par catégories, par rubriques, etc.).
- Aller à la section la plus susceptible de contenir l'information demandée.
- Garder à l'esprit une image visuelle du mot clé recherché puis le texte à la recherche de cette image visuelle.

4.1.4. La lecture détaillée (mot à mot): Ce type de stratégie demande beaucoup de temps et de concentration. Certains textes sont difficiles à comprendre, ils ont besoin d'une lecture lente et analytique. On peut appliquer cette stratégie pour comprendre des concepts qui ne sont pas connus, des formules scientifiques, des documents techniques, etc.⁴

4.1.5. La lecture oralisée: elle consiste à lire à voix haute un texte ou un paragraphe important. Ce serait une stratégie appropriée pour corriger les troubles de prononciation ou souligner les éléments importants du texte.

¹ H. Godefroy C., *Lecture Eclair - Cours Intégral de Lecture Rapide*, 2008, p.17

² Cicurel F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Coll. Autoformation, Paris, Hachette, 1991, pp.16-17.

³ Zhang X., *op. cit.*, p.12.

⁴ Godefroy C., *op. cit.*, p. 19.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

4.1.6. La lecture-action: Cette stratégie correspond à une lecture où le texte fonctionne comme un moteur qui guide les actes d'un lecteur qui a besoin d'acquérir des informations nécessaires pour réaliser son travail. Cicurel précise: «*Cette lecture discontinuée se caractérise par des mouvements de va-et-vient entre le texte et l'objet à réaliser.*»¹

4.1.7. La lecture pour étudier SQ3R (Survey, Question, Read, Recall, Review): C'est une méthode de compréhension en lecture utilisée pour lire dans le but d'étudier. Cette stratégie a été conçue pour aider les apprenants à lire plus vite, à comprendre un texte en profondeur et à retenir plus d'informations. Elle comporte cinq étapes:²

- **Survoler (Survey):** écriémer en se donnant une vue d'ensemble de la matière. Feuiller le livre en regardant la table des matières, les titres, les graphiques, la conclusion, etc.)
- **Questionner (Question):** poser des questions sur le texte (à partir des titres, des sous-titres, etc.) dont nous espérons trouver les réponses dans le texte.
- **Lire (Read):** lire lentement et attentivement en gardant la structure de la première étape et les questions de la deuxième étape.
- **Se rappeler (Recall):** noter les principaux points abordés dans le livre.
- **Réviser (Review):** reprendre et répondre aux questions que nous avons posées; les comparer avec ce que nous nous sommes rappelé et déterminer à quel point le texte a répondu à ces questions. Comblé les éventuelles lacunes en relisant.

Cette dernière stratégie convient aux études universitaires et scientifiques, le champ où nous exerçons notre travail de recherche. Dans la partie pratique, notre public d'étude sera subi à une expérimentation qui se base sur quelques types de ces stratégies dans le but de vérifier le taux de leur efficacité en compréhension de l'écrit.

4.2. Selon les étapes de la lecture

Afin d'atteindre son objectif de lecture, un lecteur ne doit pas recevoir son texte de façon passive. Il peut changer l'ordre de la lecture, lire un seul paragraphe ou faire un simple survol.³ Giasson a proposé des stratégies de lecture en fonction des trois principales moments de lecture: la prélecture, la lecture proprement dite et la postlecture.⁴

¹ Zhang X, *Op. cit.*

² Godefroy C., *op. cit.*, p. 20.

³ Belarbi F., *Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE*, Mémoire de Master, Université de Biskra, 2015, p.11.

⁴ Zhang X, *op. cit.* p.12.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

4.2.1. La prélecture: cette phase facilite au lecteur l'entrée dans le texte. C'est le moment où il est conscient de son intention de lecture. Il fait le point sur ses connaissances du sujet, de la structure ou du genre du texte. C'est une sorte de planification où le lecteur se prépare à se confronter au texte pour se mettre dans la situation de communication. Les stratégies suivantes sont utiles pour mieux entrer dans le texte:

- Fixer un objectif de lecture pour préciser l'intention de communication et se repérer pendant la perception du texte.
- Activer ses connaissances antérieures.
- Prendre en compte du contexte.
- Faire des prédictions (des hypothèses de sens) pour anticiper ce qu'il va lire.

4.2.2. La lecture: c'est l'étape où le lecteur lit le texte et met en œuvre les différentes stratégies qui lui permettront de gérer sa compréhension en lecture. Il peut:

- Vérifier les hypothèses émises lors de l'étape précédente.
- Organiser les informations qui se présentent.
- Traiter ces informations en les confrontant à ses connaissances antérieures et en venir à se poser des questions nouvelles qui amèneront d'autres hypothèses.

4.2.3. La postlecture: lire un texte implique également des efforts fournis après la tâche. Selon Giasson, Quatre éléments principaux sont importants: retour sur la démarche, réflexions (ce qui a été fait, comment, difficultés rencontrées et acquisitions), réaction personnelle et analyse sur le texte. Les stratégies suivantes permettent de prendre position par rapport au texte lu.

- Vérifier la pertinence des hypothèses.
- Etablir des liens entre l'information lue et ses connaissances.
- Evaluer sa compréhension.
- Extraire les informations importantes du texte et les organiser sous forme d'un schéma ou une carte conceptuelle.
- Porter un regard réflexif sur les informations contenues dans le texte.¹

La compréhension en lecture exige aux lecteurs non seulement d'exploiter ses connaissances linguistiques, mais aussi les coordonner avec des stratégies correspondantes selon les trois étapes de lecture représentées dans le schéma ci-dessous.

¹ *Ibid.*, p.13.

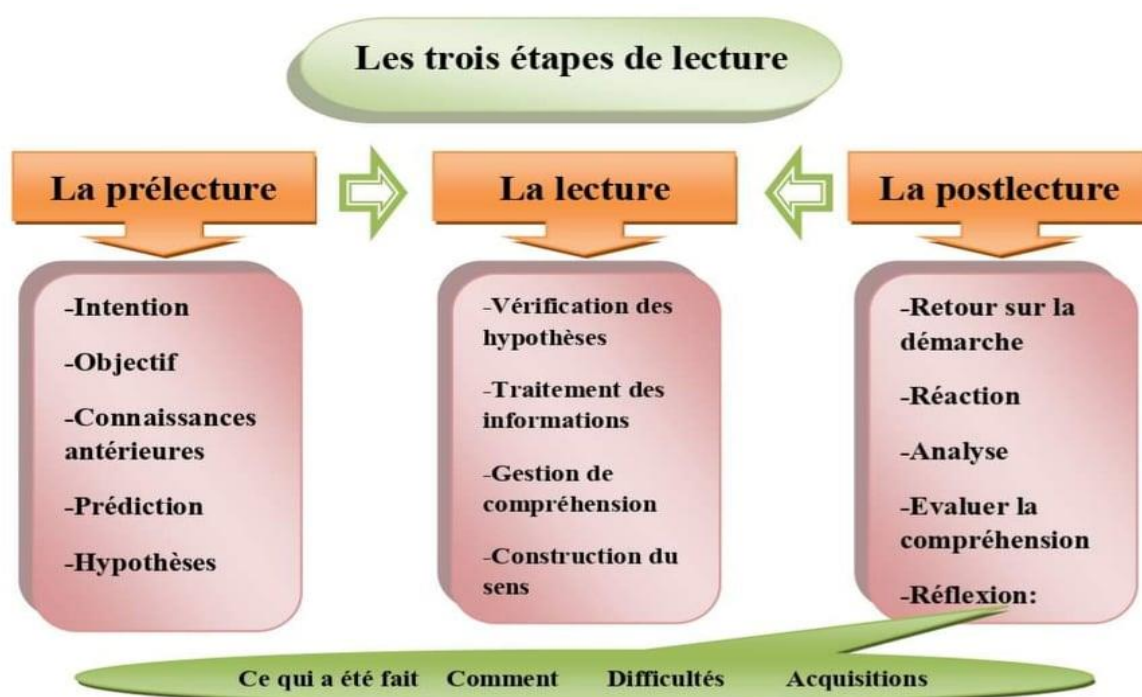


Figure n°05: Les trois étapes de lecture selon Giasson¹

4.3. Selon le contenu: idées, mots et style

Le choix du texte ou du livre dépend essentiellement à l'intention du lecteur, autrement dit la raison pour laquelle il lit, pour se renseigner, acquérir des connaissances, se divertir, etc. De ce fait, le traitement d'un contenu à lire demande une prise de conscience de toutes ses composantes qui peuvent faciliter ou compliquer la tâche du lecteur. Ce sont: l'intention de l'auteur, l'organisation des idées et des mots, la structure du texte, la nature de l'écrit, etc.² Pour saisir efficacement ce contenu, différentes stratégies sont à appliquer au niveau des idées, des mots et du style.

4.3.1. Stratégies au niveau des idées: c'est à partir de:

- Repérer les idées: survoler le texte, trouver les idées importantes (l'idée principale et les idées secondaires), trouver la conclusion, etc.
- Réfléchir à l'information: faire des déductions et des inférences, tirer des conclusions, activer les connaissances antérieures, reconnaître les valeurs, distinguer les faits des opinions, etc.

¹ Belarbi F., *op. cit.*, p.12.

² *Ibid.*, p.14.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- Faire des liens: faire des prédictions, appliquer la lecture à des situations réelles, interpréter les éléments visuels, faire des liens avec son vécu, trouver les ressemblances et les différences, analyser les causes et les effets, etc.
- Raconter et reformuler l'information: raconter l'information dans ses propres mots (paraphraser), résumer le texte, etc.
- Reformuler l'information pour la visualiser: schématiser sous forme de graphique, tableau, diagramme, etc.

4.3.2. Stratégies au niveau des mots:

- Comprendre les mots inconnus: expliquer les mots difficiles (utiliser un dictionnaire par exemple), penser à la formation des mots, etc.
- Comprendre le sens de la phrase: segmenter la phrase (enlever les éléments inutiles, diviser les phrases longues, etc.).
- Identifier les marqueurs de relation: rapports logiques, connecteurs, etc.

4.3.3. Stratégies au niveau du style:

- Reconnaître l'intention de l'auteur: informer, expliquer, faire réfléchir, pousser à l'action, etc.
- Reconnaître le point de vue de l'auteur: il peut être évident ou discret, marques de sa présence (modalisateurs), etc.
- Reconnaître le style de l'auteur: le lexique utilisé, les registres de langue, la ponctuation, les figures de style, la présentation du texte, l'organisation des phrases et des paragraphes, etc.
- Reconnaître le ton: le ton démontre comment l'auteur se sent par rapport au sujet (comique, ironique, didactique, lyrique, polémique, tragique, etc.)¹

5. La lecture rapide pour mieux comprendre

Un bon lecteur n'a pas besoin de lire chaque mot pour comprendre. Certains écrits se prêtent à un rythme accéléré alors que d'autres réclame une lecture plus lente et plus attentive. Ce qu'on peut lire rapidement sans crainte de se tromper, ce sont en particulier les textes dits d'information comme les journaux, les revues, les œuvres de détente (romans policiers, biographies, etc.), les ouvrages de références, etc. Nous devons donc ajuster

¹ VFinale, *Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis*, Centre FORA, 2013, p. 5

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

notre vitesse de lecture. Nous lisons rapidement en survolant le texte, puis nous décidons si une lecture plus lente est nécessaire.¹

5.1. Le rapport entre la vitesse de lecture et la compréhension

La vitesse de lecture et la compréhension sont en étroite relation. Certains lecteurs lisent vite et comprennent bien et d'autres lisent plus lentement mais comprennent mal. De ce fait, il existe des raisons de croire que les facteurs produisant une lecture plus lente sont aussi impliqués dans le manque de compréhension.

La bonne compréhension dépend de la capacité à extraire et retenir les idées importantes que nous avons pu lire, et non de la vitesse à laquelle nous les lisons.² Notre vie actuelle nous impose de lire vite et avec efficacité. La masse de textes auxquels nous sommes soumis quotidiennement ne nous permet pas de perdre du temps. Nos études nous imposent des lectures dont nous devons retenir de vastes parties ce qui nous oblige à aller rapidement vers l'essentiel. Améliorer nos aptitudes en lecture devient donc une nécessité.

Un bon lecteur est généralement un lecteur rapide. Il comprend et retient ce qu'il lit et peut aussi ajouter ses interprétations personnelles. Le lecteur rapide est capable, en fonction des textes qu'il lit, d'adopter des stratégies de lecture adéquates. Il possède cette « flexibilité » qui lui permet de choisir et appliquer telle ou telle stratégie afin d'aller au plus vite et de retenir le plus grand nombre d'informations qui lui sont nécessaires.³

5.2. Pourquoi une lecture rapide?

La lecture rapide est une compétence essentielle dans tout environnement où nous devons apprendre des informations rapidement. Elle vise à améliorer les compétences de lecture en essayant de:

- ✓ Augmenter le nombre de mots que nous lisons.
- ✓ Réduire le temps de fixation: En nous efforçant de réduire le temps que nous mettons, nous serons de plus en plus doués pour relever rapidement des informations.

¹ Grousset J., *Méthode de super lecture: guide pratique pour multiplier votre vitesse de lecture en 10 jours*, Association PEDAGOPOLE, 2005, p. 103.

² Godefroy C., *op. cit.*, p. 15

³ Dot O. et Lavigne C., *Entraînement à la lecture rapide lycéens et étudiants*, Paris, Retz, 1994, p. 06.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- ✓ Réduire les retours en arrière: Pour réduire le nombre de fois où les yeux reviennent sur un texte précédent, nous utilisons un pointeur pendant que nous lisons. Nos yeux doivent suivre le bout de notre pointeur pour régulariser le rythme de notre lecture.

5.3. Comment devenir un lecteur rapide?

5.3.1. Techniques de la lecture rapide

La lecture rapide peut aider à augmenter la concentration et la compréhension. Elle peut également aider à casser l'habitude de lire et relire encore et toujours la même chose. Les techniques suivantes sont recommandées pour y accéder:

5.3.1.1. La technique de la main

Elle consiste à placer la main droite sur la page et la déplacer vers le bas, en descendant les yeux au fur et à mesure que vous lisez.

5.3.1.2. La technique du doigt

Lever le doigt et faire-le rebondir deux fois par ligne; à chaque rebond, il faut faire une fixation sur des groupes de 3-4 mots. Ce mouvement doit être fait en bougeant le bras et non le poignet.

5.3.1.3. La technique de la carte

Cette technique consiste à utiliser une carte ou une feuille pliée au dessus de la ligne afin de cacher les mots lus. Cela aide à ne pas relire la même ligne et à être plus attentif dès la première lecture.

5.3.1.4. La technique du balayage

Il s'agit d'utiliser la main pour attirer les yeux en repliant légèrement la main droite. Gardez les doigts ensemble et les déplacez de gauche à droite sur la ligne. Imaginez que vous balayez des poussières de la page.¹

Combiner ces techniques avec les stratégies que nous avons abordées précédemment (écrémage, balayage, sélective, etc.) peut réussir efficacement l'accès au statut d'un bon lecteur.

¹Godefroy C., *op. cit.*, p. 23

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

5.3.2. Recommandations pour une lecture rapide

Pour améliorer sa qualité de lecture, le lecteur est invité à lire rapidement, ce qui lui permet de développer ses capacités de compréhension. Pour avoir cette compétence il peut suivre les conseils suivants:

- ✓ Identifier ses freins et s'entraîner à les dépasser: développer et corriger ses techniques.
- ✓ Améliorer son agilité visuelle: assurer les points de fixation, améliorer l'identification des mots et développer leur anticipation.
- ✓ Adopter un comportement de lecteur actif: survoler, écrémer, sélectionner, définir une stratégie en fonction de son objectif de lecture, etc.
- ✓ Développer sa concentration et sa mémoire.
- ✓ S'entraîner à augmenter son rythme de lecture: réaliser un plan d'entraînement pour lire vite en priorisant la compréhension du texte et en repérant les idées essentielles.
- ✓ Mettre en place des exercices de lecture centrés sur le développement de sa capacité de synthèse.¹
- ✓ Lire le texte sans arrêt en identifiant les passages importants pour les relire plus tard.
- ✓ Relire les sections que vous avez indiqués comme non compris.
- ✓ Rédiger un petit résumé au début du chapitre pour y revenir facilement après.
- ✓ Lire plus attentivement le titre, le premier paragraphe et le résumé, s'il existe, que les autres parties de la section.
- ✓ Obtenir un aperçu de l'organisation du document.
- ✓ Avoir un papier et un stylo à la main lors de la lecture est utile pour noter ce qu'il faut.
- ✓ Utiliser un guide (crayon, doigt, règle, etc.) pour empêcher les régressions. Si la lecture est sur un écran, utiliser un curseur comme pointeur.
- ✓ Souligner et annoter au fur et au mesure les informations pertinentes d'une section (une sorte de prise de note).
- ✓ Souligner toutes les définitions des concepts essentiels.
- ✓ Marquer les exemples qui représentent les idées principales.
- ✓ Entourer ou encadrer les mots clés.
- ✓ Numérotter les idées importantes ou séquentielles.

¹ <https://www.orsys.fr/Content/programmes/pdf/LRP.pdf> , Consulté le 4/4/2022.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- ✓ Ecrire les paraphrases, questions et résumés dans les espaces disponibles du texte (sur la marge par exemple).
- ✓ Lire plus vite en utilisant l'esprit plutôt que les lèvres.¹
- ✓ Lire plus en prenant au moins 15 minutes de votre temps par jour pour lire.

6. Stratégies de la compréhension de l'écrit au milieu scolaire

La lecture est une compétence que nous activons chaque jour, aussi bien dans la vie quotidienne que dans la vie scolaire ou professionnelle. Savoir lire nous permet de s'intégrer, de prendre part à la vie en société.

Lire focalise sur un décodage qui doit s'associer à une recherche de sens. En effet, la compréhension d'un texte s'appuie sur un processus global et complexe, impossible à subdiviser. la lecture demande donc de décoder les mots, de mémoriser les informations et surtout de les relier entre elles pour créer du sens, trois actions qui doivent être menées de manière presque simultanée. Giasson affirme:

« La lecture ne repose pas sur un ensemble de sous-habiletés qu'on peut enseigner les unes après les autres de façon hiérarchique. Le langage, qu'il soit oral ou écrit, ne peut se découper en petites unités, comme on le fait, par exemple, dans le cas de tâches motrices. La plupart des habiletés en lecture ne peuvent s'enseigner et s'évaluer isolément, car elles sont interdépendantes. »²

6.1. Enseigner la compréhension de l'écrit

Certains chercheurs comme Goigoux et Rémond ont démontré qu'il est possible de mettre en œuvre un enseignement spécifique de la compréhension. Plus récemment, De La Haye et Bonneton-Botté (2009)³ ont testé l'efficacité d'un programme d'entraînement à remédier aux difficultés de compréhension en lecture des élèves, tout particulièrement en développant leur capacité à produire des inférences. Les résultats montrent une amélioration significative des performances en compréhension des élèves qui ont bénéficié de cet entraînement comparativement à celles des élèves non entraînés. Avec l'apprentissage de l'écrit, les apprenants apprendront par la suite des stratégies de compréhension spécifiques de l'écrit telles que: la régulation de leur vitesse de lecture, la prise en compte d'indices propres à l'écrit, comme la ponctuation, les marques de pluriel,

¹ Godefroy C., *op. cit.*, p. 24.

² Vland K., *L'utilisation de supports variés dans la formation d'un lecteur autonome*, Mémoire de Master, Université Catholique Lyon, Mai 2017, p. 08.

³ Lieury A. (Dir.), *Psychologie pour l'enseignant*, Paris, Danger, 2010, p. 51.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

etc.). En bref, l'enseignement de la compréhension peut s'avérer utile et nécessaire pour développer, chez l'apprenant en difficulté, la motivation et l'envie de lire.

6.2. Des règles pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit

Dans la classe, un enseignant doit adopter une pédagogie appropriée de la compréhension de l'écrit qui doit être adaptée aux niveaux de ses apprenants. Les règles suivantes seront utiles pour l'appliquer efficacement:

- Développer le lexique des apprenants en proposant des activités axées sur le vocabulaire.
- Concevoir des activités visant à améliorer les capacités d'analyse syntaxique.
- Proposer, aux apprenants qui en ont besoin, des textes dont les titres constituent de réels résumés peut constituer une aide à la compréhension.
- Aider les apprenants en difficulté à effectuer des résumés intermédiaires.
- Alternier les tâches d'évaluation en compréhension en proposant des tâches de questionnement (oraux ou écrits), de dessin, de reformulation, de résumé, de rappel, de reconnaissances, de mime, de texte lacunaire (à trous), de remise en ordre, de choix de résumé, etc.
- Alternier les questions littérales et les questions inférentielles.
- Apprendre aux apprenants les procédures nécessaires à la compréhension afin qu'il se les approprient et les utilisent à bon escient.¹

6.3. Le rôle de l'enseignant

González Hernández voit qu'il est nécessaire d'expliquer à l'enseignant les stratégies de la lecture qu'il doit mettre en place pour favoriser la réception du message, il sera médiateur, guide, facilitateur, de l'accès au sens en LE. Il aidera l'élève à «apprendre à comprendre». Cette notion qui est associée à celle d'«apprendre à apprendre», résultant des travaux en psychologie cognitive.

Pour expliciter les procédures d'enseignement de la compréhension, González Hernández (2006) propose une intervention de l'enseignant en trois points:

- Trouver et adapter les procédés qui peuvent développer l'accès au sens du texte.
- Mettre en œuvre des techniques de compréhension de l'écrit.

¹ *Ibid.*, p. 53.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- Faire travailler et instaurer des habitudes favorisant la compréhension en lecture chez l'apprenant.

Pour ce faire, il doit fixer des objectifs de lecture puis mobiliser des stratégies de planification (buts, moyens, démarches pédagogiques), de gestion (vérification de la progression), d'évaluation (mesure et validation du degré de réussite de la méthode adoptée, d'autoévaluation (grille d'autoévaluation), etc.

L'enseignant devra activer les connaissances et les aptitudes préalablement acquises pour vérifier le niveau de ses apprenants en lecture dans la LE, ce qui lui permet de faire chez eux un déclenchement d'inférences sémantiques et développer leur habileté à construire le sens d'un texte en LE.¹

6.4. L'enseignement explicite des stratégies de lecture

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur l'enseignement de la compréhension durant les années 1980. Ils proposent un modèle d'enseignement explicite de la compréhension qui accorde une grande importance au rôle de l'enseignant. Ce dernier est censé être le seul lecteur expert dans la classe. Il est le responsable de faire acquérir aux apprenants de nouvelles stratégies de lecture et de consolider les stratégies existantes.

L'apprenant s'inspire de son enseignant qui doit être un modèle explicite et expert de l'application des stratégies enseignées. Il guide ses apprenants pour maîtriser ces stratégies en les plaçant dans des situations de lecture adéquates à cette application. Il peut même motiver l'apprenant en lui montrant le lien existant entre les activités proposées et leur utilisation à l'extérieur de la classe, c'est-à-dire de développer son autonomie. Selon Jacques Tardif, l'enseignant stratégique, *«c'est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur.»*

L'enseignement explicite des stratégies de lecture ne s'effectue pas d'une manière isolée en dehors de l'activité de lecture mais, il faut l'intégrer dans des situations réelles, qui permettent à l'apprenant de saisir la raison pour laquelle il apprend ces stratégies.

Dans cette optique, il convient de reprendre certaines balises proposées par Giasson aux enseignants:

¹ Grevedon-Borth S., *Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la lecture en classe multilingue*, Mémoire de Master, Université de Lorraine, 2014, p. 24.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- Les stratégies ne sont pas des recettes, des démarches à appliquer de façon séquentielle et rigide; elles s'apparentent plutôt à la résolution de problèmes.
- Les stratégies ne s'enseignent pas en l'absence d'un contenu: le meilleur matériel pour enseigner une stratégie est le texte que les élèves ont en main et pour lequel ils ont besoin d'aide. Il ne faut pas créer des contextes dans lesquels on appliquera les stratégies de façon artificielle.
- Il faut ajuster l'enseignement des stratégies de manière que les élèves apprennent graduellement à les utiliser avec une plus grande complexité.
- Les élèves qui utilisent déjà des stratégies efficaces doivent savoir qu'il existe des stratégies de remplacement acceptables et qu'il n'est pas nécessaire de changer leurs propres stratégies.
- Il faut éviter que l'explication et l'autoréflexion ne deviennent plus compliquées que la tâche elle-même.
- Il ne faut pas croire qu'une stratégie s'apprend en une seule leçon; l'acquisition des stratégies demande du temps.
- L'enseignement stratégique ne remplace pas la lecture personnelle de l'élève. Il ne constitue qu'une partie du programme de lecture.

Finalement, dans ce modèle de l'enseignement explicite des stratégies de lecture, le développement de l'autonomie de l'apprenant occupe une place primordiale. Il s'agit de lui enseigner un ensemble de stratégies en assurant d'une utilisation flexible de celles-ci selon la situation de lecture. L'atteinte de cette autonomie exige la contribution de l'apprenant comme le souligne Tardif: *« il lui incombe de gérer sa participation et sa persistance dans la tâche, de contrôler son attention et sa motivation. Il lui appartient aussi de planifier des stratégies de réalisation de la tâche demandée, de les mettre en application et de les évaluer. »*¹

6.5. Stratégies de lecture à enseigner explicitement dans la classe de FLE

Le tableau suivant englobe des stratégies importantes de lecture que peut un enseignant mettre en œuvre dans sa classe de FLE.² L'apprenant peut utiliser plus d'une stratégie pour

¹ Menguellath H., «La place des stratégies de lecture dans la compréhension des textes chez les élèves de première année du cycle moyen algérien», p. 04.

² www.atelier.on.ca/edu/pdf/mod41_strategies_cycle_moyen.pdf, Consulté le: 06/04/2022.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

comprendre ce qu'il lit dont le choix dépend à plusieurs facteurs: objectif de lecture, type du texte lu, temps disponible pour lire, etc.

Les principales stratégies de la compréhension en lecture	
Activer ses connaissances antérieures	Faire des liens entre le texte et ses connaissances sur le sujet pour donner sens à ce qu'il lis et soutenir son attention pendant la lecture. Il fait ces liens avec ses expériences personnelles, ce qu'il a déjà lu ou entendu, ce qu'il comprend du monde qui l'entoure, etc.
Anticiper	Faire des prédictions (des hypothèses de sens) avant sa lecture à partir des indices du texte: titre, sous-titre, table des matières, image, etc.
Visualiser	Transformer, dans sa tête, le texte en image pendant sa lecture pour approfondir sa compréhension et mieux organiser les informations.
Prendre des notes	Ecrire des informations importantes pour les exploiter ultérieurement pour répondre aux questions ou faire sa recherche par exemple.
Se poser des questions	Formuler des questions sur sa lecture pour mieux retenir les informations et clarifier sa compréhension.
Faire des inférences	Saisir des informations qui ne sont pas écrites dans le texte (lire entre les lignes). Cela lui permet d'approfondir sa compréhension ou résoudre un problème.
Vérifier sa compréhension	S'assurer de comprendre le sens du message en s'arrêtant chaque fois sa lecture pour chercher le sens des mots nouveaux, récupérer le sens des idées ou corriger sa compréhension.
Trouver les idées importantes	Dégager les idées principales et secondaires du texte pour retenir l'information ou répondre aux questions.
Résumer	Raccourcir le texte tout en gardant l'essentiel du message pour retenir les informations importantes qu'il a besoin.
Apprécier	Porter un jugement sur le texte. Cela permet de réagir au texte et d'analyser les éléments d'écriture.
Faire une synthèse	Créer sa propre vision à partir de ses idées et de celles du texte pour mieux comprendre une idée, un concept ou un sujet. Synthétiser lui permet aussi d'avoir un portrait plus complet d'un sujet.
Schématiser	Représentation visuelle (carte mentale par exemple) afin de: faciliter la compréhension, organiser les idées retenues, faire ressortir la structure du texte, motiver l'élève à continuer sa lecture, etc. ¹

Tableau 03: Les principales stratégies de la compréhension en lecture

¹ https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/stratl14.html, Consulté le: 06/04/2022.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

7. L'oral au service de la compréhension de l'écrit

Dans l'apprentissage d'une langue étrangères, l'écrit et l'oral sont indissociables. Tout ce qui est écrit est destiné à être lu, mais la langue orale serait lexicalement limitée et même fréquemment inachevée. A l'inverse, la langue écrite, plus élaborée, utilise un vocabulaire plus riche et mieux adapté, une grammaire correcte et une construction générale qui déroule des énoncés de manière plus cohérente.¹

Lire, c'est tout simplement exprimer oralement un texte écrit. De nombreux travaux en psychologie cognitive confirme que l'oralisation de l'apprenant a une fonction importante pour faciliter sa lecture. Selon J. Foucambert, « *La lecture c'est l'attribution d'une signification à un texte écrit: 20 % d'informations visuelles qui viennent du texte, 20 % d'informations qui viennent du lecteur et le reste d'informations sonores.* »²

C. Ryckebusch montre que la construction du sens exige la prise en compte des trois types d'indices: linguistiques (lexique et syntaxe), paralinguistiques (intonation) et extralinguistiques (l'interlocuteurs et contexte). Selon lui, l'enseignement doit se faire, dans un premier temps, à l'oral avant de passer à l'écrit car les indices comme l'intonation sont plus faciles à repérer pour les apprenants. Ainsi, il est utile de commencer par la compréhension orale de l'implicite car, dans ce cas, une réelle recherche d'indices s'effectue et un raisonnement de la part de l'élève est induit. Il est nécessaire de leur faire verbaliser la manière dont ils ont repéré les indices utiles à la compréhension du texte. Une fois que la stratégie de prise d'indice sera acquise, il sera plus facile pour les apprenants de l'appliquer à la compréhension écrite. Cette stratégie peut faire l'objet de la création d'un outil référent qui rendra les apprenants autonomes dans leur activité de compréhension. Cet outil pourra ensuite être complété par les activités rituelles de compréhension de l'oral et les éléments rencontrés uniquement à l'écrit, comme la ponctuation par exemple.³

8. Le rôle de l'image dans la compréhension de l'écrit

Porteuse de sens, l'image comprend en même temps des signes visuels et des signes non iconiques qui se cachent derrière les premiers et qui requièrent des efforts de décryptage. Metz (1970)⁴ explique: «*Grâce à ce qui est implicite, l'image ne constitue pas un empire*

¹ Ouaoa M., *La compréhension de l'écrit et les TICE vers une nouvelle perspective*, Mémoire de Master, Université de M'Sila, 2017, p. 11.

² *Ibid.*, p. 13.

³ Fayard V., *Construire des stratégies de compréhension de l'écrit*, Université de Lille Nord de France, 2016, p.19.

⁴ Metz C., «Au-delà de l'analogie, l'image», in *Communications*, N. 15, 1970, p. 03.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

autonome et refermé, un monde clos sans communication avec qui l'entoure. Les images - comme les mots, comme tout le reste - ne sauraient éviter d'être prises dans les jeux du sens».

L'image n'est pas une simple décoration du texte mais elle peut aller plus loin pendant les pratiques pédagogiques. Elle permet de faire relever des informations externes mais aussi internes. Bardin (1975)¹ précise: « *En effet, lorsqu'ils sont utilisés dans un même espace de communication, le texte et l'image sont rarement autonomes, indépendants l'un de l'autre, surtout au niveau de la réception du message.*»². Ses liens au texte sont également les fonctions qu'on peut utiliser pour la compréhension en lecture. Parmi ces fonctions, nous pouvons citer:

- ✓ Si l'apprenant ne comprend pas ce qui est écrit, il peut se référer aux signes visuels.
- ✓ L'image met en lumière quelques éléments du texte pour faciliter la compréhension des mots-clés.
- ✓ Elle apporte des éléments complémentaires non décrits dans le texte pour faire comprendre les détails et aboutir à un sens complet.³
- ✓ Les apprenants peuvent deviner le sens global du texte à partir de l'image (formuler des hypothèses de sens).
- ✓ Elle peut inciter le lecteur à poser des questions sur le texte dont les réponses seront cherchées pendant la lecture.
- ✓ A partir de ce qui est relevé sur l'image, les connaissances antérieures des apprenants peuvent être réveillées. Elle sert d'un rappel du savoir.⁴
- ✓ l'image s'engage au niveau émotionnel du lecteur dans un texte. Selon Giasson, «*Un lecteur qui s'engage avec émotivité dans un texte est plus attentif, cela peut l'aider à mieux comprendre.*»⁵
- ✓ Activité de l'autorégulation/l'autogestion : l'image sert d'un médiateur pour faire prendre la conscience qu'a un lecteur sur lui-même face au texte. Par exemple, ses capacités et ses limites d'effectuer la tâche, ses intérêts et sa motivation, la complexité et les exigences de la tâche, les ressources et les stratégies existantes pour pallier les cas difficiles et réussir la lecture. En d'autres mots, l'image peut développer son autonomie en lecture.

¹Bardin L., «Le texte et l'image», in *Communication et langage*, N. 26, 1975, p. 98.

² Zhang X., *op. cit.* p. 17.

³ *Ibid.*, p. 20.

⁴ *Ibid.*, p. 23.

⁵ *Ibid.*, p. 24.

Chapitre 02: Les stratégies de la compréhension de l'écrit

- ✓ Activité de l'autoévaluation: l'image peut s'engager dans la phase de la postlecture où l'on évalue le rôle de cet outil et vérifie si le processus d'accéder au sens se déroule bien. Selon Brown (1980), quatre dimensions sont relatives à cette gestion:

« le lecteur doit être capable de vérifier si la compréhension s'effectue bien [...], de mettre en place des stratégies afin de résoudre le problème [...] de repérer ce que l'on comprend ou non à tel moment, de savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre et quoi faire face à l'incompréhension. »¹

La compréhension de l'écrit en rapport avec l'image peut être considérée comme l'acte de conjuguer simultanément la force du texte et la rhétorique particulière de l'image qui contribuent ensemble à construire le sens, ce qui demande un traitement plus complexe exigeant une bonne interaction entre lecteur, texte et image.

Pour conclure ce chapitre, un apprenant qui veut accéder au statut d'un bon lecteur en FLE doit combiner entre ses capacités personnelles, acquises avec la pratique continue de la lecture, et les stratégies apprises durant son parcours scolaire. Il doit en choisir ce qui lui permet de comprendre efficacement son écrit. Pour ce faire, une réutilisation régulière de ces stratégies en différentes situations peut lui éclairer le bon chemin vers son objectif. Cela peut développer chez lui une certaine autonomie qui va, avec le temps, faciliter son apprentissage de la langue.

¹ Ibid., p. 25.

Chapitre 03

La lecture et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE

«La liberté ne s'obtient que par l'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité.»

Marushka Tziroulnikoff

Un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant ne peut que le fournir un grand espace d'autonomie pour qu'il participe activement à la construction de ses apprentissages. A l'enseignement supérieur, l'étudiant a besoin plus qu'un apprenant, en d'autre cycle, d'être autonome car il est considéré comme étant chercheur, c'est pour cela que nous avons choisi les étudiants de Master I du FLE de l'université d'El-Oued comme public visé pour notre travail de recherche. Ces étudiants sont en train de se préparer pour réaliser un projet de fin d'étude l'année qui suit, ils doivent consulter un nombre considérable de documents. Pour ce faire, il faut qu'ils soient de bons lecteurs autonomes; cela veut dire que ces lecteurs maîtrisent les techniques, les stratégies et tout outil qui leur permet de lire, de décoder et de comprendre le message écrit et lui donner un sens.

1. L'autonomie en classe de langue

Le mot « autonomie » vient du grec *autonomos*: *auto* qui signifie «soi même» et *nomos* qui se rapporte à la loi, au règles». Selon le dictionnaire le Robert, c'est le droit de se gouverner par ses propres lois, à l'intérieur d'un état indépendance. Il signifie aussi la faculté d'agir librement.¹

Loin du sens étymologique, le mot a comme sens usuel: *«L'autonomie résulte de la capacité de quelqu'un à être autonome, à ne pas être dépendant d'autrui; caractère de quelque chose qui fonctionne ou évolue indépendamment d'autre chose»*. Ainsi, parler de l'autonomie c'est évoquer principalement l'indépendance morale, intellectuelle et financière d'un organisme ou d'une personne; en effet, une personne autonome fait *« preuve d'indépendance, se passe de l'aide d'autrui ; fonde son comportement sur des règles choisies librement. »*.²

En psychologie, l'autonomie consiste d'une part en une liberté de décision, avec le pouvoir de choisir entre des alternatives à l'intérieur de contraintes données, et d'autre part en une liberté d'action, c'est-à-dire la liberté de mouvements et la capacité d'agir en fonction de ces décisions prises de manière autogérée.³

1.1. «Autonomie», terme pédagogique

Philippe Meirieu, dans son dictionnaire accorde au terme la définition suivante:

¹ Dixel, *dictionnaire le robert*, 2010, p.142.

² Demun C., *Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève*, Mémoire de master, Université de Toulouse, 2018, p.05.

³ Dopeux S., *Accompagner les élèves vers l'autonomie*, Mémoire de fin d'études, CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes, Juin 2016, p. 06.

«La véritable autonomie, en tant qu'elle est "apprentissage à la capacité de se conduire soi-même", met en jeu, de manière étroitement liée, trois dimensions : la définition d'un champ de compétences précises pour l'éducateur, une option sur des valeurs que l'on cherche à promouvoir et une appréciation du niveau de développement de la personne.»¹

Selon lui, tout le monde peut se former à l'autonomie, mais n'importe qui n'est pas capable de l'impulser dans n'importe quel domaine. C'est pourquoi, il est important de définir ce domaine de compétences. Par exemple, l'enseignant, en tant que spécialiste des apprentissages scolaires, a la responsabilité de former les apprenants à l'autonomie dans la gestion de leur travail, c'est-à-dire leur apprendre à s'organiser, trouver des méthodes de travail, évaluer leurs résultats, chercher des solutions, etc. Concernant les valeurs que nous cherchons à promouvoir à travers l'autonomie, Philippe Meirieu part du principe suivant: étant donné que nulle personne n'est jamais complètement isolée du fait que nous vivons en société. Les enseignants ont donc la responsabilité « d'assurer, à travers les apprentissages scolaires, la formation à certaines valeurs fondatrices de l'humanité », comme par exemple la solidarité, l'entraide, le dialogue, la non violence, etc. Par ailleurs, il énonce qu' « être autonome c'est accéder progressivement aux enjeux de ses propres actes, et non agir en fonction des seuls intérêts du moment ». Enfin, Philippe Meirieu évoque le rapport entre le développement et l'apprentissage. Selon lui, pour aider un apprenant à accéder à l'autonomie, un enseignant doit au préalable évaluer son niveau de développement. Cela lui permettra ensuite d'adapter correctement les apprentissages et de demander des tâches qui ne soient pas trop dures pour l'apprenant afin qu'il puisse les réaliser, tout en lui permettant de se dépasser et d'apprendre de nouvelles choses, et en mettant à sa disposition les ressources didactiques adéquates.». Pour finir, il insiste sur le fait que l'autonomie n'est pas un « don », quelque chose d'acquis, mais qu'elle se construit progressivement.²

Roger Brunot et Laurence Grosjean parlent aussi de la pédagogie de l'autonomie. ils proposent un essai de synthèse et une définition:

« La pédagogie de l'autonomie est un dispositif pédagogique visant à l'acquisition graduelle de l'autonomie par les élèves dans le cadre de leur formation. Cette démarche cherche à organiser et rendre possibles des activités qui leur permettent de se mettre en projet ou de définir eux-mêmes des projets, d'apprendre à chercher et à se documenter, de mettre en œuvre des stratégies personnelles et de s'évaluer. Il les

¹ Meirieu P., <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>, Consulté le: 25/05/2022.

² Dopeux S., *op. cit.*, p. 07.

incite à élaborer des productions qui aient aussi une valeur extrascolaire, qui ménagent une part d'initiative et qui soient l'occasion d'exercer leur responsabilité ».

Selon ces deux auteurs, l'autonomie est un phénomène paradoxal. En effet, même si l'autonomie signifie être capable de se passer de l'aide des autres, elle ne peut pas s'acquérir sans eux. Même si l'on apprend seul, dans la mesure où personne ne peut nous remplacer dans cet acte, nous apprenons par et au contact des autres. « L'autonomie de chacun est inconcevable et indéfinissable sans le rapport aux autres et à son milieu en général. L'autonomie se réalise dans l'interdépendance sociale et la dépendance acceptée de son milieu. L'autonomie n'est donc pas indépendance, ni autosuffisance, ni individualisme. Elle est plutôt une recherche de coopération concertée, de collaboration plus que de compétition, d'association volontaire et organisée, de négociation raisonnée et d'interaction contractuelle. Son but est de viser l'accroissement de son pouvoir sur soi-même et sur son environnement, de la confiance en soi pour pouvoir entreprendre et jouer un rôle social »¹

1.2. L'autonomie dans la didactique du FLE

La notion d'autonomie est très présente dans les discours actuels de la didactique du FLE, elle appartient épistémologiquement au champ de l'éducation et de la pédagogie où elle a déjà une assez longue histoire.²

H. Holec est considéré comme le spécialiste en la matière, il est l'une des références majeures en ce qui concerne le thème de l'autonomie dans l'apprentissage des langues. Il est membre actif de l'équipe du C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues, Université de Nancy II), qui depuis 1972 mène des recherches sur l'autonomie et explore de façon continue des démarches pédagogiques favorisant l'autonomisation.³

Pour Holec, l'autonomie n'est pas une capacité innée et il faut donc l'acquérir, soit naturellement, soit formellement par un apprentissage « systématique et réfléchi ». Cette capacité à l'autonomie, lorsqu'elle est appliquée pleinement en situation d'apprentissage (il parle alors « d'apprentissage autodirigé »), implique des responsabilités chez l'apprenant. L'auteur, en 1979, fait une liste de ces responsabilités:

¹ *Ibid.*, p.08.

² Holtzer G., *Autonomie et didactique des langues, Le conseil de l'Europe et les langues étrangères*, Paris, 1995, p. 16.

³ *Ibid.*, p.19.

- la détermination des objectifs;
- la définition des contenus et des progressions;
- la sélection des méthodes et des techniques à mettre en œuvre;
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.);
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

Nous pourrions imaginer que dans ces conditions où l'autonomie de l'apprenant serait totale, le rôle de l'enseignant serait très réduit, au point d'être éventuellement limité en laissant place à l'apprenant. Cependant, Holec souligne le fait que même si un apprenant possède cette capacité à prendre en charge la responsabilité de son apprentissage, il ne l'exploite pas nécessairement à 100%. A partir de cela, nous pouvons envisager plusieurs degrés d'autodirection, et donc plusieurs degrés d'implication de l'enseignant. Nous retiendrons principalement de ce texte l'idée que l'autonomie est une capacité (un « pouvoir ») qu'a l'apprenant de diriger son apprentissage, à un degré plus ou moins grand.¹

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL, 2001) est l'aboutissement d'un long travail mené à l'initiative du conseil de l'Europe afin d'établir un document de référence, pour fixer à chaque niveau de compétence linguistique des objectifs, des descripteurs de compétences et des tâches sur lesquels l'utilisateur peut se baser pour apprendre, mettre en place des stratégies d'apprentissage, et évaluer le niveau des apprenants d'une langue. Dans le CECRL la notion d'autonomie est envisagée sous deux aspects:

- Autonomie de l'apprenant dans l'utilisation de la langue. Le cadre définit six niveaux de référence, dont le cinquième est nommé « niveau autonome ». Sur le triangle didactique il s'agit de l'autonomie de l'apprenant dans sa relation avec la langue étudiée.
- Autonomie de l'apprenant dans l'apprentissage de la langue. De ce point de vue le CECRL donne un certain nombre de conseils quant à la nécessité de développer chez l'apprenant une prise de conscience de son apprentissage de la langue, et d'encourager sa capacité à apprendre en autonomie, considérant que la plupart des

¹ Ninomiya C., *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie*, Mémoire de master, Université STENDHAL de Grenoble, 2014, p.14.

apprenants apprennent «de manière réactive», c'est-à-dire sans «planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage » comme le font les rares apprenants qui apprendraient de manière « proactive ». Selon le CECRL, cela « présuppose » donc une formation à l'autonomie.¹

2. L'autoformation

Sous des vocables différents tels que «autodidactique», «autoformation», «étude indépendante», «apprentissage autoplanifié», on réfère majoritairement à des situations du milieu social réel, hors de l'institution scolaire, où l'apprenant jouit d'autonomie par rapport aux diverses dimensions de son activité éducative. Il est libre de choisir son contenu d'apprentissage, d'en préciser les objectifs et la démarche et de choisir les ressources qui l'aideront à apprendre.²

L'autoformation, c'est poser le postulat que l'étudiant est en grande partie l'agent de son apprentissage, qu'il peut développer sa capacité à générer un savoir sur le savoir et sur ses modes d'acquisition, à se connaître en tant qu'individu apprenant pour agir efficacement. Pour Holec, le sujet apprenant prend en charge son propre parcours en termes d'objectifs, de méthode, d'organisation et d'évaluation. Little (1997)³ a élargi la conception de Holec en y ajoutant la capacité à prendre de la distance, à apprendre à apprendre et à exercer une métacognition visant la compréhension des processus à l'œuvre en réfléchissant sur le «comment j'apprends ».⁴

Nous pouvons considérer que l'autoformation est la forme institutionnalisée de l'autodidaxie qui est une démarche universelle quasiment anthropologique. Il s'agit de reconnaître à chaque apprenant le pouvoir et la capacité à apprendre et à se développer dans son environnement. Les travaux de Tremblay (1986) montrent comment les adultes autodidactes s'emparent des occasions présentes dans leur entourage (« the organising circumstance ») pour se former en fonction d'un but qu'ils se sont fixé, mais sans nécessairement planifier ou organiser leur parcours. Le domaine de l'apprentissage des langues a été pionnier dans l'expérimentation de l'autoformation des adultes comme en

¹ *Ibid.*, p. 15.

² Tremblay N. A., *L'autoformation pour apprendre autrement*, France, PUM, 2003, p. 70.

³ *Ibid.*, p. 103.

⁴ Poteau N., «Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères», Université de Strasbourg, Vol. 7, 2015, p. 06.

témoignent les travaux d'Henri Holec à Nancy, qui ont été repris par le Conseil de l'Europe dans les années 1970.¹

3. L'apprentissage en autonomie

Les travaux autour des concepts d'autonomie et d'autodirection ont fait émerger une redistribution des pouvoirs dans la relation formative. C'est l'apprenant qui désormais occupe une place dominante dans la relation pédagogique, ce qui implique un glissement vers une nouvelle configuration des situations d'enseignement/apprentissage, traditionnellement décrite par la logique de reproduction induite par la relation maître-élève et par le triangle pédagogique : *professeur- élève- savoir* (Houssaye J., 1988), dans lequel l'enseignant est celui qui médiatise le savoir à l'élève.² Aussi, pour les situations d'apprentissage des langues étrangères reposant sur le paradigme de l'autonomie, B. Albero propose-t-elle un triangle pédagogique qui relie, quant à lui, *apprenant- ressources matérielles et humaines- contenu des apprentissages*.

Cette autre triangulation rend compte de la complexité nouvelle des apprentissages que gère l'apprenant en situation d'autodirection (Albero B., 1999 ; Poisson D., 2003). Cette complexité est due à la variété des ressources à gérer, et à la variété des activités dans lequel l'apprenant s'engage, puisqu'il se retrouve à devoir gérer des objectifs, des désirs, des valeurs, des pratiques et des moyens. L'évolution de la relation pédagogique en situation d'autonomie peut ainsi se schématiser de la façon suivante, d'après B. Albero³:



Figure n°06: L'évolution du triangle pédagogique dans un contexte d'autoformation

Le passage vers l'autoformation, schématisé ci-dessus, implique donc la suppression de la médiation directe des savoirs par l'enseignant. Dans cette nouvelle situation d'apprentissage, l'apprenant organise son apprentissage au contact d'une diversité de

¹ *Ibid.*, p. 07.

² Ciekanski M., *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Nancy II, Juin 2005, p. 18.

³ *Ibid.*, p. 19.

ressources, humaines et matérielles, il interagit et expérimente des situations plurielles, en vue d'acquérir des savoirs et des savoir-faire « d'ordre non seulement linguistiques, mais aussi culturels, méthodologiques, métacognitifs et psychoaffectifs ».¹

4. L'autonomie au sein de la classe de FLE

Au sein de l'école, l'autonomie de l'apprenant a une importance majeure. L'enseignant se doit de « *Développer des méthodes de travail qui donnent de l'autonomie et propose des activités qui favorisent la prise de responsabilité.* », de « *Favoriser le plus souvent possible l'autonomie et la créativité des élèves.* », d'accompagner les apprenants « *vers une plus grande autonomie dans les démarches d'investigation en fonction de leurs besoins.* ». Il a le devoir de permettre à ses apprenants de développer leur autonomie, et de la faire vivre à partir de situations variées et quotidiennes.²

D'après Caudron (2001) dans son ouvrage *Autonomie et apprentissage*, l'autonomie n'est pas une compétence unique à maîtriser, mais un tout. Il distingue huit types d'autonomie que l'apprenant doit acquérir en classe tout au long de sa scolarité où l'enseignant doit donc les développer et les évaluer:

- 1) **L'autonomie corporelle** :elle correspond à la prise de conscience de son corps, ainsi que de ses possibilités physiques. (Coordination gestuelle).
- 2) **L'autonomie affective**: elle est liée à la maîtrise et à l'expression des sentiments. Mais aussi à l'affirmation de soi, sans nécessairement avoir recours à un soutien en terme d'approbation ou d'affection (l'enseignant ou les camarades).
- 3) **L'autonomie matérielle et pratique**: elle correspond à la capacité d'adaptation de l'apprenant face à son environnement (l'école, la classe).
- 4) **L'autonomie spatio-temporelle**: elle résulte de l'orientation spatiotemporelle de l'apprenant. Prendre des repères temporels, se situer dans l'espace, etc.
- 5) **L'autonomie langagière**: elle est liée à l'expression orale ou écrite. S'exprimer, formuler ou reformuler une demande.
- 6) **L'autonomie dans l'organisation de travail**: elle correspond à l'organisation spatio-temporelle et méthodologique. Gérer son temps, appliquer une méthode de travail. commun.

¹ Ibid.

² Demun C., *op. cit.* p.6.

- 7) **L'autonomie intellectuelle:** Correspond aux activités intellectuelles de l'apprenant. C'est-à-dire: aimer et savoir se poser des questions, s'informer, mobiliser des connaissances, etc.
- 8) **L'autonomie morale:** Correspond à l'indépendance morale, et l'esprit critique de l'apprenant. C'est-à-dire savoir se référer à des règles ayant une valeur en elles mêmes, au lieu de se soumettre à une tierce personne.¹

Chaque forme d'autonomie est donc liée au socle commun ou aux programmes, et fait partie d'un enseignement obligatoire. Donc l'autonomie de l'apprenant fait partie prioritairement de la mission de l'enseignant.

4.1. Un nouveau rôle de l'enseignant

L'importance du rôle de l'enseignant dans un environnement pédagogique autonome est apparue clairement au fur et à mesure des expériences qui ont été menées afin de promouvoir et d'étudier l'autonomie de l'apprenant: lorsqu'on a commencé à s'intéresser à une pédagogie centrée sur l'apprenant, en particulier après la seconde guerre mondiale.²

Quelles compétences l'enseignant doit-il avoir à l'esprit et s'efforcer de développer pour favoriser l'autonomie de l'apprenant? Il lui faut en premier lieu prendre conscience que sa mission essentielle n'est plus de transmettre des savoirs, mais de mettre en place des tâches et d'assurer un rôle de conseiller et de personne-ressource qui guide ses apprenants dans leur démarche et leur fournir un retour d'information.³

Le rôle de l'enseignant a évolué : il ne se limite plus à dispenser le savoir, il est devenu un guide, un médiateur, un régulateur. L'enseignant a un rôle déterminant pour l'éveil de la motivation chez l'apprenant et donc pour la construction de l'autonomie. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de conceptualiser des activités motivantes, de les construire, de les mettre en place et enfin d'analyser les résultats des élèves. Le maître est un réel artisan de la vie scolaire. Même si l'autonomie se présente comme une autorganisation, elle peut s'acquérir par l'organisation de la vie scolaire. L'enseignant doit donc concevoir ses

¹ *Ibid.*, pp. 7-8.

² Camilleri G., *Autonomie de l'apprenant-La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, 2002, p. 41.

³ *Ibid.*, p. 42.

Chapitre03: La lecture et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE

activités comme des outils qui permettront à l'élève de s'organiser dans la conduite de son apprentissage et dans son comportement.¹

Dans la perspective d'un apprentissage autonome, l'enseignant devra développer certaines compétences (Camilleri, 1997)² telles que:

- L'enseignant doit mesurer l'influence qu'il exerce sur le processus d'apprentissage. Il doit être conscient de ses convictions, attitudes, compétences et pratiques en matière d'autonomie, de ses propres expériences d'apprentissage et de son niveau d'autonomie en tant qu'apprenant. Il doit connaître les traits affectifs et cognitifs de ses apprenants, ainsi que leurs attitudes et compétences sur le plan de l'autonomie.
- Il devra disposer des connaissances pédagogiques nécessaires et comprendre les principes de la théorie sous-jacente de l'autonomie de l'apprenant ainsi que les pratiques qui en découlent pour l'enseignement au quotidien.
- Il devra posséder des qualités de gestionnaire. Il devra être capable de conduire une classe où les apprenants participent activement à la prise de décisions et ont recours à des stratégies et matériels pédagogiques variés. Il devra être en mesure de comprendre et de mettre en valeur les styles d'apprentissage de chacun, ainsi que de les aider à surmonter les doutes et hésitations qui peuvent se manifester lors de l'apprentissage.
- L'enseignant devra créer une ambiance détendue qui ne soit plus marquée par la menace permanente des contrôles et des examens, en fournissant des matériels pédagogiques très variés parmi lesquels les apprenants pourront choisir ceux qu'ils jugent les plus intéressants, et, aussi, en prodiguant conseils, encouragements et feed-back.

Avec son nouveau rôle, l'enseignant devient le guide qui aide les apprenants pendant leur processus d'autonomisation. En enseignant la langue cible, il leur offre l'occasion de découvrir leur style d'apprentissage. Ici, il faut rappeler les propos de Confucius : « quand un homme a faim, mieux va lui apprendre à pêcher que de lui donner un poisson ». Alors,

¹ C. Laloux (dir.), *Construire l'autonomie des élèves*, 2014-2015, p. 09.

² Camilleri G., *op. cit.* p. 42.

le plus important devoir de l'enseignant est d'apprendre à apprendre aux apprenants pour réaliser l'apprentissage autonome. Selon Rogers (1984):¹

« Lorsqu'un professeur s'attache plus à faciliter l'apprentissage qu'à fonctionner comme enseignant, il organise son temps et répartit ses efforts d'une manière qui diffère beaucoup de celle du professeur traditionnel. Au lieu de consacrer de longues périodes de temps à organiser son cours et à préparer ses leçons, il s'efforce de réunir les différents moyens qui permettront à ses étudiants de faire un apprentissage expérientiel approprié à leurs besoins »

En guidant les apprenants dans les choix et dans la prise de décision, l'enseignant joue un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur de connaissances. Il devient un médiateur entre le savoir et ses apprenants et crée les événements qui leur permettront d'apprendre. Ainsi, il est possible que l'apprenant exerce librement son apprentissage autonome qui permet d'explorer sa motivation interne et sa capacité de production.

4.2. L'apprenant autonome

L'autonomie de l'apprenant est désirable car elle est à la base de tout apprentissage significatif. Selon Germain et Netten (2004),²

« L'apprenant autonome comprend le but de son programme d'apprentissage, accepte explicitement la responsabilité de son apprentissage, participe à l'élaboration de ses buts d'apprentissage, prend l'initiative de planifier et de mettre en pratique des activités d'apprentissage, et revoit régulièrement ses apprentissages et en évalue les effets ».

Dans ce cas, l'apprenant construit son savoir en cherchant, en essayant, et en découvrant. En exécutant ses tâches, il est toujours actif et il peut prendre des risques.³

Selon Meirieu, pour qu'il devienne autonome « il nous faut, à la fois, faire acquérir des connaissances à l'élève et rendre l'élève indépendant de nous. ». L'enseignant se doit donc de changer des pratiques que l'on peut qualifier de « directives » vers des pratiques de guidance. Pour cela, Lahire suggère de respecter trois éléments fondamentaux:

- **La transparence:** l'apprenant doit être tenu au courant de tout ce qui va se passer au sein de la classe (emploi du temps, compétences visées, critères d'évaluation, etc.).

¹ Coskun H., *L'Auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE*, Thèse de maitrise, Ankara, 2013, p. 52.

² Germain C., Netten J., Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, in *Alsic* Vol. 7, 2004, p. 56.

³ *Op. cit.*, p. 51.

- **L'objectivation:** Les nouvelles notions doivent «s'appuyer sur un ensemble de savoirs, d'informations, de règles, etc., écrits ou imprimés (manuels, fichiers, tableau noir, dictionnaire, livres divers)». Ces savoirs doivent être mis à disposition de l'apprenant pour qu'il puisse aller puiser les informations par lui-même.
- **La publication :** L'apprenant doit pouvoir se reporter à des éléments visibles (savoirs, règles communes, consignes d'un exercice) ce qui lui permettra de trouver une réponse à ses questions sans être dépendant d'autrui.¹

Être un apprenant autonome, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toute les décisions concernant tous les aspects de son apprentissage, c'est-à-dire:²

- ✓ La détermination des objectifs.
- ✓ La définition des contenus et des progressions.
- ✓ La sélection des méthodes et techniques à mettre en œuvre.
- ✓ Le contrôle du déroulement de l'acquisition (rythme, moment, lieu, etc.).
- ✓ L'évaluation de l'acquisition réalisée.³

L'autonomie est repérable par différents marqueurs. Selon Caudron (2001), Liquète (2007) et Zimmermann-Asta (2015),⁴ un apprenant autonome:

- Fera preuve d'initiative, tentera des approches différentes, sera volontaire pour relever de nouveaux défis.
- Sera et se sentira responsable de ses apprentissages.
- Collaborera volontiers avec ses pairs, sera intégré dans le groupe classe en y tenant une vraie place.
- Ne se référera que peu à l'enseignant.
- Se sentira en confiance et pourra ainsi s'exprimer librement, et mener ses propres expériences.
- Travaillera au rythme qui lui convient.
- S'investira dans l'élaboration de son programme d'apprentissage, de ses objectifs et planifiera son travail pour remplir ces derniers.
- Sera en capacité d'évaluer de manière objective son travail et son évolution.

¹Demun C., *op. cit.* p. 10.

²Holtzer G., *op. cit.* p. 46.

³ *Ibid.*, p. 47.

⁴ Duval C., *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori cycle 1*, Mémoire de master, Université de Rouen, 2018, p. 14.

- Retirera du plaisir de l'acte d'apprendre, y trouvera du sens, ce qui se ressentira sur son investissement dans la tâche.

Les apprenants doivent être considérés comme des membres actifs dans l'élaboration de leur savoir, et non plus « *comme des réceptacles passifs du savoir [...] L'élève doit prendre en charge son activité intellectuelle* ». Pour cela, l'enseignant doit créer des situations qui lui permettent de « s'effacer », pour que l'apprenant adopte une posture active : celui-ci va alors se questionner, aller chercher l'information manquante, s'auto-évaluer, s'auto-corriger, etc. Finalement, le rôle de l'enseignant sera de guider les apprenants tout en restant explicite, de les soutenir dans leurs démarches grâce à l'étayage, de co-construire le savoir en partenariat avec l'apprenant.¹

4.3. Motivation et l'autonomie de l'apprenant

Le terme « motivation » vient du latin « *motivus* » signifiant « mobile » et de « *movere* » qui veut dire « mouvoir ». L'idée de mouvement est donc prédominante étymologiquement. Rolland Viau (1999) parle de la dynamique motivationnelle et il la définit ainsi:

« phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre ».

Selon la perception de sa compétence (est-ce que je vais être capable de réaliser cette activité), la perception de la valeur de l'activité pour l'apprenant (pourquoi réaliser cette activité) et la perception de contrôlabilité de l'apprentissage (est-ce que je peux influencer sur le déroulement de l'activité), l'apprenant va s'engager ou non dans l'activité proposée par l'enseignant. Par ailleurs, la notion primordiale se cachant dans cette définition est la persévérance. Un apprenant motivé va s'engager et persévérer dans ses apprentissages, il ne décroche pas.²

Sarrazin, Tessier et Trouilloud affirment que l'implication de l'enseignant va modifier le climat de classe, ce qui va influencer l'aspect motivationnel de l'apprenant.

¹Demun C., *op. cit.* p. 11.

²Sinoir J., *La motivation scolaire*, Mémoire de master, Université de Rouen, 2017, p. 06.

« L'implication renvoie à la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques allouées par l'enseignant dans cette relation. »

Pour eux, l'enseignant doit rester bienveillant et s'impliquer qualitativement pour optimiser les apprentissages de ses apprenants. En outre, un enseignant qui aurait « un style «soutenant l'autonomie » [...] est susceptible de faciliter une motivation autodéterminée contrairement au second (un style « contrôlant ») qui tend plutôt à entraver leur expression en conduisant à une motivation non-autodéterminée ».¹ Le comportement scolaire des apprenants va donc différer selon le style éducatif et les pratiques de l'enseignant. Selon Sarrazin, Tessier et Trouillou,

« un enseignant qui soutient l'autonomie est plus proche (il respecte les élèves, passe plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre), plus positif (il encourage les élèves, et valorise les progrès réalisés), plus flexible (il laisse aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donne du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes), et plus explicatif (il explique aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité). ».

Ainsi, le style éducatif favoriserait un bon climat de classe et une bonne motivation de la part des apprenants serait le « style « soutenant l'autonomie » ».²

5. Les niveaux de l'autonomie

L'autonomie a été conçue par Nunan comme un but qui peut être accompli en parcourant cinq niveaux dont chacun exige des actions chez l'apprenant portant sur deux aspects, celui du contenu et celui du processus. Ainsi, les apprenants se déplacent d'un état de dépendance vers un état d'indépendance en suivant les étapes présentées dans le tableau suivant:

¹ OP. cit., p.16.

² Ibid., p. 17.

Chapitre03: La lecture et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE

Niveau	Action de l'Apprenant	Contenu	Processus
Niveau 1	La prise de conscience	Les apprenants sont conscientisés de leurs objectifs pédagogiques, du contenu et des matériels qui vont être utilisés.	Les apprenants identifient les implications stratégiques des activités pédagogiques et ils identifient leurs propres styles et stratégies préférés.
Niveau 2	L'engagement	Les apprenants sont engagés par rapport au choix de leurs propres objectifs parmi un rang d'alternatives offertes.	Les apprenants prennent des décisions parmi un rang d'options.
Niveau 3	L'intervention	Les apprenants interviennent en modifiant et adaptant les objectifs et le contenu du programme.	Les apprenants modifient et adaptent les activités.
Niveau 4	La création	Les apprenants créent leurs propres objectifs.	Les apprenants créent leurs propres activités d'apprentissage.
Niveau 5	La Transcendance	Les apprenants vont plus loin que la salle de classe et établissent des liens entre le contenu du cours et le monde extérieur. Ils fonctionnent comme des apprenants complètement autonomes.	Les apprenants deviennent des enseignants et des chercheurs.

Tableau 04: Les niveaux d'autonomie par Nunan (2003)¹

Cette proposition se focalise sur ce que l'apprenant doit être capable de faire pendant chaque étape de ce processus. La flexibilité de ce modèle permet d'envisager la possibilité de travailler l'autonomie en dehors de la salle de classe sans l'intervention permanente de l'enseignant ou d'un groupe classe. Ce tableau montre la progression des niveaux et les progrès que l'apprenant doit faire à chaque niveau concernant le contenu et le processus.

¹ Guzman Bejarano D.A., *Le Développement de l'Autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les Typologies Textuelles / Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*, Mémoire de master, Université de Poitiers – France, 2016, p. 24.

Cependant, il est impossible que l'apprenant atteigne un niveau de transcendance sans s'être entraîné plusieurs fois à chacun des niveaux précédents.¹

6. La lecture et l'autonomie

Comme tout le monde le sait l'autonomie est le but de tout apprentissage. L'autonomie n'est pas seulement avoir la liberté de choisir tel ou tel sujet , ou telle ou telle technique ou une stratégie; mais plutôt c'est avoir la capacité à acquérir une certaine indépendance pour développer les stratégies qui lui permettent de l'améliorer.

6.1. La lecture autonome en FLE

L'autonomie de l'apprenant, thème de plusieurs colloques et de multitudes de recherches, notamment en didactique des langues étrangères, et elle est devenue la préoccupation des acteurs de l'enseignement supérieur, vu son importance dans le domaine de recherche.

Dorota Pudoa démontré que le processus de la lecture autonome en FLE se divise en trois idées qui sont étroitement liées l'une à l'autre²; la première c'est celle de la lecture en langue étrangère, où elle a mis l'accent sur les obstacles qu'un apprenant peut rencontrer, et une fois les avoir surmonté il peut y accéder à cette dernière , et parmi ses obstacles qui doivent être suffisamment acquis nous citons : le Lexique et la morphosyntaxe. La seconde idée est celle de l'autonomie en FLE, c'est à l'apprenant qui doit être capable d'organiser son processus d'apprentissage, et d'avoir l'envie d'apprendre en FLE tout en choisissant tout seul les stratégies qui lui conviennent . La troisième idée c'est la combinaison entre les deux premières idées qui est celle de la lecture autonome en FLE comme le confirme toujours Dorota Pudoa:

«La lecture semble la plus propice à l'exercice et au développement de l'autonomie : elle est individuelle de par sa nature, elle pose l'apprenant au contact d'un texte et en quelque sorte l'oblige à lutter pour y trouver (ou attribuer) un certain sens, elle peut l'encourager à s'y investir personnellement. Elle reste aussi un type d'activité relativement proche de celui que les apprenants sont censés entreprendre de leur propre gré, en dehors du cadre éducatif, contrairement à d'autres activités proposées en cours de langue pour cette dernière. Il s'agit, dans un premier temps, d'une compétence linguistique, c'est donc être capable de déchiffrer le contenu linguistique du texte, afin de reconnaître – ou de(re)construire – son sens. Sauf que le code étant moins bien maîtrisé.³»

¹ Ibid., p. 25.

² Pudoa D., *lecture autonome en classe de langue étrangère pour adulte*, Romanica Cracoviensia 13 / 2013
doi:10.4467/20843917RC.13.013.1398

³ Ibid.

6.2. Former un lecteur autonome

Selon Henri Holec ,pour être un lecteur autonome nous devons former nos apprenants car l'autonomie c'est quelque chose qui s'apprend, elle ne se décrète pas, et que L'apprenant l'acquière progressivement, à partir du cycle primaire jusqu'à l'université. Il ajoute aussi que ce dernier doit être capable de s'autodiriger et cela se fait selon deux conditions, l'une c'est qu'il doit savoir apprendre, et l'autre étant de pouvoir disposer de ressources adéquates ¹

La construction du lecteur autonome doit être l'une des principales missions de l'école, notamment au cycle primaire. Pour rendre les apprenants autonomes, il faut les mettre dans une situation d'autonomie, et quand on dit les rendre autonomes ce n'est pas les laisser se débrouiller seuls, mais plutôt c'est leur permettre de pouvoir résoudre des situations-problèmes, de choisir, d'essayer et de prendre des initiatives.

Dans beaucoup de milieux éducatifs, pas forcément à l'école, nous utilisons l'expression «ils sont en autonomie » et cela veut dire qu'ils sont livrés à eux même, mais il faut souligner qu'être autonome ne veut pas dire qu'ils sont livrés à eux même , peut-être pour certains livrés à eux même implique qu'ils sont autonomes mais il y en a d'autres qui vont agir au hasard, d'autres de façon mécanique, certains qui vont suivre leurs impulsions et tout simplement pour certains ils vont rien faire et dans toutes ces situations il n'y a pas d'autonomie, du coup il faut éduquer l'apprenant à agir sous le coup d'une réflexion, et à se donner des règles de conduite autrement dit, il sera capable de se diriger lui-même.

Voilà pourquoi l'école et surtout l'enseignant jouent un rôle très important pour rendre les apprenants plus autonomes, il faut les aider et leur permettre de s'approprier des connaissances de tous genres surtout celles qui relèvent de la culture écrite, puis leur permettre d'acquérir des savoirs dont ils ont besoin pour agir dans la vie sociale, comme par exemple savoir lire une carte, s'exprimer dans une langue étrangère , et même acquérir d'autres savoirs qui permettent à réfléchir et comprendre.

¹ Holec H., «Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », le français dans le monde, n° spécial, les auto apprentissages, février 1992, p. 46.

Maintenant la question qui se pose comment un enseignant doit il agir pour rendre ses apprenants autonomes ? une chose très importante qu'il faut savoir c'est que pour être autonome l'apprenant doit être indépendant de son enseignant, alors, dans ce cas là: quel est le rôle exacte de l'enseignant dans sa classe? Tout enseignant doit savoir quand il faut se mettre en retrait , et quand il faut être présent.

Le fait de se mettre en retrait cela implique qu'il doit mettre en disposition des apprenants un dispositif d'outils tels que les affichages, les dictionnaires, qui peuvent apporter d'autant d'aide pour travailler. Mais il faut faire attention, se mettre en retrait cela ne veut pas dire qu'il soit absent, non, sa présence est primordiale pour aider les apprenants en cas de difficultés.

6.3. Le lecteur dit « autonome »

Un lecteur autonome c'est toute personne qui s'approprie de plusieurs compétences et habilités dont il a besoin pour sortir de la situation de difficulté où il se trouve :

- Capable d'identifier ses besoins d'apprentissages.
- Capable de fixer son objectif.
- Capable de choisir des critères pour les réaliser.
- Recueille l'information qu'il désire.
- Travaille à résoudre son problème.
- Évalue l'adéquation des solutions trouvées.
- Il dégage des conclusions.
- Juge si les objectifs sont atteints ou les abandonne.

Donc selon David Marcus,¹ toutes ces habilités ou ces compétences qui construisent un lecteur autonome englobent les trois domaines de méta connaissances :

- Concernant la perception de sa propre personne (il identifie et formule son besoin d'apprentissage)
- Concernant la tâche (il fixe des critères de réalisation)
- Concernant les stratégies (il entreprend des démarches lui permettant d'atteindre les objectifs visés).

¹ Marcus D., *Vers un apprentissage plus autonome: stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève*, 2010, pp. 57-58.

6.4. Des supports pour une lecture autonome

Selon Jacques Crinon, Anne Leclaire Halté et Caroline Viriot-Goedel,¹ les supports de lecture se diversifient d'un cycle à un autre. Pour le cycle primaire qui est considéré comme la base de tout apprentissage, les supports, d'ordre général, sont du genre ludique, dans le but de susciter la curiosité des enfants et les pousser à agir. Nous pouvons citer:

- Étiquettes mobiles (individuelles)
- Ardoise
- Cahier ou feuille volante
- Manuel
- Littérature de jeunesse: album
- Documentaire ou autre livre
- Ordinateur, tablette numérique
- Tableau ou affichage collectif
- Tableau numérique interactif

les recherches réalisées avec les apprenants du cycle primaire ont montré que les supports sur lesquels les apprenants passent le plus de temps, sont les fiches/photocopies, et par ordre décroissant, le tableau, les cahiers, les albums, l'ardoise, le manuel, le tableau numérique interactif et les étiquettes mobiles. Le constat majeur qui se dégage de ces résultats est l'importance donnée par les enseignants au travail sur fiches et photocopies, ce qui montre le rôle majeur que joue un enseignant pour guider ses apprenants.

Et en ce qui concerne les autres cycles, notamment le supérieur, les supports sont d'un ordre complètement différent vu les caractéristiques de la catégorie d'âge qui sont considérés comme de futures chercheurs, ils se basent surtout sur les livres, qu'ils soient des livres, papiers, numériques ou audio. Malgré le développement technologique pour le livre numérique, le livre papier reste le support le plus apprécié par 73 % des lecteurs. C'est vrai que Le livre numérique est facile en utilisation, il offre un confort et souplesse dans la lecture; tenir un livre entre ses mains, prendre le temps d'observer la couverture sentir le papier glisser sous ses doigts, tout cela contribue à faire de chaque lecture un véritable moment de plaisir pour le lecteur et ce sont ces plaisirs, l'affection, l'amour de la lecture, qui motivent nos étudiants à lire.

¹ Crinon J., Leclaire Halté A. et Viriot-Goedel C., *Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire?*, 2016, pp. 4-7.

Donc comme on peut le voir, chaque âge, chaque catégorie a ses propres supports pour motiver la lecture en eux.

7. Autonomie et modes d'évaluation

L'évaluation est essentielle en pédagogie de l'autonomie. Quelque soit l'outil choisi, ce sont les conditions de son utilisation et le sens qui va lui être donné qui détermineront véritablement son efficacité. Sa forme sera modulable selon l'âge des apprenants, le moment de l'année scolaire et les groupes de compétence de la classe. C'est par la souplesse de conception et d'utilisation qu'elle sera un outil reconnu et efficace.¹

7.1. L'autoévaluation

Comme le montre Scallon, le développement de l'autonomie, apprendre à apprendre, l'acquisition du sens critique, la responsabilisation, entre autres, figurent aux premiers rangs des grands objectifs du système éducatif. C'est dans ce sens que l'évaluation devrait progressivement devenir une tâche réalisée aussi par l'apprenant et pas seulement par l'enseignant. En effet, l'autoévaluation rend l'apprenant responsable de ses apprentissages. Cela le motive à toujours vouloir progresser. Legendre (1993)² précise d'ailleurs que l'autoévaluation est: *«un processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation»*.

L'apprenant doit donc prendre ses démarches et son travail comme objet d'évaluation et y poser un regard critique afin de ressortir les aspects positifs et négatifs en vue d'une progression. Il est important que l'apprenant prenne ses erreurs et ses difficultés comme un moyen d'avancer et il doit toujours avoir à l'esprit l'envie d'améliorer son travail.³

Doyon et Legris-Juneau (1991)⁴ proposent une approche de l'autoévaluation en quatre étapes:

- 1) Une phase de planification qui permet à l'enseignant, avec l'aide de ses apprenants, de fixer les objectifs d'apprentissage qui doivent être atteints au cours d'une séquence et de préciser les critères d'évaluation de ces objectifs. De plus,

¹ Laloux C., *op. cit.* p. 51.

² Legendre R., Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal: Guérin, 1993, p. 113.

³ Cox H., *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation*, Mémoire de fin d'étude, Haute école pédagogique du Valais, 2009, p. 14.

⁴ *Ibid.*, p. 15.

l'apprenant doit se fixer des objectifs personnels à atteindre durant la séquence et réfléchir aux moyens pour y parvenir.

- 2) Une phase de réalisation au cours de laquelle les apprenants effectuent les activités d'autoévaluation et consignent leurs résultats.
- 3) Une phase de communication des résultats qui permet aux apprenants d'informer leurs parents des résultats obtenus en choisissant un moment propice pour le faire.
- 4) Une phase de prise de décision durant laquelle l'apprenant prend conscience du cheminement effectué dans ses apprentissages.

Cette approche en quatre étapes nous montre que le processus d'autoévaluation est cyclique, c'est-à-dire dès que la dernière phase a été réalisée, l'apprenant retourne à la première du fait de devoir se fixer de nouveaux objectifs lui permettant de réajuster ses apprentissages.

En classe, pour que ce processus d'autoévaluation soit concrètement utilisé, les enseignants doivent fournir à leurs apprenants des instruments d'autoévaluation tels que:¹

- **La check-list** « se présente sous forme d'une liste de propositions ou d'objectifs couvrant un ou plusieurs domaines clairement délimités ».
- **Le graphique** est l'instrument parfait pour effectuer une évaluation rapide, à un moment donné.
- **Le portfolio** (dossier d'apprentissage) que le traitement de l'autoévaluation atteint son apogée. C'est « un recueil continu et systématique d'une variété de données qui témoignent du progrès de l'apprenant par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive.»
- **Le plan de travail hebdomadaire** qui est une organisation du temps de travail qui offre la possibilité aux apprenants d'organiser leurs apprentissages et de travailler de manière autonome durant certaines heures de la semaine.

S'auto-évaluer s'inscrit logiquement dans le processus d'autoformation et du développement de l'autonomie de l'apprenant. En se révélant capable d'évaluer la réalisation de ses propres tâches, il se dote de compétences utiles à lui-même qui lui permet

¹ *Ibid.*, p. 16.

de s'approprier les processus d'évaluation pour prendre confiance en soi et améliorer ses autoévaluations..¹

7.2. L'autorégulation

Grangeat (1999) définit les stratégies de régulation comme étant « *la manière dont le sujet, afin de mener à bien ses apprentissages, anticipe des procédures, les évalue et les réadapte en fonction de leurs effets constatés* ». Elles se centrent sur la planification, la mise en œuvre des stratégies cognitives et le contrôle de l'application de celles-ci. Lorsque ces stratégies de régulation sont utilisées de manière autonome par un apprenant, l'on dira de ce dernier qu'il s'autorégule.²

Ainsi, les stratégies d'autorégulation que l'apprenant mobilise par lui-même sont mises en œuvre à différents moments du processus: stratégies de planification, stratégies de contrôle ou d'autoévaluation et stratégies d'ajustement.³ En effet, l'autonomie se matérialise au moyen de la mise en pratique de la capacité de l'autorégulation qui représente la manière la plus appropriée de se rendre responsable face à une certaine autonomie donnée. Cela permet d'affirmer que l'autorégulation est une condition pour devenir autonome.

Lorsque nous parlons d'autorégulation en éducation, nous faisons référence à l'apprentissage autorégulé. Escribano et Del Valle affirment que :

« Selon Pintrich (2000) l'Apprentissage Autorégulé est le processus actif, constructif où les apprenants établissent des objectifs pour leur apprentissage et ils essaient de surveiller (observer sous contrôle), réguler et contrôler leur cognition, motivation et comportement, guidés et limités par leurs objectifs et les traits du contexte de leur ambiance. L'autorégulation fait référence à des pensées, des sentiments et des actions produits par soi-même qui sont planifiés et cycliquement adaptés pour l'atteinte des objectifs personnels (Zimmerman, 1996, 1998, 2000) »⁴.

L'autorégulation se constitue comme le moyen le plus concret pour avancer vers l'autonomie. C'est une stratégie métacognitive s'agissant de « 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.⁵ Inspiré par Zimmerman, Viau

¹ Poteau N., *op. cit.* p. 07.

² Bélec C., *Pour un développement de l'autorégulation en lecture: LES CERCLES DE LECTURE AU COLLÉGIAL*, Québec, Cégep Gerald-Godin, 2018, p. 50.

³ *Ibid.*, p. 51.

⁴ Guzman Bejarano D.A., *op. cit.* p. 26.

⁵ *Ibid.*, p. 27.

Chapitre03: La lecture et l'autonomie de l'apprenant en classe de FLE

(1994) a regroupé les différentes stratégies d'autorégulation en trois types : les stratégies métacognitives, de gestion et motivationnelles.¹

STRATEGIES METACOGNITIVES	STRATEGIES DE GESTION	STRATEGIES MOTIVATIONNELLES
Planification	Choisir un rythme d'apprentissage	Se fixer des buts à atteindre
Monitoring	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
Autoévaluation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

Tableau 05: Les stratégies d'autorégulation selon Viau (1994)

En 2004, Cartier développe, en collaboration avec Butler, son modèle Apprendre par la lecture (APL) en le basant sur un exemple type d'apprentissage autorégulé dans une situation scolaire. Ce modèle propose que l'apprentissage est un « *processus complexe et dynamique mobilisé par un individu dans une situation d'apprentissage en classe, est intégré à un contexte social, historique et culturel donné et à ce que les personnes elles-mêmes apportent dans cette situation* ». L'autorégulation, lors de l'APL, se déroule en trois phases: avant l'APL (planification), pendant l'APL (ajustement et *monitoring*) et après l'APL (autoévaluation).² À chacune de ces phases, différentes composantes interagissent et influencent l'apprentissage. Cartier, indique sept composantes principales:³

- 1) les connaissances et expériences du sujet et de l'activité;
- 2) la motivation;
- 3) l'interprétation des exigences de l'activité;
- 4) les objectifs personnels poursuivis par l'apprenant;
- 5) les stratégies d'autorégulation de l'apprentissage;
- 6) les stratégies cognitives;
- 7) les émotions de l'apprenant.

¹ Cox H., *op. cit.* p. 10.

² Bélec C., *op. cit.* p. 51.

³ *Ibid.*, p. 52.

8. L'autonomie et l'ère du numérique

Le numérique est présenté dans le milieu éducatif des langues étrangères comme l'outil qui peut favoriser l'autonomie de l'apprenant, pour qu'il soit acteur et partenaire dans l'acte de l'enseignement/apprentissage. Les TICE permettent aux enseignants et aux apprenants de faciliter la manipulation de l'arrêt, la répétition, la sélection des parties de documents audio ou audiovisuels. D'une part, tout cela facilite l'organisation des tâches et des activités de compréhension de l'écrit pour les enseignants en classe de langue; d'autre part, ces outils technologiques tiennent davantage compte des besoins des apprenants, ils allient souplesse et travail au rythme de chacun, ils mettent à profit ces technologies pour créer l'autonomie de l'apprenant et favoriser l'entraînement individuel à la compréhension de l'écrit.¹

Les étudiants du FLE peuvent réaliser une série d'activités sur Internet où ils sont amenés à lire, comprendre, choisir et répondre à des sollicitations en vue d'accomplir une tâche donnée, ce qui leur demande de percevoir des informations par la lecture, la vue ou l'écoute, de les traiter, les analyser ou les comprendre en utilisant la langue française dans des contextes authentiques de production et enfin de réemployer les informations acquises dans des situations d'interactions adaptées.²

L'intégration des TICE en classe de FLE permet à l'apprenant d'être en contact avec une réalité sociale de la langue. Il s'agit d'apprendre une langue utilisée et pratiquée à des fins de communication. Mis en confiance, l'apprenant éprouvera le plaisir d'aller tout seul aux autres sites, de découvrir d'autres aspects de la langue et d'acquérir des compétences de compréhension. Cette dimension interactive a pour effet de motiver l'apprenant et favoriser son autonomie en apprentissage.³

En conclusion, l'apprenant est autonome lorsqu'il devient capable de prendre en charge ses propres apprentissage. Cette compétence comporte au moins trois dimensions en interactions constantes: il doit apprendre à se connaître lui-même, mais également les problèmes à résoudre, les objectifs à atteindre et les stratégies à utiliser pour y arriver.⁴

¹Ouaoua M., *op. cit.* p. 22.

² Anthony Yao Makafui DE-SOUZA, *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Septembre 2013, p. 105.

³ *Op. cit.*, p. 24.

⁴Bourgeois E. et Chapelle G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Coll. Apprendre, Paris, PUF, 2006, p.137.

Chapitre 04

**Enquête par questionnaire auprès
des étudiants de Master I de FLE
(département du français de
l'université d'El-Oued)**

*« Il est délicieux de lire dans une âme comme dans un livre, et d'y voir clair comme dans
l'eau d'une source. »*

Henri-Frédéric Amiel

Chapitre 04: Enquête par questionnaire auprès des étudiants de Master I

Dans le but d'enrichir notre travail de recherche, de collecter les informations et de vérifier nos hypothèses, nous optons pour une technique d'enquête par questionnaire comme outil d'investigation car nous pensons que c'est la technique scientifique optimale qui nous permet d'interroger les étudiants de façon directe et de collecter des données chiffrées permettant de faire des comparaisons quantitatives comme le précise Maurice Angers, *«Technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus, qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées.»*¹

1. Méthodologie et recueil des données

Notre questionnaire a été effectué auprès des étudiants de français de Master I de l'université d'Echahid Hamma Lakhdar à El-Oued, département du français de l'année académique 2021/2022.

Entrer en communication directe avec nos informateurs via ce questionnaire nous permet de dégager et collecter les informations qui nous aident à vérifier nos hypothèses. Pour ce faire, l'adoption d'une méthode analytique nous paraît plus appropriée et plus pratique pour pouvoir décoder les résultats chiffrés de ce questionnaire.

2. Présentation du public enquêté

Notre travail de recherche cible tous les étudiants de Master I du français de l'université d'El-Oued, promotion 2021/2022, auxquels nous avons envoyé le lien de notre questionnaire confectionné par le biais de Google Forms (une version vierge de ce questionnaire se situe en annexe de ce travail). Le public en question se compose de 238 étudiants dont 75 ont répondu (31,51%), un taux qui nous semble assez satisfaisant pour représenter toute la promotion. Ce taux de participation représente l'échantillonnage représentatif de notre étude.

3. La genèse du questionnaire

Cette enquête vise à vérifier nos hypothèses énoncées en mettant sous la loupe l'étudiant dans sa relation avec la lecture en FLE, son intérêt, les difficultés qu'il rencontre en lisant, les stratégies qu'il adopte pour comprendre ce qu'il lit et si son accès à la compréhension pourrait lui permettre d'être plus autonome dans ses différentes situations d'apprentissage.

¹Angers M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger, Casbah Université, 1997, p. 146.

Chapitre 04: Enquête par questionnaire auprès des étudiants de Master I

Notre questionnaire contient 13 questions claires et précises. Ce sont des questions fermées qui peuvent donner de l'opportunité aux étudiants à répondre aisément et sans ennui. Elles sont rédigées dans un formulaire électronique confectionné via Google Forms et numérotées chronologiquement, en chiffres, comme suit: 1...2...3.... En ce qui concerne les items de réponses proposés sont classés de manière automatique et spécifique pour chacun des types de questions:

- Des questions fermées à choix multiples (QCM) où l'enquêté peut choisir une ou plusieurs réponses en cliquant sur la case réservée à cet effet. Pour ce type, nous avons 5 questions munies par l'option «Autre» pour permettre à l'interrogé de donner sa propre réponse.
- Des questions fermées (dichotomiques) qui exigent à l'interrogé de choisir une seule réponse. Pour ce type, nous avons 8 questions.

Les questions sont classées selon l'ordre de nos chapitres. En premier lieu, les questions qui focalisent sur l'acte de la lecture à proprement dit, en second lieu, celles qui concernent les stratégies de la lecture et en dernier lieu, c'est le thème de l'autonomie qui est incité.

4. L'administration du questionnaire

Comme notre public cible, étudiants de Master I, n'était pas toujours disponible à cause des conditions sanitaires complexes (propagation de Corona virus), nous avons pensé à mettre le questionnaire en ligne via Google Forms, ce qui nous a facilité la distribution du formulaire et l'accès à nos informateurs. Pour ce faire, nous avons partagé le lien dans les groupes messenger et les groupes face book relatifs aux étudiants de Master I.

Nous avons arrêté la récupération des réponses du questionnaire après quatre jours (du 17 au 20 mars 2022) pour éviter, le plus possible, que le public non concerné ne puisse y répondre.

Le recours à Google Forms nous a offert l'avantage de garantir l'anonymat de nos interrogés où nous ne pouvons pas connaître l'identité de l'étudiant ou modifier sa réponse.

Il est à signaler que nous avons reçu 75 réponses qui représentent presque le tiers du nombre des étudiants ciblés (N=238). Ce qui implique un taux de 31,51 %.

Les résultats obtenus de ce questionnaire sont traduits automatiquement en graphiques avec des données chiffrées que nous allons décrire et analyser dans ce présent chapitre.

5. Description graphique et analyse des données

5.1. Le sexe de l'étudiant

Vous êtes:

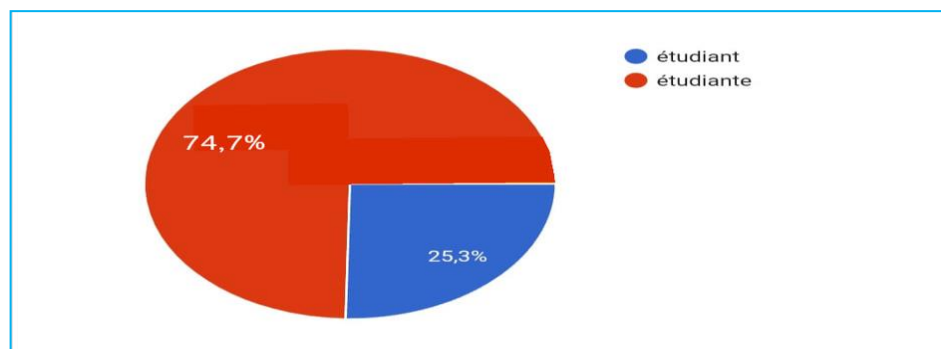


Figure n°07: Sexe du public ciblé

Ce résultat nous permet de mieux cerner notre public visé et mettre l'accent sur le facteur de sexe où nous constatons une forte domination féminine (74,7%) avec une minorité masculine (25,3%); cela est par rapport au nombre des participants au questionnaire (75 étudiants). Ces taux semblent logiques car dans toute cette promotion de Master I (N=238), le sexe féminin domine (186 étudiantes et 52 étudiants), un taux de 78,15%, ce qui indique que les femmes sont plus intéressées par les filières littéraires, particulièrement les langues étrangères, au contraire aux hommes qui se penchent généralement vers les branches scientifiques et techniques.

5.2. L'âge du public visé

Quel est votre âge?

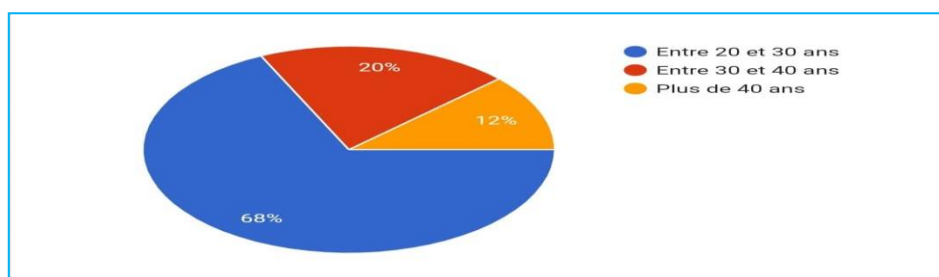


Figure n°08: L'âge du public

Les résultats montrent que notre public est majoritairement jeune; 88% parmi eux sont entre 20 et 40 ans. C'est une génération qui a pratiqué, d'une façon ou d'une autre, l'acte de lecture en français durant un parcours d'au moins de 13 ans, au primaire, au collège, au

lycée et surtout à l'université où l'apprentissage de la langue française était son but visé, c'est-à-dire qu'elle est en contact permanent avec les écrits en français où la lecture est une activité essentielle dans ses études. De ce fait, les étudiants de Master I que nous avons interrogés sont censés conscients de tout ce que nous avons exposé dans cette enquête comme questions qui vont éclairer notre chemin vers la vérification de nos hypothèses. Ainsi, notre public a une certaine expérience dans la lecture en français, ce qui lui permet à contribuer efficacement à enrichir notre travail de recherche en répondant facilement à notre questionnaire.

5.3. L'intérêt du public à la lecture

Aimez-vous lire en français?

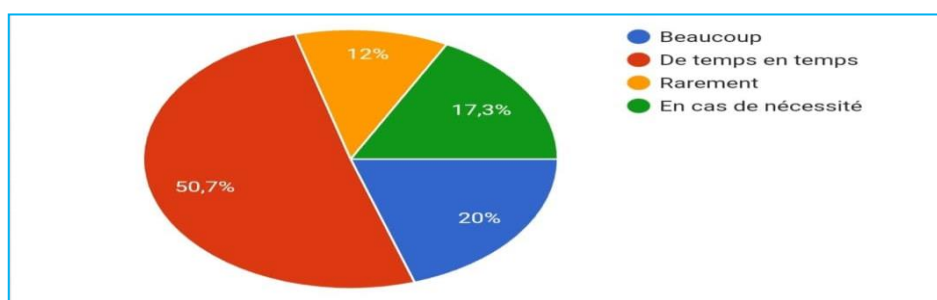


Figure n°09: L'intérêt du public à la lecture

À la lumière des résultats obtenus, nous constatons que presque la moitié (50,7%) de nos enquêtés ne lisent que de temps en temps. Si l'on ajoute ceux qui ne lisent qu'en cas de nécessité (17,3%), nous trouvons que les deux tiers (68%) des étudiants ne s'intéressent pas beaucoup à la lecture en français. Il paraît qu'ils lisent par obligation d'étude ou qu'ils sont démotivés à cause des difficultés rencontrées lors de la lecture. Cependant, leur choix de cette filière exprime une réelle volonté à apprendre cette langue, ce qui nous amène à réfléchir aux raisons suivantes: d'une part, ces étudiants ont pour but de trouver un poste de travail le plus rapide possible en tant qu'enseignants dans les écoles algériennes où cette spécialité est plus demandée. D'autre part, le contexte social (région de Oued Souf) les décourage et dé motive pour pratiquer ce qu'ils apprennent; c'est le cas de tout le Sud algérien où le français est dévalorisé et rarement utilisé dans la vie quotidienne.

En ce qui concerne les 20% qui aiment beaucoup lire en français, ils représentent les étudiants qui choisissent cette branche pour des raisons personnelles, culturelles ou pour avoir ce prestige de la personne qui peut parler en langue étrangère. Cette catégorie ne

cesse de faire des efforts pour améliorer son niveau en langue française. Elle sait que la lecture est un bon moyen pour apprendre une langue étrangère. Ce sont les étudiants qui cherchent toujours à trouver les bonnes stratégies et solutions pour qu'ils soient de bons lecteurs.

5.4. La place de la lecture chez le public visé

Que représente la lecture pour vous?

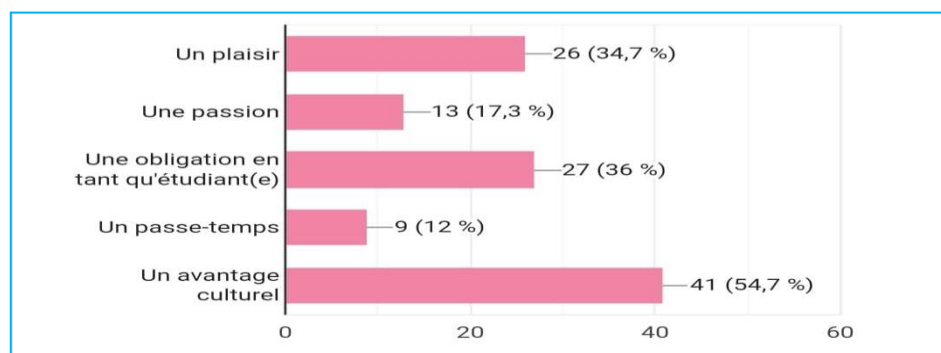


Figure n°10: La place de la lecture chez le public visé

Selon le graphique, les motifs qui poussent nos enquêtés à lire en français sont diversifiés. 54,7% étudiants (presque la moitié) lisent pour des raisons culturelles; ils sont conscients que la langue est une véritable porteuse de culture. Cela leur facilite de contacter un monde et une culture francophones que nous a imposés le colonialisme français, particulièrement au Nord de l'Algérie où le français occupe une place importante dans la vie quotidienne des algériens et à tous les niveaux: économique, social, et même administratif. Ces étudiants pensent aussi au voyage, si l'opportunité est présente, pour s'ouvrir sur le monde francophone.

Pour ceux qui lisent par obligation d'étude (36%), ils ont comme but l'obtention d'un diplôme sans s'intéresser à la langue à proprement dite mais aux cours présentés en langue française. Ils se trouvent obligés de lire les documents académiques qui les aident à réussir leurs examens. Ces étudiants n'utilisent généralement pas le français que dans la classe.

Parmi nos enquêtés, 52% (34,7+17,3) sont passionnés par la lecture en français. Ils trouvent le plaisir dans la lecture des textes littéraires, particulièrement les romans. La lecture pour eux a une place importante dans leur vie, elle fait partie de leur routine quotidienne. Ces étudiants essaient toujours de pratiquer la langue même hors le contexte

institutionnel et d'exploiter leurs nouvelles connaissances partout, ce qui leur garantit une certaine autonomie.

5.5. L'importance de définir un objectif de lecture

Définir un objectif de lecture est-il essentiel pour une lecture efficace?

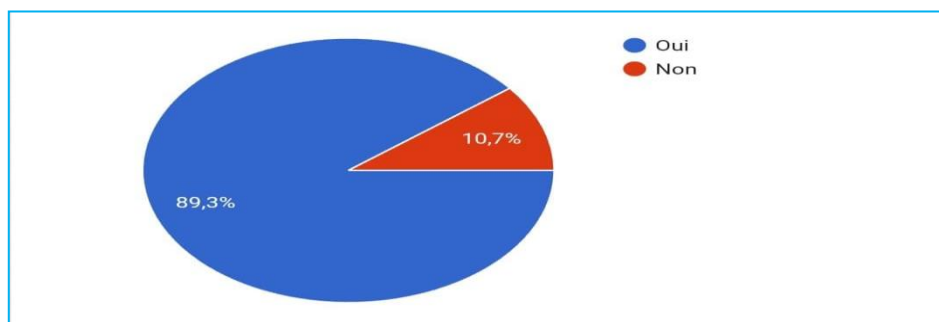


Figure n°11: L'importance de définir un objectif de lecture

Le présent item a pour but de savoir si notre public est conscient de l'importance de la définition d'un objectif de lecture. Les résultats nous montrent que la majorité des interrogés (89,3%) lisent pour un objectif bien déterminé qui les pousse à lire en français. Vouloir lire pour comprendre, apprendre et communiquer en FLE les motive à utiliser de différentes stratégies qui leur permettent de réaliser leurs objectifs définis préalablement.

La minorité (10,7%) qui pense à l'inutilité d'avoir un objectif de lecture peuvent être ceux qui trouvent dans la lecture un passe-temps, selon l'item précédent (les 12%).

5.6. Formats utilisés pour lire

En quel(s) format(s) préférez-vous lire?

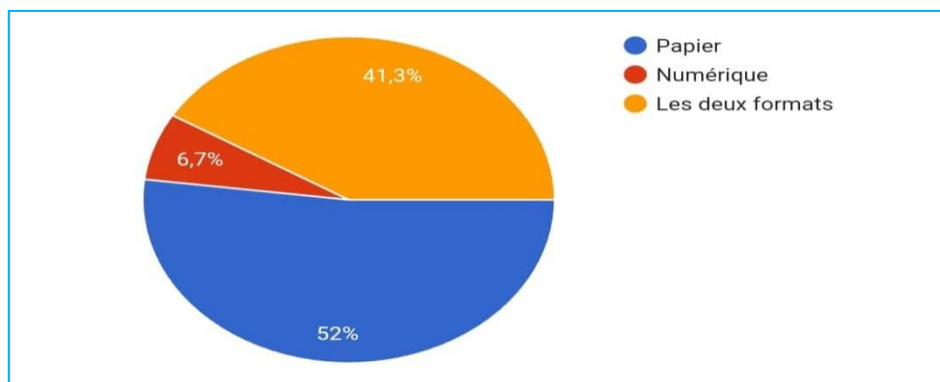


Figure n°12: Formats utilisés par le public cible pour lire

À travers cette question, nous pouvons savoir l'influence de l'ère numérique sur les pratiques de la lecture de nos étudiants. Nous constatons que 41,3% parmi eux utilisent le format papier en parallèle avec le format numérique. Si nous ajoutons la minorité (6,7%) qui lit seulement sur écran, nous trouvons qu'un nombre considérable d'étudiants sont influencés par le monde numérique par rapport aux 52% qui gardent l'habitude de feuilleter un livre pour sentir le goût de la lecture. Ceux qui ont recours aux supports numériques pour lire en langue étrangère peuvent y trouver de l'aide et de la motivation: des milliers de choix de textes, accès facile aux thèmes désirés, passer rapidement d'un titre à un autre (l'hypertextualité), une traduction automatique des mots, trouver des résumés de livres, des opinions sur le document choisi, etc.

5.7. Le niveau de lecture des enquêtés

Comment évaluez-vous votre niveau de compréhension en lecture?

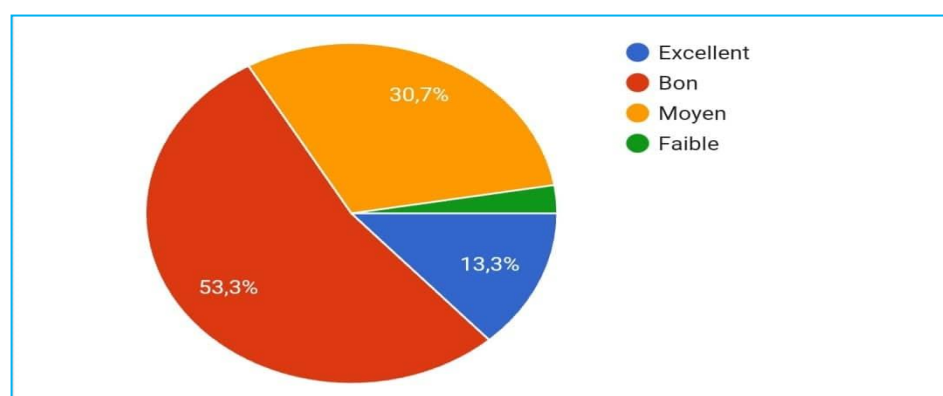


Figure n°13: Le niveau de lecture du public

Selon cette question, nous cherchons à savoir si nos étudiants sont satisfaits de leurs niveaux de lecture. Les résultats nous montrent que presque la moitié (53,3%) confirment qu'ils ont un bon niveau en lecture et 30,7% ont un niveau moyen, ce qui se contredit avec les résultats du pré-test de l'expérimentation menée en classe (Voir infra. chapitre 5) qui révèlent un niveau assez faible de lecture pour la majorité des étudiants. A cet égard, nous pensons que nos enquêtés évaluent leurs niveaux de lecture sans prendre en compte le niveau de compréhension de la langue proprement dite. Ils ne s'intéressent qu'à la maîtrise de prononcer les mots ou à la rapidité de lecture.

5.8. Stratégies adoptées par les étudiants pour comprendre un texte

Que faites-vous pour accéder au sens d'un texte?



Figure n°14: Stratégies adoptées pour comprendre un texte

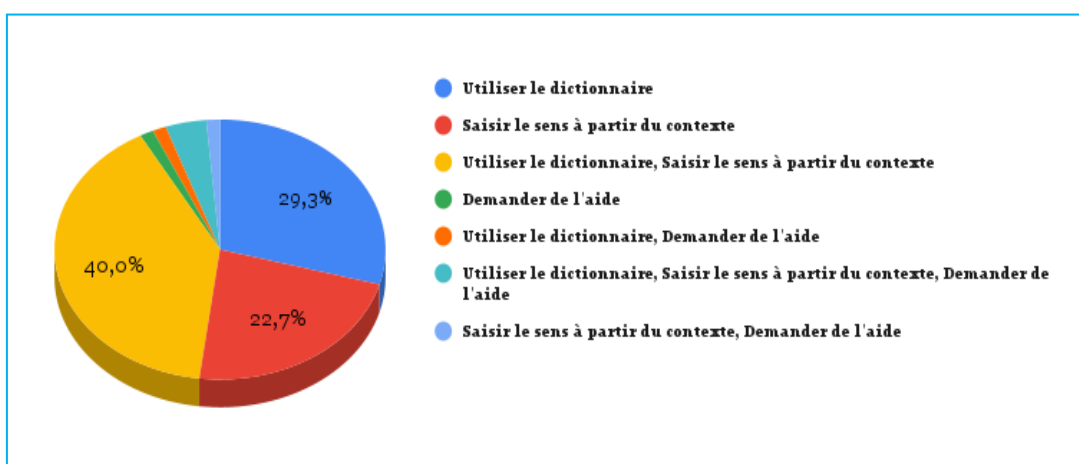


Figure n°15: Stratégies adoptées pour comprendre un texte

Les présentes figures montrent que notre public visé, pour accéder au sens du texte écrit en français, il a recours à trois méthodes principales: 29,3% d'étudiants n'utilisent que le dictionnaire; traduction littérale des mots sans prendre en considération le contexte, 22,7% essaient de saisir le sens à partir du contexte et 40% utilisent les deux stratégies précédentes.

À travers les informations reçues, nous pouvons distinguer trois catégories d'étudiants:

- Les étudiants qui n'utilisent que le dictionnaire sont ceux qui souffrent d'un manque du lexique français. Ils ne visent qu'à s'enrichir de nouveau vocabulaire.
- Les étudiants qui focalisent sur le contexte pour comprendre sont ceux qui possèdent un certain bagage lexical leur permettant de saisir aisément le sens global du texte à partir du contexte sans vouloir le comprendre en profondeur.

- Ceux qui ont recours au dictionnaire en parallèle avec le contexte dans le but d'approfondir leur compréhension en lecture.

5.9. Les difficultés rencontrées pour comprendre un écrit

Quels sont les difficultés que vous rencontrez lors de la compréhension d'un écrit?

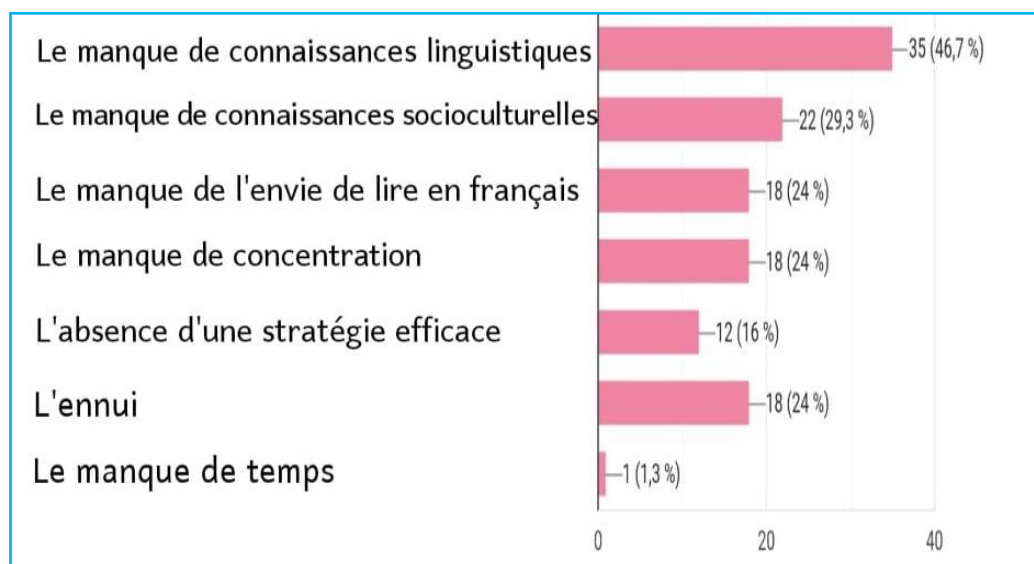


Figure n°16: difficultés rencontrées pour comprendre un écrit

À travers cet item, nous cherchons à détecter les difficultés que rencontre notre population en question lors de la lecture pour construire le sens de ce qu'elle lit. Nous constatons que le problème majeur est le manque de connaissances linguistiques (46,7%) qui sont censées déjà acquises pour un étudiant de Master I, ce qui nous mène à réfléchir aux retombées de tout un système scolaire (primaire, moyen et secondaire), particulièrement aux stratégies d'enseignement du FLE à l'école algérienne.

En ce qui concerne les autres difficultés, les résultats sont proches. Les étudiants souffrent de différents problèmes où les uns sont à l'origine des autres; par exemple, le manque de l'envie, de concentration et l'ennui peuvent être une conséquence du manque des connaissances linguistiques, socioculturelles ou aussi de l'absence d'une stratégie efficace de lecture. L'apprenant qui se trouve en difficulté pour décoder ce qu'il lit, il perd la motivation de lire et s'ennuie quand le fait.

5.10. Moyens efficaces favorisant la compréhension de l'écrit

Parmi les moyens suivants, quel(s) en est le(s) plus efficace(s) pour accéder à la compréhension de l'écrit?

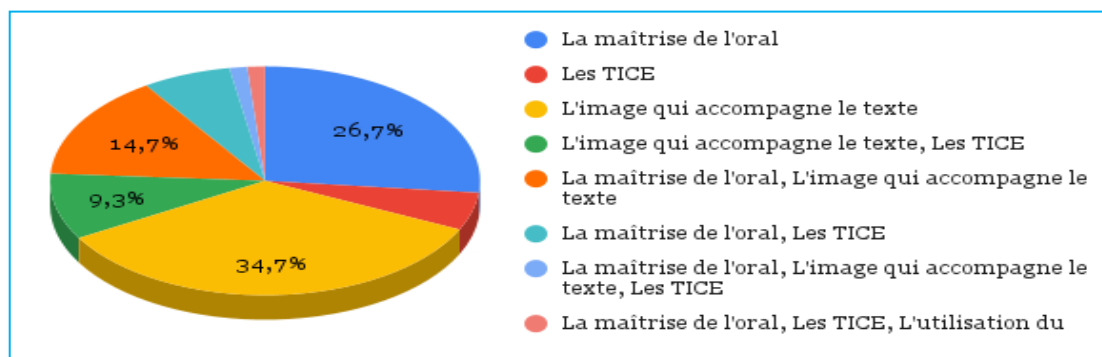


Figure n°17: L'image, les TICE et l'oral au service de la compréhension de l'écrit

Nous avons posé cette question dans le but de savoir à quel point l'image, les TICE et l'oral peuvent aider un lecteur en FLE à accéder au sens. Le grand nombre d'étudiants (34,7%) approuve l'importance de l'image dans la compréhension de l'écrit. Elle les motive et les attire pour lire en facilitant l'accès au sens et incitant l'imagination du lecteur. 26,7% trouvent aussi dans l'oral une aide pour comprendre un écrit car ce dernier n'est qu'une transcription de l'oral que nous parlons. Concernant les outils des TICE, ils viennent en troisième position (14,7%) en parallèle avec l'image, pour plusieurs raisons telles que:

- La non disponibilité des outils numériques
- L'inhabitude de leur utilisation
- L'hésitation et la non maîtrise d'utiliser de tels moyens

5.11. Stratégies efficaces de lecture

Quelle(s) stratégie(s), parmi les suivantes, vous estimez plus efficace(s) pour la compréhension d'un écrit?

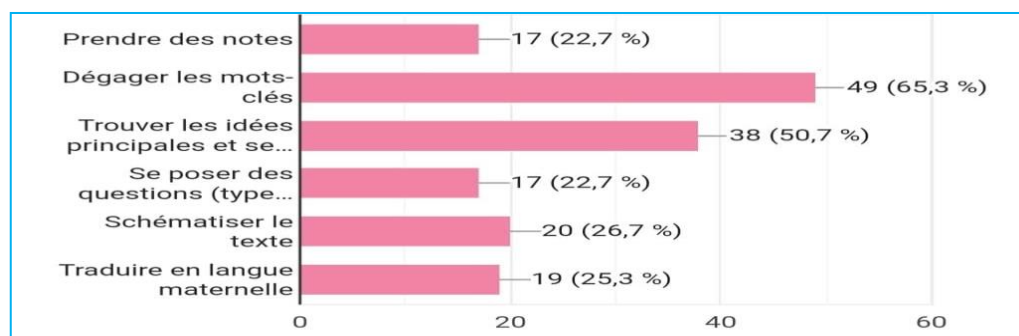


Figure n°18: Stratégies efficaces de la compréhension de l'écrit

Chapitre 04: Enquête par questionnaire auprès des étudiants de Master I

Nous notons que 65,3% d'étudiants trouvent que dégager les mots-clés d'un texte lu aide bien à le comprendre. Cette stratégie est souvent appliquée dans les classes de FLE, ils ont donc l'habitude d'extraire les mots-clés pour avoir une idée globale sur ce qu'ils lisent. Dans le même sillage, la moitié de notre public (50,7%) voit que trouver les idées principales et secondaires contribue à construire le sens d'un écrit. Cette technique est aussi connue par nos étudiants et ils la pratiquent tout au long de leur parcours scolaire et universitaire.

Pour les autres stratégies: prendre des notes, se poser des questions, schématiser le texte et traduire en langue maternelle, les résultats sont soit similaires soit très proches, ce qui explique que nos étudiants utilisent plus d'une stratégie pour avoir accès à la compréhension d'un écrit.

Ces résultats nous montrent que nos interrogés sont assez conscients à l'importance de ces différentes stratégies dont le choix dépend, peut-être, de l'objectif de lecture, du type ou genre du texte, etc.

5.12. La compréhension de l'écrit hors du contexte universitaire

La compréhension de l'écrit du FLE en classe peut vous aider à apprendre en autres contextes?

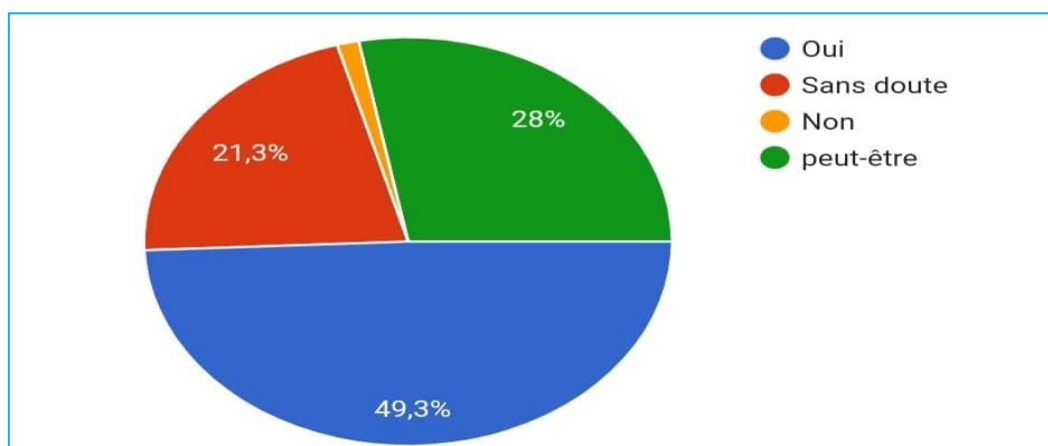


Figure n°19: La compréhension de l'écrit hors du contexte universitaire

Cette question a été posée pour un objectif très important, à savoir, si vraiment l'étudiant pense que comprendre tout ce qui est écrit lors de son apprentissage notamment en classe du FLE peut-il l'aider à apprendre dans d'autres contextes, qu'il soit un autre écrit, ou à la

vie quotidienne comme par exemple utiliser les connaissances acquises, dans le domaine de la communication et être capable de s'exprimer.

Comme on peut le voir ,l'extrême majorité (49,3% + 21,3%) confirme que comprendre les écrits dans une classe de langue peut vraiment leur être utile hors de la classe, mais cette confirmation ou plutôt cette conviction diffère d'un groupe à un autre, pour ceux qui confirment cette relation et qui sont sûrs d'elle et de son utilité, représentent 21.3% , et ceux qui sont d'accord étaient presque la moitié (49.3%) , alors que 28% étaient moins d'accord, ils pensent que l'apprentissage en classe ne sert pas vraiment à grande chose hors d'elle. Et ceux qui disent non carrément pour cette utilité ne représentent que la minorité (1.4%).

Malgré que la plupart des étudiants sont conscients de l'importance d'exploiter leur apprentissage hors de la classe, ils ne le font que rarement à cause de la quasi absence de la pratique de la langue dans le milieu social de Oued Souf, région où nous menons notre travail de recherche. De ce fait, ils perdent, avec le temps, tout ce qu'ils ont appris en classe, à l'exception de ceux qui auront la chance de travailler ultérieurement dans des postes où la langue de travail est le français (quelques entreprises, enseignement du FLE, etc.).

5.13. La lecture au service de l'autonomie de l'apprenant

Un apprenant «autonome» est nécessairement un bon lecteur. Qu'en pensez-vous?

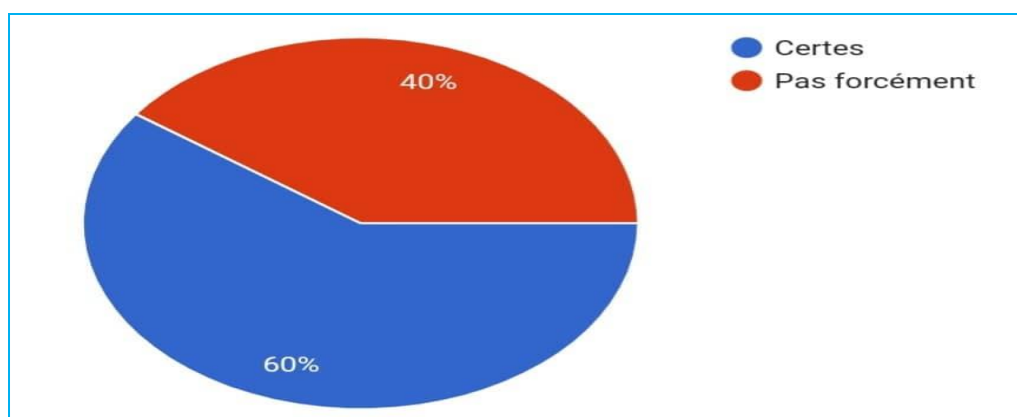


Figure n°20: La lecture et l'autonomie de l'apprenant

A partir de cette dernière question, nous voulons savoir si vraiment les étudiants considèrent qu'un apprenant autonome est forcément un bon lecteur. A cet égard, nous

constatons que 40% ont répondu par « pas forcément », alors que la majorité 60% ont répondu par « certes », ce qui nous laisse comprendre qu'il y a une relation étroite entre être autonome et être un bon lecteur.

Ces réponses sont conformes aux résultats de la question précédente, ce qui confirme que être capable de lire et comprendre un écrit dans une classe de FLE est une compétence transversale que l'étudiant peut l'exploiter dans de différents domaines de sa vie quotidienne ou professionnelle. Prenant comme exemple un étudiant qui a appris en classe de FLE l'acte de lire et comprendre un écrit avec toutes ses dimensions (linguistique, phonétique, stratégies et techniques de lecture, etc.), il sera capable de déchiffrer les notices des médicaments ou de mode d'emploi d'un produit, lire les affiches et les panneaux publicitaires, traiter les documents administratifs, travailler aisément dans des domaines utilisant le français comme langue de travail, etc. Il lui faudrait, parfois, chercher à comprendre que quelques termes de spécialité, ce qui exige un petit effort en consultant un dictionnaire. Ce dernier auquel il peut accéder par un simple clic sur son téléphone portable.

6. Bilan synthétique

À la lumière de l'analyse du questionnaire et à l'appui des données recueillies auprès de notre public, à savoir, les étudiants du FLE de Master I de l'université d'El-Oued, nous pouvons dire que nos hypothèses et notre objectif tracé au départ sont confirmés. Les résultats obtenus montrent que l'adoption de différentes stratégies appropriées de lecture aide à améliorer sa compétence en compréhension de l'écrit, ce qui amène, par conséquent, l'étudiant à développer son autonomie en dehors de son contexte institutionnel.

La majorité des étudiants pratiquent l'acte de lire en français d'une manière ou d'une autre. Leurs raisons et objectifs de lecture se diffèrent, mais ils sont généralement conscients à l'importance de lire et de comprendre pour réussir leur cheminement d'apprentissage du FLE.

Nous avons remarqué que les étudiants enquêtés ont exprimé qu'il ya de nombreux obstacles et difficultés qui les empêchent à réaliser leur objectif de compréhension de l'écrit, pourtant ils montrent une bonne volonté de le faire en adoptant de différentes stratégies de lecture qui leur permettent à atteindre le but visé. Ils se rendent compte même

Chapitre 04: Enquête par questionnaire auprès des étudiants de Master I

de l'importance de recourir aux autres moyens qui facilitent leur compréhension en lecture tels que l'image, la maîtrise de l'oral et les TICE.

Dans le même ordre d'idées, notre population en question révèle un accord majoritaire à l'utilité de la compréhension de l'écrit dans le développement de leur autonomie. Ils confirment que la capacité de comprendre en lecture dans une la classe de FLE entraine, par la suite, une certaine autonomie d'apprentissage dans de différentes situations de sa vie quotidienne.

Chapitre 05

Expérimentation de lecture dans la classe de FLE de Master I de l'université d'El-Oued

*« La vraie lecture commence quand on ne lit plus seulement pour se distraire et se fuir,
mais pour se trouver »*

Jean Guéhenno

Notre recours à l'expérimentation était pour plusieurs raisons, pour faire un prélèvement quantitatif en vue de soumettre les données à un traitement statistique ; dans le but de faire un prélèvement quantitatif et qualitatif pour faire une analyse de cause à effet. et pour examiner l'effet de notre variable indépendante (une des méthodes de lecture rapide et efficace) sur notre variable dépendante (qui est l'étudiant en Master I); aussi pour un meilleur contrôle de la situation vue qu'elle est considérée comme la meilleure technique directe d'investigation scientifique utilisée, Notre échantillon se compose de (N=27) dont 26 étudiantes et un étudiant.

1. Le public cible étudié

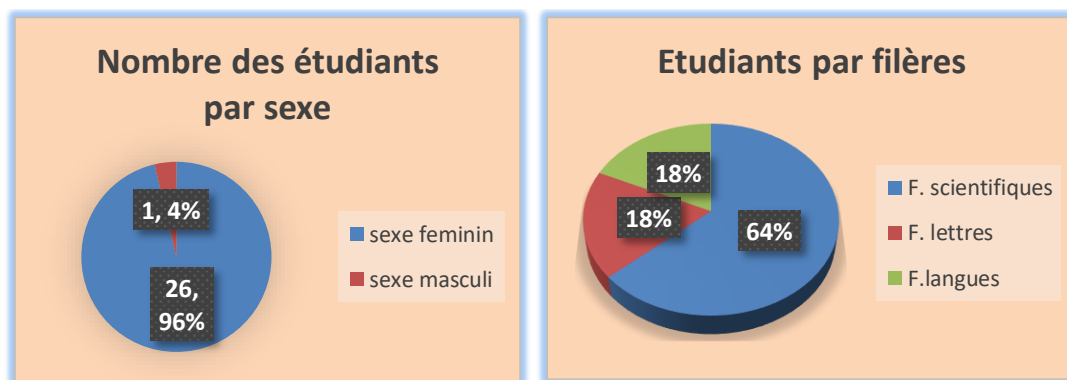


Figure n°21: caractéristiques du public cible étudié

L'expérimentation a été réalisée à l'université d'El Oued, département du français, promotion 2021-2022. Notre échantillon se compose des étudiants de Master I, didactique et langue appliquée comme population cible dont 26 étudiants du sexe féminin (96%) et un étudiant du sexe masculin (4%) où la majorité extrême ont un BAC scientifique, 21 étudiants, 3 étudiants de la filière lettres et 3 de la filière langues, Notre choix s'est fixé sur cet échantillon, tout d'abord car leur profil répond aux besoins de notre thématique qui est l'autonomie de l'étudiant de master dans le domaine de la recherche via la compréhension des écrits. Et qu'ils sont considérés comme de futurs chercheurs et surtout à partir du Master 2 ils seront affrontés à rédiger des mémoires de fin d'étude pour le Master puis se préparer pour le doctorat.

2. Cadre général de l'expérimentation

L'expérimentation a été travaillée avec un même groupe, qui a été soumis à un pré-test et à un post-test, nous avons distribué un texte de type narratif à 27 étudiants, lors d'une

séance réservée à la compréhension de l'écrit ,ce texte s'intitule « une scène de la vie parisienne » du grand écrivain H. de Balzac et qui porte le même titre de l'œuvre d'où il a été extrait , ce texte a été proposé comme un test de lecture rapide.

Nous avons commencé l'expérimentation le 08 mars 2022, de 8 heures à 9 heures, nous avons demandé aux étudiants de lire le texte à leur vitesse habituelle. Il faut attirer l'attention sur un point très important c'est que nous ne leur avons imposé aucune stratégie particulière de lecture, et à la fin de l'opération chacun des étudiants doit marquer le temps qu'il lui a fallu pour le lire, ensuite nous avons donné aux étudiants une série de dix questions de compréhension qui s'articulent autour des idées principales du texte pour y répondre

Le même groupe d'expérimentation a été soumis à un post-test le 29 mars 2022 de 9 heures à 10 heures, nous leur avons donné un deuxième texte de Mahdi Boukhalfa, extrait du journal Le Quotidien d'Oran, n° 7015 du jeudi 14 décembre 2017, page 32. Mais avant le commencement de l'expérimentation, nous avons expliqué aux étudiants la démarche à suivre pour lire le texte dans le but de saisir le maximum d'informations dans peu de temps ce qui a motivé les étudiants et les a rendus vraiment intéressés. Ce que nous avons demandé aux étudiants est d'utiliser une feuille blanche quand ils commencent la lecture et dès qu'ils finissent la lecture d'une ligne ils doivent la couvrir de haut, c'est-à-dire la ligne qu'ils ont déjà lue et ainsi de suite ils descendent progressivement. Nous avons laissé la liberté aux étudiants de synthétiser les informations, schématiser le texte, faire une carte mentale, etc. Et à la fin de la lecture, ils doivent toujours mentionner le temps qu'il leur a fallu pour le lire.

L'objectif de l'utilisation de la feuille blanche, c'est que les yeux de nature ont tendance de faire des marches arrière, et de savoir ce qui se passe après, et le fait de couvrir toutes les lignes qu'on a déjà lu avant on envoie un message au cerveau qui a besoin de le mettre en rigueur, de lui mettre un cadre car le cerveau en général il cherche à aller vers tout ce qui est facile donc en couvrant ce qu'on a lu c'est comme envoyer un message au cerveau pour l'avertir s'il n'a pas lu sa ligne il n'aura plus le droit à l'information qui est passée.

3. Interprétation des résultats de l'expérimentation

3.1. Analyse des résultats de pré-test

3.1.1. Temps de lecture (pré-test)

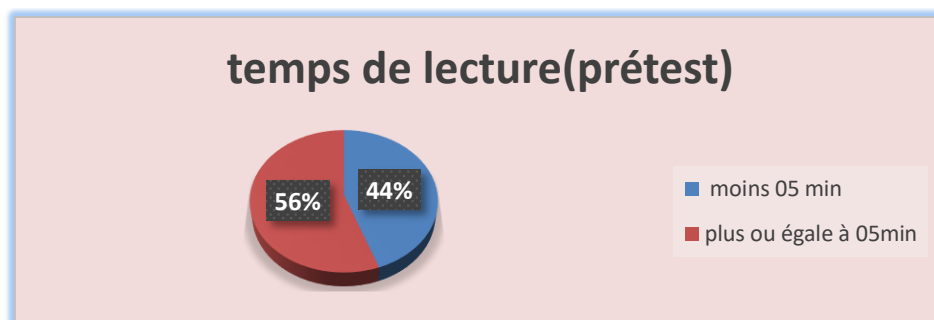


Figure n°22: Temps de lecture (pré-test)

La soumission des étudiants à un prétest était pour voir leur capacité de lecture, c'est à dire leur vitesse de lecture et voir ce qu'ils ont réellement compris à la fin.

Comme nous pouvons le voir sur le premier graphique qui nous montre le temps réel de lecture des étudiants dans des conditions tout à fait normales, que la majorité des étudiants voire 56% (N=15) ont pris plus ou égale à 5 minutes pour lire un court texte qui se compose de 324 mots alors que seulement 44% (N=12) ont pris moins de 5 minutes ; ce qui nous laisse comprendre que la majorité des étudiants se focalisent plus sur la lecture en tant que lecture au lieu d'essayer d'acquérir le sens du texte.

3.1.2. Vitesse brute de lecture (pré-test)

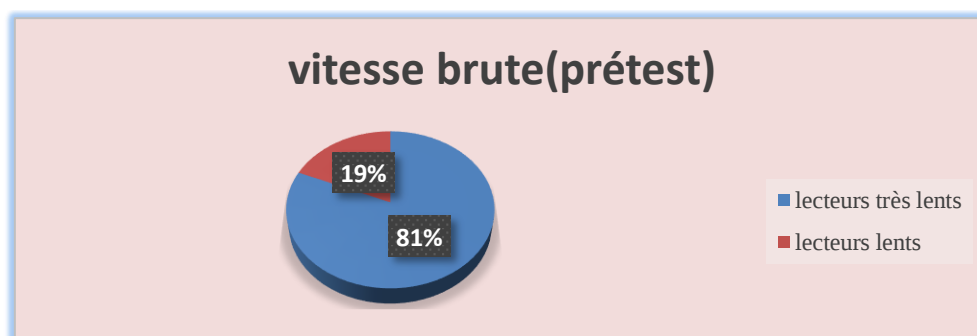


Figure n°23: Vitesse brute de lecture (pré-test)

Sur le deuxième graphique nous pouvons voir la vitesse brute de lecture chez nos étudiants par minute, c'est-à-dire ce qu'ils ont lu; et comme nous pouvons le voir la majorité (N=22), qui représente 81%, ont lu moins de 100 mots par minute par contre 19% (N=05) ont lu plus ou égale à 100 mots par minute. Ce qui confirme notre remarque au début de l'expérimentation; que la majorité des étudiants prennent du temps

pour déchiffrer un texte en tant que mots et non en tant que sens cela veut dire qu'ils prennent beaucoup de temps pour lire et non pour comprendre.

3.1.3. Taux de compréhension (pré-test)

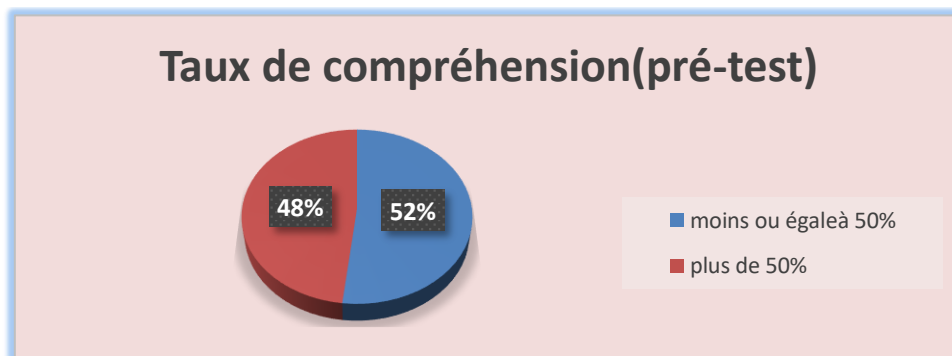


Figure n°24: Taux de compréhension (pré-test)

Le troisième graphique mesure le taux de compréhension des étudiants. Les résultats confirment ce qui a été déjà dit auparavant que la majorité se concentrent sur la lecture et non sur la compréhension, nous pouvons voir que le taux de ceux qui ont compris plus de 50% du texte ne représente que 48% par rapport à 52% qui ne l'ont pas vraiment fait (N=14 versus N=13)

3.1.4. Vitesse réelle (pré-test)

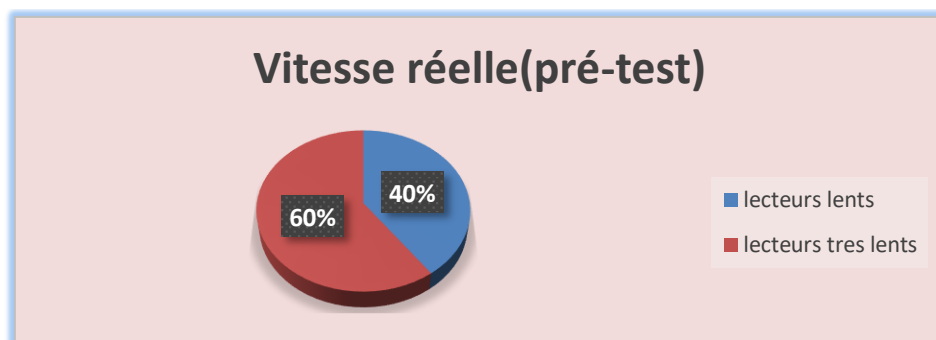


Figure n°25: Vitesse réelle (pré-test)

Après avoir calculé la vitesse réelle des lecteurs à partir des taux de compréhension et la vitesse brute, nous avons pu remarquer que parmi les cinq qui étaient classés dans la catégorie de lecteurs lents y en a que deux qui appartiennent vraiment à cette catégorie ce qui représente 40% (N= 02), et 60% appartiennent normalement à la catégorie des lecteurs très lents (N= 03), ce qui prouve encore une fois que la plupart des étudiants ont un niveau plus bas que celui d'un élève au primaire selon les critères de la lecture rapide.

3.1.5. Différence entre la vitesse brute et la vitesse réelle (pré-test)

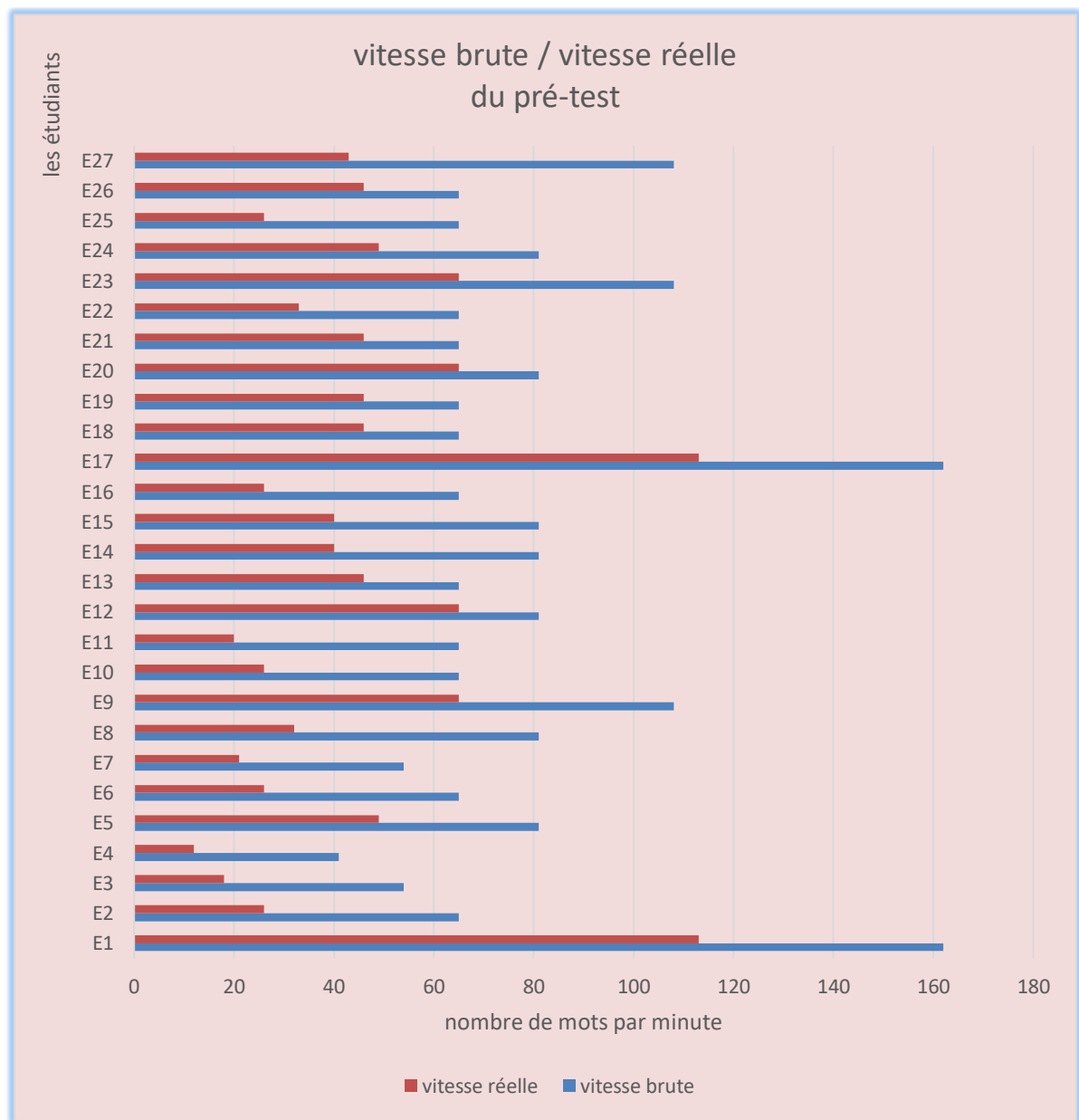


Figure n°26: Différence entre la vitesse brute et la vitesse réelle (pré-test)

L'histogramme ci-dessus dévoile en détail la différence entre la vitesse brute et la vitesse réelle de la lecture de tous les étudiants du groupe sur lequel nous avons fait l'expérimentation. Comme nous pouvons le voir l'extrême majorité 93%(N=25) sont classés dans la catégorie des lecteurs très lents qui ont une vitesse de lecture d'un niveau scolaire inférieur à celui du primaire cela veut dire qu'ils sont de mauvais lecteurs alors que 7% (N= 2) sont classés dans la catégorie des lecteurs lents c'est-à-dire des lecteurs de niveau scolaire primaire.

3.2. Analyse des résultats de post-test

3.2.1. Temps de lecture (post-test)

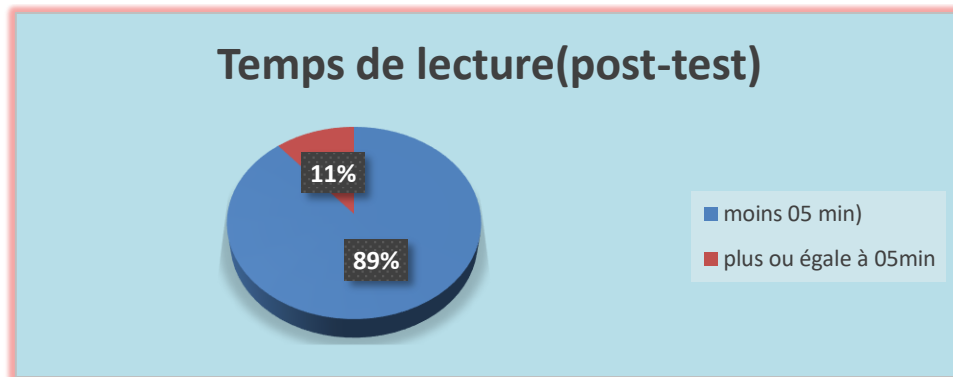


Figure n°27: Temps de lecture (post-test)

Comme nous pouvons le voir sur le premier graphique, le temps de lecture après l'utilisation de la technique de la lecture rapide s'est beaucoup amélioré, 89% ont lu de façon plus rapide (44% au prétest) alors que 11% étaient moins rapides (56% au prétest); Ce qui nous laisse dire que la technique de lecture rapide était efficace et a amélioré la vitesse de lecture des étudiants.

3.2.2. Vitesse brute de lecture (post-test)

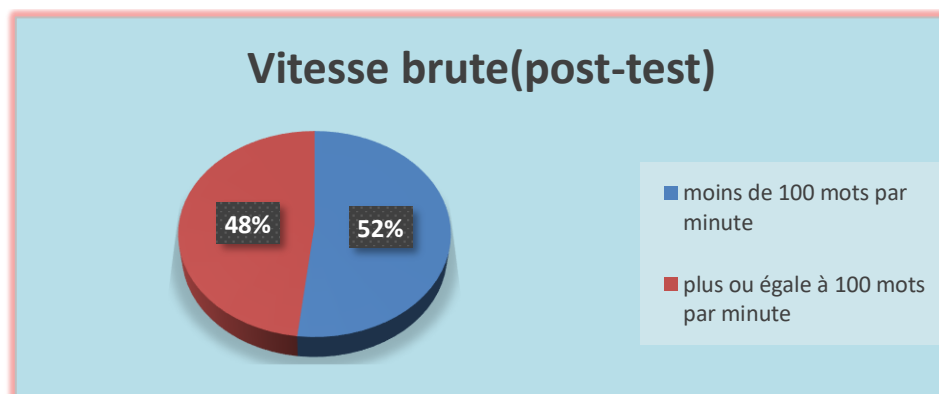


Figure n°28: Vitesse brute de lecture (post-test)

Le deuxième graphique nous montre très clairement l'amélioration de la vitesse brute de lecture chez les étudiants, c'est vrai que la majorité soit 52% ont lu moins de 100 mots par minute et ce n'est que 48% qui ont lu plus ou égale à 100 mots par minute ce qui nous laisse croire qu'il n'y a pas d'amélioration mais par rapport au prétest il y en a, surtout pour ceux qui ont lu plus de 100 mots par minute, au lieu de 19% lors du prétest on est arrivé jusqu'à 48% au post-test.

3.2.3. Taux de compréhension (post-test)

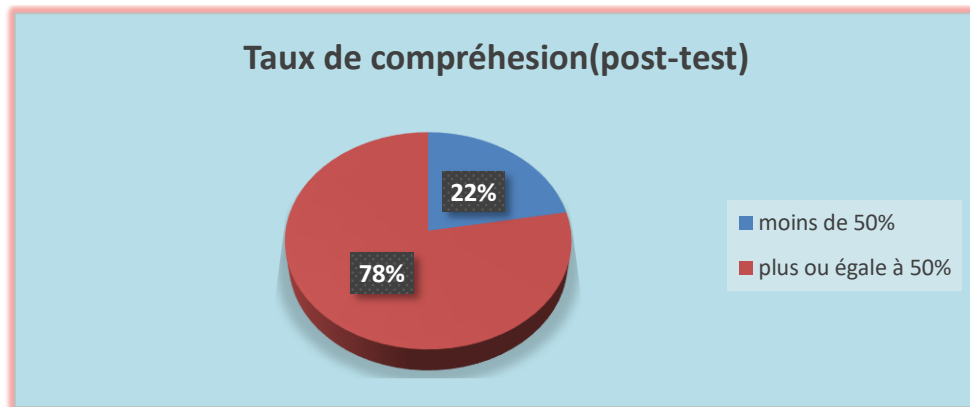


Figure n°29: Taux de compréhension (post-test)

Nous pouvons faire la même remarque précédente sur les taux de compréhension, au lieu de 48% qui ont compris le texte on est arrivé jusqu'à 78% (N=14 contre N= 21), et pour ceux qui ont compris moins de 50% du texte, qui représentaient la majorité, (52%) au pré-test, ils sont devenus 22% .

3.2.4. Vitesse réelle (post-test)

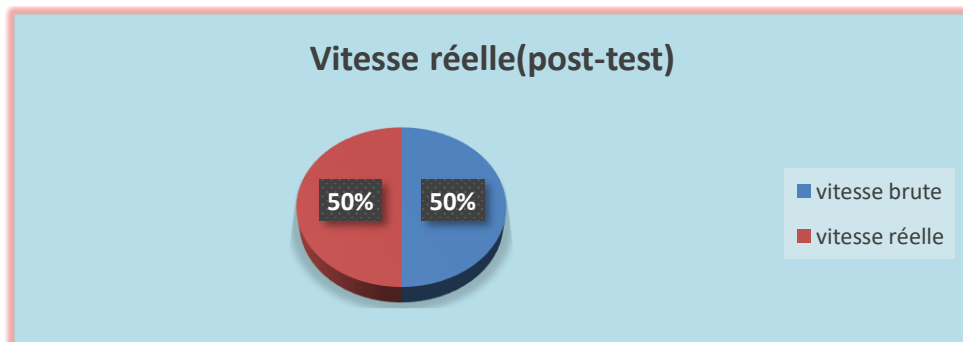


Figure n°30: Vitesse réelle (post-test)

Parmi les 12 étudiants qui appartiennent à la catégorie des lecteurs lents, y en a la moitié (N=6) qui y appartiennent vraiment ,ce qui représente 50%, et l'autre moitié 50% (N= 6) appartiennent réellement à la catégorie des lecteurs très lents.

Mais toujours, il y a une amélioration en ce qui concerne le nombre des étudiants qui étaient des lecteurs très lents puis sont devenus des lecteurs lents avec une différence de 3 étudiants.

3.2.5. Différence entre la vitesse brute et la vitesse réelle de la lecture (post-test)

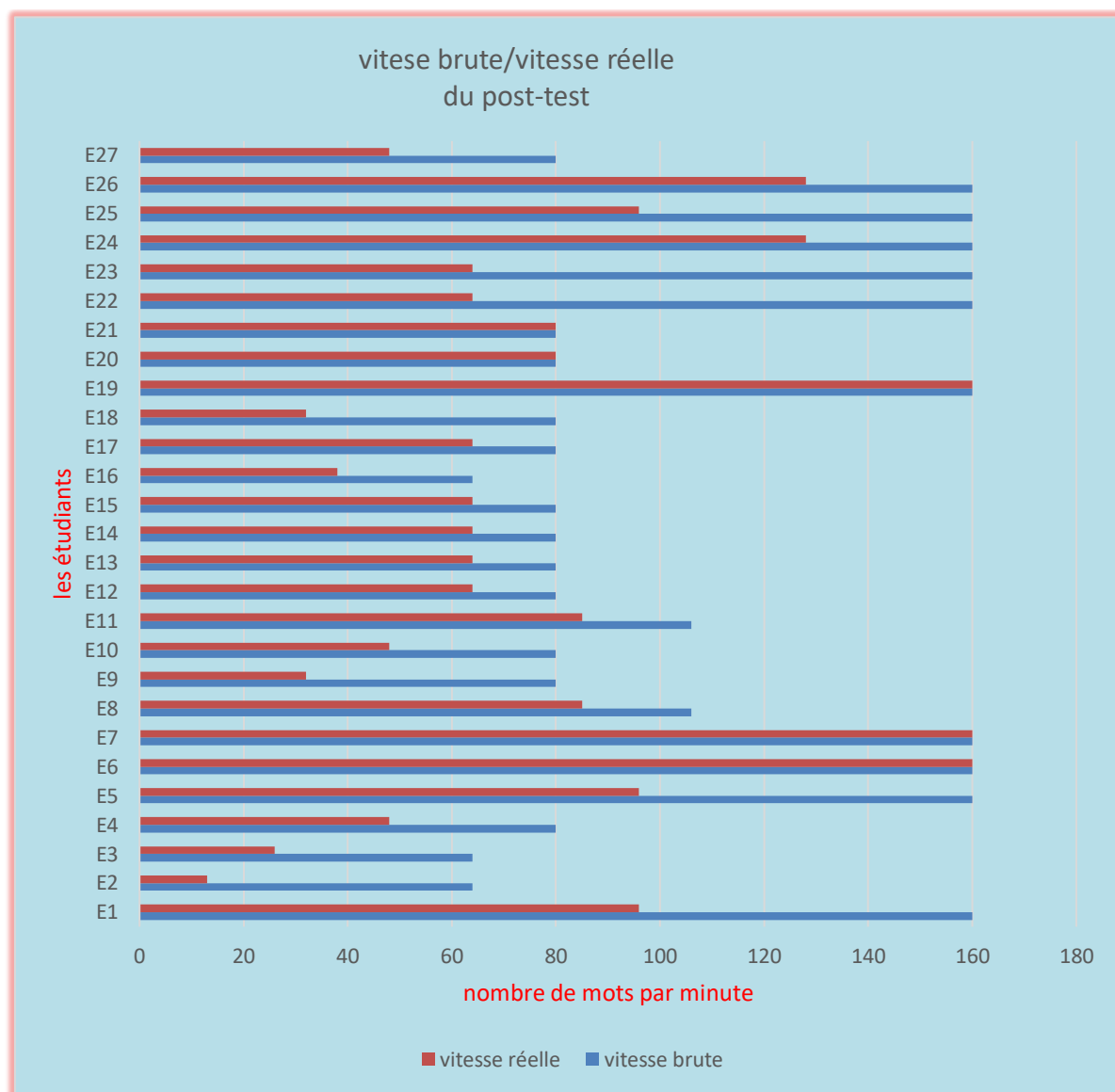


Figure n°31: Différence entre la vitesse brute et la vitesse réelle de la lecture (post-test)

Au premier regard de cet histogramme nous pouvons constater que la vitesse réelle, celle de la lecture avec compréhension, est inférieure à la vitesse brute pour l'extrême majorité des étudiants (N=24) qui représente 89%, alors que trois étudiants ont gardé leur niveau, cette catégorie ne représente que 11%.

Mais cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas d'amélioration; l'histogramme ci-dessous nous montre que 20 étudiants sur 27 (74%) soumis à l'expérimentation se sont améliorés juste après le premier test. Alors que pour les sept (26%) qui n'ont pas vraiment fait une amélioration cela veut dire qu'ils ont besoin d'autre stratégie d'apprentissage pour accéder au sens du texte.

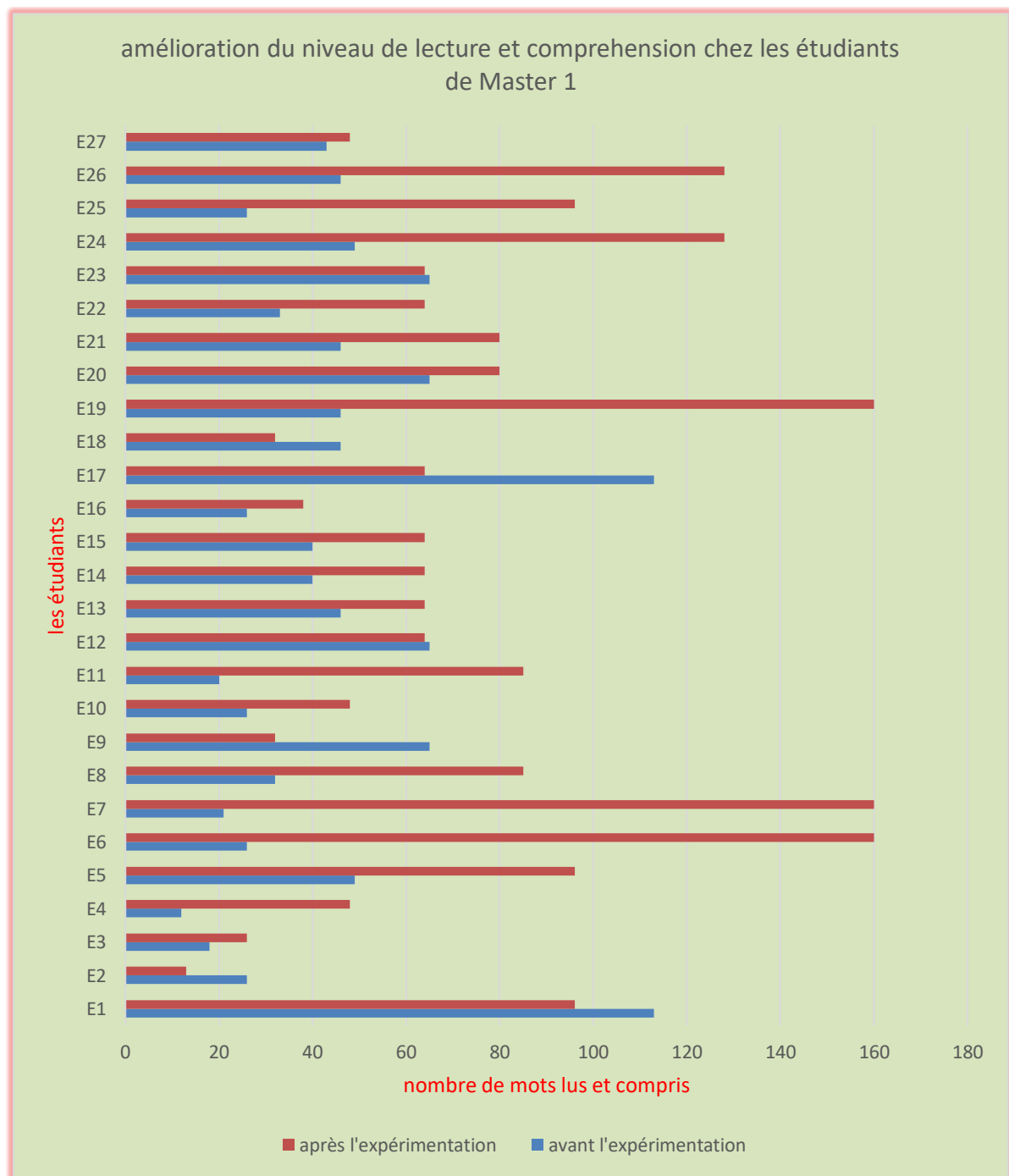


Figure n°32: Amélioration du niveau de lecture et compréhension

4. Le sondage

Afin de mener à bien notre expérimentation, nous avons opté pour le sondage auprès de notre échantillon expérimenté, à savoir, un groupe de 27 étudiants du FLE de Master I, à l'université d'El-Oued, qui font partie de notre public visé. Cet outil d'investigation est considéré comme une enquête d'opinion permettant de savoir l'effet de la stratégie utilisée lors de l'expérimentation sur notre groupe ciblé.

▪ Question:

La technique de la lecture rapide vous a-t-elle motivé à beaucoup lire ?

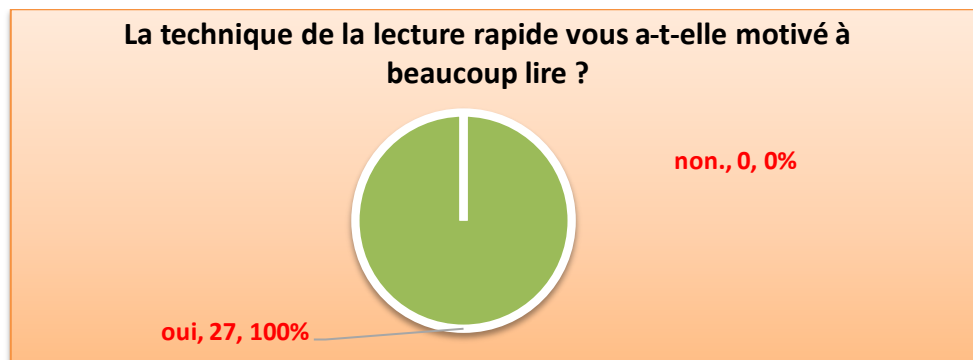


Figure n°33: Le taux des étudiants motivés pour lire plus juste après la première expérimentation

Ce diagramme nous montre très clairement, qu'après avoir interrogé les étudiants mis à l'expérimentation sur leur avis de l'efficacité de cette technique sur leur niveau de compréhension, et si elle leur a donné de la motivation pour lire et effectuer des recherches tout seuls, alors tous les étudiants et à 100%, affirment qu'ils sont motivés pour lire encore et encore, après avoir vu les résultats de cette technique sur leur niveau juste après le premier entraînement, c'est vrai que leurs niveaux diffèrent d'un étudiant à un autre, mais en général il y a une remarquable amélioration; ce qui nous pousse à croire que la continuité et l'application de cette technique pourra avoir de très bons résultats à une longue durée.

Conclusion

Tout étudiant dans le domaine de recherche a besoin de lire rapidement, mais surtout de comprendre ce qu'il est en train de lire pour qu'il puisse lire et acquérir le maximum d'informations et aussi pour pouvoir suivre tout le progrès qui y est dans le domaine de la recherche. Voilà pourquoi, le choix de cette stratégie de lecture n'était pas aléatoire. Au contraire, il s'agit d'une stratégie qui a connu un grand succès dans le monde entier. C'est une stratégie qui n'a pas de relation ni avec l'âge ni avec l'intelligence. Chacun peut la pratiquer, il suffit juste de s'entraîner pour pouvoir lire rapidement avec une bonne mémorisation et c'est dont il a besoin .

Conclusion

«Tel est le miracle de l'école. Un bon professeur peut captiver les classes rétives et rendre vivants les enseignements les plus mal conçus. Il peut tout sauver.»

François De Closets

Conclusion

Arrivant au terme de ce modeste travail qui a pour titre « *La compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant* », nous pouvons dire que l'analyse de notre corpus nous révèle certaines caractéristiques et certaines habitudes chez nos étudiants qui peuvent nous orienter pour comprendre pourquoi nos étudiants ne sont plus autonomes à une étape où il fallait l'être.

Notre objectif principal était d'apporter une réponse à la question principale autour de laquelle s'articule notre recherche qui est comprendre le rôle de la compréhension de l'écrit dans le développement de l'autonomie de l'étudiant, c'est pourquoi nous avons adopté l'outil du questionnaire, ensuite l'expérimentation; la première pour avoir des résultats quantitatifs qui vont nous aider à la suite, lors de l'expérimentation, pour trouver la relation de cause à effet, deux techniques optimales qui nous ont aidé à répondre à notre problématique.

Notre problématique s'est tissée, en somme, autour des idées suivantes : le rôle de la lecture, surtout celui de la lecture rapide, les stratégies qu'il faut installer chez les apprenants pour accéder au maximum à la compréhension des écrits ? et l'importance de cette dernière pour devenir autonomes.

Malgré les contraintes que nous avons rencontrées pour la réalisation du présent travail qui sont le temps et le volume exigés, ce qui nous a empêché d'y approfondir tous les éléments nécessaires, cités dans les chapitres 1 et 2 pour l'analyse, nous avons pu expérimenter l'une des stratégies d'apprentissage qui est la technique de la lecture rapide.

À travers le cheminement de notre travail et les démarches auxquelles nous avons fait recours, nous avons pu démontrer et prouver que la lecture rapide est l'une des stratégies les plus efficaces pour tout étudiant car ça lui permet de lire beaucoup en peu de temps avec un grand pourcentage de compréhension ,et c'est bien ce que la majorité des étudiants, sur lesquels on a fait l'expérimentation , ont confirmé que beaucoup lire mais efficacement c'est équivalent de comprendre, une chose très importante qui les motive à lire de plus en plus pour pouvoir réaliser et effectuer leurs recherches.

À travers notre travail de recherche, nous avons confirmé que l'utilisation de la bonne stratégie de lecture mène à une grande compréhension des écrits est ainsi l'étudiant sera motivé pour améliorer son niveau tout seul ,et comme résultat final : il sera vraiment autonome.

Conclusion

En somme, ce mémoire n'est qu'une initiation à la recherche, et à partir de bons résultats, cela nous pousse à poser les questions suivantes: qu'en est-il pour le reste des stratégies? Sont-elles vraiment efficaces comme celle de la lecture rapide? Pourquoi nos étudiants ne lisent pas rapidement? Est ce que ce sont les retombés des niveaux pré-universitaire? Ou bien la non adaptation des méthodes de lecture entre le pré-universitaire et l'université? Et malheureusement c'est toujours à cause de la contrainte du volume et du temps surtout qui nous ont empêchés de poursuivre notre recherche.

Nous espérons avoir pu avancer quelques interrogations dans ce domaine de recherche qui reste toujours un domaine intéressant et ouvre d'autres voies de réflexion.

Glossaire

« Eduquer quelqu'un, c'est lui apprendre à penser par lui-même et n'effectuer que les actes qu'il aura librement décidés. »

Philippe Meirieu

Apprenant: personne engagée activement dans un processus d'apprentissage ou de perfectionnement des connaissances et de leur mise en œuvre.

Autonomie de l'apprenant: elle implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Un apprentissage en autonomie est mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant.¹

Enseignement/apprentissage: est la manière qu'emploie un enseignant pour transmettre des connaissances aux apprenants et pour se faire comprendre par ceux-ci. Ces connaissances avant de les dispenser, elles doivent être préalablement structurées et organisées en suivant une démarche scientifique.

Enseignement explicite: l'enseignement explicite est une approche pédagogique efficace, c'est-à-dire permettant au plus grand nombre d'élèves de réussir, indépendamment de leurs caractéristiques initiales (Bloom, 1979). La démarche de l'enseignement explicite consiste, pour l'enseignant, à rendre l'ensemble des dimensions de son enseignement explicites (les démarches, le programme, les étapes, les objectifs...).

Interaction en classe: elle fait référence à toutes les actions réciproques entre les membres de la classe (enseignant-apprenant ou apprenant-apprenant) au cours desquelles des informations et/ou des attitudes sont partagées. Elle permet à l'enseignant d'aider l'apprenant à identifier ses difficultés et stimuler sa réflexion critique. Au besoin, l'enseignant ajustera pour sa part son approche pédagogique.

Mémorisation : il s'agit d'une opération mentale qui vise à stocker les informations en catégories et de manière structurées afin de pouvoir les récupérer plus tard.

Motivation: processus psychologique très important dans l'opération d'appropriation de savoir, ensemble de facteurs qui poussent l'individu à atteindre un objectif visé, ils peuvent être intérieurs ou extérieures. Elle recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs.²

Stratégie: ensemble d'opérations, d'étapes, de démarches organisées et planifiées qui sont utilisées par l'individu afin d'obtenir une chose ou atteindre un objectif.

TICE: Technologies de l'Information et de la Communication de l'Enseignement, sont à la racine de la majorité des innovations dans le domaine de la pédagogie. Les TICE regroupent l'ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des documents numériques à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

¹Galisson R. et Coste D. (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976, p. 62.

²CUQ J-P, (dir.), *Dictionnaire de la didactique du français langues étrangère et seconde*, France, Paris, CLE international, 2003, *op. cit.* p. 171.

Bibliographie

«Un soir consacré à la lecture des grands livres est pour l'esprit ce qu'un séjour en montagne est pour l'âme.»

André Maurois

Bibliographie

1) Ouvrages:

1. Abboud A., *de la formation des formateurs en didactique de FLE (français langue étrangère)*, Alger, Dar El Khaldounia, 2019.
2. Angers M., *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Alger, Casbah, 1997.
3. Bourgeois E. et Chapelle G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Coll. Apprendre, Paris, PUF, 2006.
4. Camilleri G., *Autonomie de l'apprenant-La perspective de l'enseignant*, Conseil de l'Europe, 2002.
5. Catherine Bélec, *Pour un développement de l'autorégulation en lecture: LES CERCLES DE LECTURE AU COLLÉGIAL*, Québec, Cégep Gérald-Godin, 2018.
6. Charmeux E., *Construire une pédagogie de la lecture*, 1976.
7. Cicurel F., *Lectures interactives en langue étrangère*, Coll. Autoformation, Paris, Hachette, 1991.
8. Crinon J., Leclaire Halté A. et Viriot-Goeldel C., *Quels supports et quels types d'écrits en lecture-écriture au cours préparatoire?*, 2016.
9. Cuq J-P. et Cruca I., *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2005.
10. Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, CLÉ International, Paris, 1998.
11. Dot O. et Lavigne C., *Entraînement à la lecture rapide lycéens et étudiants*, Paris, Retz, 1994.
12. Grousset J., *Méthode de super lecture: guide pratique pour multiplier votre vitesse de lecture en 10 jours*, Association PEDAGOPOLE, 2005.
13. H.Godfroy C., *Lecture Eclair - Cours Intégral de Lecture Rapide*, 2008.
14. Holtzer G., *Autonomie et didactique des langues, Le conseil de l'Europe et les langues étrangères*, Paris, 1995.
15. Laloux C. (dir.), *Construire l'autonomie des élèves*, 2014-2015.
16. Lieury A. (Dir.), *Psychologie pour l'enseignant*, Paris, Danger, 2010.
17. Paquette G., *Modélisation des connaissances et des compétences*, Presses de l'Université du Québec, 2002.
18. Peytard J., *Didactique, sémiotique, linguistique, syntagmes 3*, Paris, 1986, p. 247.
19. Tremblay N-A., *L'autoformation pour apprendre autrement*, France, PUM, 2003.
20. Vigner G., *lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Beylard-Ozeroff, 2007.

2) Dictionnaires de spécialité:

Bibliographie

1. Cuq J-P. (dir.), *Dictionnaire de la didactique du français langues étrangère et seconde*, France, Paris, CLE international, 2003.
2. Dixel, dictionnaire le robert, 2010.
3. Galisson R. et Coste D. (dir.), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
4. Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin, 1993.

3) Thèses et mémoires consultés:

1. Belarbi F., *Le rôle de la lecture dans la compréhension en classe de FLE*, Mémoire de Master, Université de Biskra, 2015.
2. Ciekanski M., *L'accompagnement à l'autoformation en langue étrangère*, Thèse de doctorat, Université Nancy II, Juin 2005.
3. Coskun H., *L'Auto-apprentissage et l'autonomie de l'apprenant en FLE*, Thèse de maîtrise, Ankara, 2013.
4. Cox H., *Les instruments d'autoévaluation, des outils pour favoriser le développement des stratégies d'autorégulation*, Mémoire de fin d'études, Haute école pédagogique du Valais, 2009.
5. Demun C., *Les différents styles éducatifs et l'autonomie de l'élève*, Mémoire de master, Université de Toulouse, 2018.
6. De-Souza A-Y-M., *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, Septembre 2013.
7. Dopeux S., *Accompagner les élèves vers l'autonomie*, Mémoire de fin d'études, CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes, Juin 2016.
8. Duval C., *La place de l'autonomie dans une pédagogie institutionnelle avec des ateliers autonomes de type Montessori cycle 1*, Mémoire de master, Université de Rouen, 2018.
9. Grevedon-Borth S., *Enseigner les stratégies d'apprentissage favorisant la lecture en classe multilingue*, Mémoire de Master, Université de Lorraine, 2014.
10. Grunderbeeck N-V., *De profils de lecteurs en difficulté aux modes d'intervention*, Université de Montréal, Québec, Canada.
11. Guzman Bejarano D-A., *Le Développement de l'Autonomie dans la Compétence Écrite en FLE basé sur les Typologies Textuelles / Un travail d'autorégulation chez l'apprenant*, Mémoire de master, Université de Poitiers – France, 2016.
12. H.Ferhoune N., *Stratégies d'apprentissage développées par les collégiens et les lycéens en classe de langue*, Mémoire de magister, 2008.
13. Kelatma N., *Difficultés et processus de compréhension de l'écrit en FLE*, Mémoire de magister, Université de Biskra, 2015.

Bibliographie

14. Miloudi M., *Les pratiques langagières des enseignants de français du cycle primaire diplômé de l'Université d'El-Oued*, Thèse de doctorat sous la direction de Bektache Mourad: Université de Boumerdès.
15. Miloudi M., *La formation de formateurs État des lieux, modalités et enjeux, Cas des enseignants de français du cycle primaire Circonscription d'El-Oued Français*, Mémoire de Master, Université d'El-Oued, Juin 2016.
16. Marcus D., *Vers un apprentissage plus autonome: stratégies d'apprentissage favorisant l'autonomie de l'élève*, 2010.
17. Ninomiya C., *L'autonomie en didactique des langues et en pédagogie*, Mémoire de master, Université STENDHAL de Grenoble, 2014.
18. Ouaoa M., *La compréhension de l'écrit et les TICE vers une nouvelle perspective*, Mémoire de Master, Université de M'Sila, 2017.
19. Vland K., *L'utilisation de supports variés dans la formation d'un lecteur autonome*, Mémoire de Master, Université Catholique Lyon, Mai 2017.
20. Vonlanthen C. et Gavillet E., *La compréhension en lecture*, Mémoire d'étude, Haute Ecole pédagogique Fribourg, Avril 2019.
21. Zhang X., *Image et enseignement des stratégies de la compréhension écrite en cours de FLE*, Mémoire de Master, Université de Lorraine, 2020.

4) Revues et périodiques:

1. Ahmadi A. et Miloudi M., «Les difficultés de compréhension d'un texte», in *Paradigme*, N. 03, 2021.
2. Atlan J., « L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE », in *Alsic*, N. 1, Vol. 3, Juin 2000.
3. BARDIN LAURENCE, «Le texte et l'image», In *Communication et langages*, N. 26, 1975.
4. Doaa Mohammad et Hamdan Ahmed, « Les stratégies d'apprentissage de l'écrit en français langue étrangère d'étudiants égyptiens », in *Multilinguales*, N. 7, 2016.
5. Fayard V., *Construire des stratégies de compréhension de l'écrit*, Université de Lille Nord de France, 2016.
6. Germain C., Netten J., Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS, in *Alsic* Vol. 7, 2004.
7. Holec H., «Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », *Le français dans le monde*, n° spécial, les auto apprentissages, février 1992.

Bibliographie

8. Kuhn et Stahl, et Giasson, *Développer la fluidité et la compréhension en lecture* <https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation.htm>, 2016/4 (N° 76), 2003.
9. Lauzon N., EAO et conseillère pédagogique de l'AOTA, *La lecture à voix haute pour développer la fluidité en lecture*.
10. Menguellat H., «La place des stratégies de lecture dans la compréhension des textes chez les élèves de première année du cycle moyen algérien».
11. Metz C., «Au-delà de l'analogie, l'image», in *Communications*, N.15, 1970.
12. Poteau N., «Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères», Université de Strasbourg, Vol. 7, 2015.
13. Pudoa D., lecture autonome en classe de langue étrangère pour adulte, *Romanica Cracoviensia* 13/ 2013 doi:10.4467/20843917RC.13.013.1398.
14. Vadcar A., *Lecture privée : la socialisation de la lecture entre pairs à l'école primaire*. Sciences de l'Homme et Société, 2012, dumas-00743389.
15. VFinale, *Stratégies de lecture pour comprendre ce que tu lis*, Centre FORA, 2013.

5) Documents ministériels:

Amir A., *Diagramme pour la lecture*, ministère de l'éducation nationale, république algérienne démocratique et populaire, 1994/1995.

6) Articles et sites web consultés:

1. Brousseau J., *comment devenir un meilleur lecteur ?*, Novembre 10, 2019 publié sur le site: <https://www.etreradiouse.com/2019/11/comment-devenir-un-meilleur-lecteur.html>.
2. IbraimoSujaIbraimoUniversitePedagogique-Mozambique-Nampula - License 2015, https://www.memoireonline.com/03/17/9719/m_Pour-une-bonne-Exploitation-des-Textes-Litteraires-dans-le-processus-d-enseignement-et-apprentissag11.html, consulté
3. Chenouf Y., «La lecture est une pratique sociale avant d'être une parascolaire», <https://www.lab-afev.org/yvanne-chenouf/>
4. Cnesco. *Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? Dossier de synthèse*. <http://www.cnesco.fr/fr/lecture/>, 2016.
5. Friot B., La Médiathèque éducative des Cemèa, <https://yakamedia.cemea.asso.fr/univers/comprendre/pour-la-culture-dans-leducation/et-si-la-lecture-cetait-ca-aussi>,
6. HAL Id: dumas-00743389 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00743389> Submitted on 18 Oct 2012.
7. Meirieu P., <http://meirieu.com/DICTIONNAIRE/autonomie.htm>.

Bibliographie

8. http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2002.noguera_f&part=64240
9. <https://www.orsys.fr/Content/programmes/pdf/LRP.pdf> , Consulté le 4/4/2022
10. https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/stratl14.html
11. www.atelier.on.ca/edu/pdf/mod41_strategies_cycle_moyen.pdf
12. <https://www.taalecole.ca/lecture-a-deux-voix/>
13. <https://www.k12.gov.sk.ca/docs/français/fransk/fran/elem/dom.html>
14. <https://www.youtube.com/watch?v=iSLP1ba1ZBY>

Annexes

«Etudier une autre langue consiste non seulement à apprendre d'autres mots pour désigner les mêmes choses, mais aussi à apprendre une autre façon de penser à ces choses.»

Flora Lewis

Annexes

Questionnaire destiné aux étudiants de Master I de FLE à l'université d'Echahid Hamma Lakhdar à El-Oued



La compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant.
(Questionnaire destiné aux étudiants de Master 1)

Chers étudiants de Master 1,
Nous sommes des étudiantes de Master 2 de l'université d'El Oued, département du français, et nous comptons beaucoup sur votre collaboration pour répondre à ce questionnaire qui s'inscrit dans le cadre d'un projet de fin d'étude. Notre recherche portera sur « la compréhension de l'écrit et le développement de l'autonomie de l'étudiant » et nous vous serions vivement reconnaissantes de votre contribution qui sera strictement anonyme.

Connectez vous à Google pour enregistrer votre progression. [En savoir plus](#)

***Obligatoire**

1. Vous êtes: *

☐ étudiant

☐ étudiante

2. Quel est votre âge? *

☐ Entre 20 et 30 ans

☐ Entre 30 et 40 ans

☐ Plus de 40 ans

3. Aimez-vous lire en français? *

☐ Beaucoup

☐ De temps en temps

☐ Rarement

☐ En cas de nécessité

4. Que représente la lecture pour vous? (Plus d'une réponse est possible) *

☐ Un plaisir

☐ Une passion

☐ Une obligation en tant qu'étudiant(e)

☐ Un passe-temps

☐ Un avantage culturel

☐ Autre : _____

5. Définir un objectif de lecture est-il essentiel pour une lecture efficace? *

☐ Oui

☐ Non

6. En quel(s) format(s) préférez-vous lire? *

☐ Papier

☐ Numérique

☐ Les deux formats

7. Comment évaluez-vous votre niveau de compréhension en lecture? *

☐ Excellent

☐ Bon

☐ Moyen

☐ Faible

8. Que faites-vous pour accéder au sens d'un texte? (Plus d'une réponse est possible) *

☐ Utiliser le dictionnaire

☐ Saisir le sens à partir du contexte

☐ Demander de l'aide

☐ Autre : _____

9. Quels sont les difficultés que vous rencontrez lors de la compréhension d'un écrit? (Plus d'une réponse est possible) *

☐ Le manque de connaissances linguistiques (lexique, grammaire...)

☐ Le manque de connaissances socioculturelles

☐ Le manque de l'envie de lire en français

☐ Le manque de concentration

☐ L'absence d'une stratégie efficace

☐ L'ennui

☐ Autre : _____

10. Parmi les moyens suivants, quel(s) en est le(s) plus efficace(s) pour accéder à la compréhension de l'écrit? (Plus d'une réponse est possible) *

☐ La maîtrise de l'oral

☐ L'image qui accompagne le texte

☐ Les TICE

☐ Autre : _____

11. Quelle(s) stratégie(s), parmi les suivantes, vous estimez plus efficace(s) pour la compréhension d'un écrit? (Plus d'une réponse est possible) *

☐ Prendre des notes

☐ Dégager les mots-clés

☐ Trouver les idées principales et secondaires

☐ Se poser des questions (type du texte, genre, personnages, structure,...)

☐ Schématiser le texte

☐ Traduire en langue maternelle

☐ Autre : _____

12. La compréhension de l'écrit du FLE en classe peut vous aider à apprendre en autres contextes? *

☐ Oui

☐ Sans doute

☐ Non

☐ peut-être

13. Un apprenant «autonome» est nécessairement un bon lecteur. Qu'en pensez-vous? *

☐ Certes

☐ Pas forcément

Envoyer **Effacer le formulaire**

N'envoyez jamais de mots de passe via Google Forms.

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google. [Signaler un cas d'utilisation abusive](#) - [Conditions d'utilisation](#) - [Règles de confidentialité](#)

Google Forms

Questions Réponses **75** Paramètres Total des points : 0

75 réponses

Les réponses ne sont plus acceptées

Message pour les personnes interrogées

Il n'est plus possible de saisir de réponses dans ce formulaire.

Texte pour le pré-test

Une scène de la vie parisienne

Le hasard a fait un ouvrier économe, il a rencontré une femme, il s'est trouvé père, et après quelques années de privations dures il entreprend un petit commerce de mercerie. Cet homme résout le problème de suffire, à la fois, à une femme aimable, à son ménage, au *Constitutionnel*, à son bureau, à la Garde nationale, à l'Opéra, à Dieu; mais pour transformer en écus le *Constitutionnel*, le Bureau, l'Opéra, la Garde nationale, la femme et Dieu. Enfin, saluez un irréprochable cumulard. Levé tous les jours à cinq heures, il est au *Constitutionnel* et y attend la charge de journaux dont il a soumissionné la distribution.

A dix heures moins un quart, il apparaît à la Mairie., il inscrit jusqu'à quatre heures, A deux pas de sa paroisse, il peut, en cas d'une cérémonie importante, laisser sa place à un surnuméraire, et aller chanter un *requiem* au lutrin de l'église, dont il est, le dimanche et les jours de fête, le plus bel ornement, la voix la plus imposante, où il tord avec énergie sa large bouche en faisant tonner un joyeux *Amen*. Il est chantre. Libéré à quatre heures de son service officiel, il apparaît pour répandre la joie et la gaieté au sein de la boutique la plus célèbre qui soit en la Cité. (...)

À six heures, , il se trouve à l'Opéra, prêt à y devenir soldat, prisonnier(...) À minuit, il redevient bon mari, homme, tendre père, il se glisse dans le lit conjugal, l'imagination encore tendue par les formes décevantes des nymphes de l'Opéra, et fait ainsi tourner, au profit de l'amour conjugal, les dépravations du monde et les voluptueux ronds de jambe de la Taglioni. Enfin, s'il dort, il dort vite, et dépêche son sommeil comme il a dépêché sa vie. N'est-ce pas le mouvement fait homme, l'espace incarné, le protégé de la civilisation ? Souvent le cadet d'un petit détaillant veut être quelque chose dans l'État.

H. de Balzac, *Scènes de la vie parisienne*

Texte pour le post-test:

C'est un constat alarmant que dresse les experts en TIC, après les cas de suicide d'enfants, sur les dangers d'Internet. Ceci confirme, en effet, l'extrême toxicité de cet espace virtuel. En réalité il n'y a, à proprement parler, aucune parade contre les sites malveillants, les malwares véhiculant des virus et provoquant des failles ou les jeux virtuels qui poussent les enfants à se suicider. Ces spécialistes sont unanimes à dire qu'on ne peut pas préparer une riposte contre quelque chose qu'on ne peut prévoir. Il y a comme une sorte d'impuissance dans leurs propos par rapport à certaines menaces potentielles que l'on ne peut détecter, car cachées dans des jeux d'enfants. Au-delà de cette menace 2.0 sur la société algérienne, au-delà des dangers sociétaux que l'utilisation et la fréquentation non contrôlées de certains sites, se pose cette question : faut-il laisser les enfants jouer avec des Smartphones ? [...] La question de la réglementation de l'accès à Internet pour une certaine catégorie sociale se pose non pas en termes d'interdiction, il est impossible de bloquer Internet, mais par rapport au contenu à surveiller et à « tolérer ». [...]

Les « profilers » de l'Internet, qui travaillent pour les grandes marques publicitaires, ont en réalité réduit à un petit village la planète virtuelle et, dès lors, il y a autant d'avantages économiques et sociaux tirés que de dangers et de menaces. On peut réaliser une opération chirurgicale à distance, pister des animaux en danger ou sauver des personnes perdues dans le désert et faire progresser la science, comme on peut hacker une banque ou télécommander la mort lente d'enfants accros à des jeux qui rapportent des milliards de dollars à leurs concepteurs. Cependant, les dangers de l'Internet peuvent être débarrassés de leur aspect viral avec un meilleur contrôle, à commencer par les parents, ensuite par la société et enfin par des outils virtuels dont disposent les services de sécurité. [...]

Mahdi BOUKHALFA,

Le Quotidien d'Oran, n° 7015 du jeudi 14 décembre 2017, page 32.

Le pré-test

Date : **Licence**: Classique ☐ LMD ☐ ENS ☐
Horaire : **BAC**: Langues ☐ Lettres ☐ F. scientifique ☐
Sexe : Féminin ☐ Masculin ☐

Compréhension et mémoire

1. Quel commerce l'ouvrier a-t-il ouvert après ses années de privations ?

- ☒ a. boulangerie
- ☐ b. mercerie
- ☐ c. boucherie
- ☐ d. nourrisseur de bestiaux

2. Quelle est la première chose qu'il fait tous les matins après s'être levé ?

- ☒ a. il prend son petit déjeuner
- ☐ b. il porte des journaux
- ☐ c. il embrasse sa femme
- ☐ d. il compte sa recette de la veille

3. Comment s'appelle le journal du matin cité par Balzac ?

- ☒ a. L'ami du peuple
- ☐ b. Le Moniteur
- ☐ c. Le père Duchesne
- ☐ d. Le Constitutionnel

4. Que fait l'ouvrier à la Mairie ?

- ☒ a. il fait le ménage
- ☐ b. il passe son temps à bavarder
- ☐ c. il inscrit les décès et les naissances
- ☐ d. il est portier

5. Pourquoi laisse-t-il parfois sa place à un surnuméraire ?

- ☒ a. pour regagner son commerce

- ☐ b. pour se reposer un peu
- ☐ c. pour tromper sa femme
- ☐ d. pour chanter un requiem à l'église

6. A six heures du soir il est fidèle à son poste :

- ☐ a. à agacer ses demoiselles de comptoir
- ☐ b. à souper
- ☐ c. à l'Opéra
- ☐ d. à la Comédie-Française

7. Quelle est la partie du corps qui, chez cet ouvrier, travaille le plus ?

- ☐ a. les jambes
- ☐ b. les bras
- ☐ c. la tête
- ☐ d. les yeux

8. A quelle heure se couche t-il ?

- ☐ a. à minuit
- ☐ b. à huit heures
- ☐ c. au petit matin
- ☐ d. jamais à la même heure

9. Quand il entre dans sa boutique

- ☐ a. il crie après tout le monde
- ☐ b. il fait une scène de jalousie à sa femme
- ☐ c. il met du désordre partout
- ☐ d. il répand la joie et la gaieté

10. Quelle est l'ambition fréquente du fils cadet d'un petit détaillant ?

- ☐ a. reprendre le commerce de son père
- ☐ b. renier ses humbles parents
- ☐ c. devenir quelque chose dans l'Etat
- ☐ d. chercher l'aventure au-delà des mers

Le post-test

Date : 29/03/2022 **Licence :** classique ☐ LMD ☐ ENS ☐
Horaire : 9H a 10H **BAC :** Langues ☐ lettres ☐ Scientifiques ☐
Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

1-De quel constat s'agit-il dans le texte ?

- ☐ L'intoxication des enfants
- ☐ L'intérêt d'Internet
- ☐ Les menaces du web

2-Peut-on interdire l'accès à Internet ?

- ☐ Oui on Peut interdire l'accès à Internet
- ☐ Non on ne Peut pas interdire l'accès à Internet

3- De quelle catégorie sociale parle- t- on dans le texte ?

- ☐ Des enfants ☐ Des jeunes Des adultes ☐

4- selon l'auteur pour lutter contre les dangers d'internet il faut :

- ☐ Commencer par la société, ensuite par les parents et enfin par des outils virtuels
- ☐ Commencer par des outils virtuels, ensuite par la société et enfin par les parents
- ☐ Commencer par les parents, ensuite par la société et enfin par des outils virtuels

5-les jeux

- ☐ Rapportent un grand gain aux concepteurs
- ☐ Rapportent peu de gain aux concepteurs

6- « Ces spécialistes sont unanimes »

Le mot souligné veut dire :

- ☐ Tous ☐ Quelques uns ☐ La majorité

7-Répondez par vrai (V) ou faux (F)

Le nombre des avantages et des inconvénients sont égales. (.....)

Annexes

8- « Le développement médicale »

Relevez du texte une phrase qui exprime la même idée.

.....

9- Comment peut-on télécommander la mort lente d'enfants ?

.....

10- Quel est le résultat de l'utilisation des sites dangereux ?

.....

Date : 02/11/2011 Licence : ☐ Classique ☒ LMD ☐ ENS
Horaire : 2h à 3h BAC : ☐ Langues ☒ Lettres ☐ F. scientifique
Sexe : ☒ Féminin ☐ Masculin

Prétext Compréhension et mémoire **Étudiant : 07**
06 min

1. Quel commerce l'ouvrier a-t-il ouvert après ses années de privations ?
☐ a. boulangerie
☒ b. mercerie
☐ c. boucherie
☐ d. nourrisseur de bestiaux

2. Quelle est la première chose qu'il fait tous les matins après s'être levé ?
☐ a. il prend son petit déjeuner
☐ b. il porte des journaux
☐ c. il embrasse sa femme
☒ d. il compte sa recette de la veille

3. Comment s'appelle le journal du matin cité par Balzac ?
☐ a. L'ami du peuple
☐ b. Le Moniteur
☐ c. Le père Duchesne
☒ d. Le Constitutionnel

4. Que fait l'ouvrier à la Mairie ?
☒ a. il fait le ménage
☐ b. il passe son temps à bavarder
☐ c. il inscrit les décès et les naissances
☐ d. il est portier

5. Pourquoi laisse-t-il parfois sa place à un surnuméraire ?
☐ a. pour regagner son commerce
☐ b. pour se reposer un peu
☐ c. pour tromper sa femme
☒ d. pour chanter un requiem à l'église

6. A six heures du soir il est fidèle à son poste.

- ☐ a. à agacer ses demoiselles de comptoir
- ☐ b. à souper
- ☒ c. à l'Opéra
- ☐ d. à la Comédie-Française

7. Quelle est la partie du corps qui, chez cet ouvrier, travaille le plus ?

- ☐ a. les jambes
- ☐ b. les bras
- ☐ c. la tête
- ☒ d. les yeux

8. A quelle heure se couche-t-il ?

- ☐ a. à minuit
- ☐ b. à huit heures
- ☐ c. au petit matin
- ☒ d. jamais à la même heure

9. Quand il entre dans sa boutique.

- ☒ a. il crie après tout le monde
- ☐ b. il fait une scène de jalousie à sa femme
- ☐ c. il met du désordre partout
- ☐ d. il répand la joie et la gaieté

10. Quelle est l'ambition fréquente du fils cadet d'un petit détaillant ?

- ☒ a. reprendre le commerce de son père
- ☐ b. renier ses humbles parents
- ☐ c. devenir quelque chose dans l'Etat
- ☐ d. chercher l'aventure au-delà des mers

Annexes

Étudiants	Sexe		BAC			Licence			Questions											Temps de lecture (min)	vitesse brute mots/min	Taux de compréhension %	Vitesse réelle
	Féminin	Masculin	Langues	Lettres	Scientifiques	Classique	ENS	LMD	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10					
01	+	+			+			+	V	V	V	F	V	V	V	F	F	V	02	162	70	113	
02	+				+			+	V	F	F	V	F	F	V	V	F	F	05	65	40	26	
03					+			+	V	F	F	F	F	V	V	V	F	V	06	54	40	18	
04	+				+			+	F	F	V	F	F	V	F	V	F	F	08	41	30	12	
05	+				+			+	F	F	V	F	V	V	V	V	V	V	04	81	60	49	
06	+					+			+	F	F	V	V	V	V	F	F	F	F	05	65	40	26
07	+				+				+	V	F	V	F	V	V	F	F	F	F	06	54	40	21
08	+			+					+	V	F	V	F	F	V	F	F	V	F	04	81	40	32
09	+					+			+	V	V	V	F	V	V	F	F	V	F	03	108	60	65
10	+					+			+	V	F	V	F	F	V	V	F	F	F	05	65	40	26
11	+			+				+	F	F	F	F	F	V	V	F	V	F	05	65	30	20	
12	+				+			+	V	F	V	V	V	V	V	F	V	V	04	81	80	65	
13	+				+			+	V	V	V	F	F	V	F	V	V	V	05	65	70	46	
14	+				+			+	V	F	V	F	F	V	V	F	F	V	04	81	50	40	
15	+				+			+	V	F	V	F	F	V	V	F	F	V	04	81	50	40	
16	+				+			+	F	F	V	V	F	V	F	V	F	F	05	65	40	26	
17	+				+			+	V	V	V	F	V	V	V	F	V	F	02	162	70	113	
18	+			+				+	V	V	V	V	V	V	F	F	V	F	05	65	70	46	
19	+				+			+	V	V	V	F	V	V	F	F	V	V	05	65	70	46	
20	+				+			+	V	V	V	V	V	V	F	F	V	V	04	81	80	65	
21	+				+			+	V	V	V	V	F	V	V	V	V	F	05	65	70	46	
22	+				+			+	V	F	V	F	V	V	F	V	F	F	05	65	50	33	
23	+				+			+	V	F	V	V	V	V	F	F	V	F	03	108	60	65	
24	+				+			+	V	V	V	V	V	V	F	F	F	F	04	81	60	49	
25	+		+					+	F	F	V	F	V	V	F	F	V	F	05	65	40	26	
26	+		+					+	V	V	V	F	V	V	F	V	V	F	05	65	70	46	
27	+				+			+	V	F	F	V	F	V	F	F	V	V	03	108	40	43	

Résultats du pré-test

Étudiants	Sexe		BAC			Licence			Questions										Temps de lecture (min)	Vitesse brute m/min	Taux compréhension	Vitesse réelle
	Féminin	Masculin	Langues	Lettres	Scientif	Classique	ENS	LMD	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10				
01	+				+			+	F	V	V	F	V	V	V	V	F	F	02	160	60	96
02	+				+			+	F	F	V	F	F	F	V	F	F	F	05	64	20	13
03		+			+			+	F	V	V	F	F	V	F	F	V	F	05	64	40	26
04	+				+			+	F	F	V	V	V	V	F	V	V	F	04	80	60	48
05	+				+			+	F	F	V	V	V	V	V	F	V	F	02	160	60	96
06	+				+			+	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	02	160	100	160
07	+			+				+	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	02	160	100	160
08	+		+					+	V	V	V	F	V	F	V	V	V	V	03	106	80	85
09	+				+			+	F	F	V	F	V	V	V	F	F	F	04	80	40	32
10	+				+			+	F	V	V	V	F	V	F	V	V	F	04	80	60	48
11	+			+				+	V	V	V	V	V	F	F	V	V	V	03	106	80	85
12	+				+			+	F	V	V	V	V	F	V	V	V	V	04	80	80	64
13	+				+			+	V	F	V	V	V	V	V	F	V	V	04	80	80	64
14	+				+			+	V	V	V	F	V	V	V	V	F	V	04	80	80	64
15	+				+			+	V	V	V	V	F	V	V	V	V	F	04	80	80	64
16	+				+			+	F	V	V	F	V	F	F	V	V	V	05	64	60	38
17	+				+			+	V	V	V	V	F	V	V	V	V	V	04	80	80	64
18	+			+				+	F	V	F	F	V	F	F	F	V	V	04	80	40	32
19	+				+			+	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	02	160	100	160
20	+				+			+	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	04	80	100	80
21	+				+			+	V	V	V	V	V	V	V	V	V	V	04	80	100	80
22	+				+			+	F	F	V	F	V	V	V	F	F	F	02	160	40	64
23	+				+			+	F	F	V	F	V	F	F	V	V	F	02	160	40	64
24	+				+			+	F	V	V	V	V	V	V	V	F	V	02	160	80	128
25	+		+					+	F	V	V	F	V	F	F	V	V	V	02	160	60	96
26	+		+					+	V	V	V	V	F	V	V	V	V	F	02	160	80	128
27	+				+			+	F	V	V	F	V	F	F	V	V	V	04	80	60	48

Résultats du post-test