



ISSN 1518-8779

ISSN en ligne 2260-5983

Regards sur les outils évaluant les stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère

Naouel Boubir

Université Badji Mokhtar, Annaba, Algérie

boubirnaouel@yahoo.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4362-6359>

Résumé

Cet article est une occasion de présenter le résumé et le questionnement comme deux outils permettant d'identifier les stratégies utilisées dans la compréhension. Pour les évaluer, nous nous appuyons sur des données recueillies auprès d'étudiants inscrits en 3^e année de traduction. Ces deux instruments nous semblent intéressants dans la mesure où ils rendent possible l'obtention de données fiables sur le thème en question pour pouvoir, par la suite, prendre des mesures de remédiation.

Mots-clés : lecture, compréhension, stratégie, évaluation

Olhares sobre as ferramentas que avaliam as estratégias de compreensão de leitura em FLE

Resumo

Este artigo é uma oportunidade para apresentar o resumo e o questionamento como duas ferramentas que permitem identificar as estratégias utilizadas na compreensão. Para avaliá-los, nós nos baseamos em dados coletados junto a estudantes inscritos no 3^o ano de tradução. Estes dois instrumentos parecem-nos interessantes na medida em que tornam possível a obtenção de dados fiáveis sobre o tema em questão e a possibilidade de, posteriormente, tomar medidas de correção.

Palavras-chave : leitura, compreensão, estratégia, avaliação

Insights on tools evaluating reading comprehension strategies in FLE

Abstract

This article is an opportunity to present the summary and the questioning as two tools to identify the strategies used in the understanding. To evaluate them, we rely on data collected after students enrolled in 3rd year translation. These two instruments seem interesting to us insofar as they make it possible to obtain reliable data on the subject in question and subsequently to take remedial measures.

Keywords : reading, understanding, strategy, evaluation

Introduction

La compréhension en lecture, surtout en langue étrangère, est influencée par plusieurs facteurs que l'enseignant doit connaître afin de faire progresser le niveau de construction de sens de ses apprenants. Beaucoup de chercheurs (Giasson, 1990, Trehearne, Doctorow, 2006) attirent l'attention sur certains facteurs (le temps de la lecture, le type de texte, les stratégies de compréhension, etc.) et leurs effets sur l'amélioration de la compréhension de l'écrit. Dans cet article, nous nous limitons aux rapports stratégies/compréhension qui restent incontournables à la construction de sens d'un texte. En effet, si l'enseignant doit se poser des questions sur ce rapport, il est également obligé de se doter d'outils convenables évaluant la compréhension en lecture en matière de stratégies. Raison pour laquelle, nous proposons aux enseignants et aux chercheurs intéressés par cette question des outils qui nous semblent capables d'agir efficacement sur la construction de sens. Il s'agit du résumé et du questionnement, deux instruments sollicités par plusieurs chercheurs afin d'obtenir des données sur la compréhension et sur les stratégies de compréhension.

Particularités du contexte algérien

Nous avons mené notre recherche dans un contexte universitaire algérien où l'étudiant de traduction est confronté à une multitude de textes d'au moins trois langues. Et, c'est le cas des étudiants de l'université Badji Mokhtar à Annaba qui étudient en plus de l'arabe, leur langue maternelle, deux autres langues étrangères : le français et l'anglais. En effet, une multitude de textes sont proposés dans les matières de langues et celles de traduction. Et, c'est en essayant d'étudier et/ou de les traduire d'une langue à une autre que certains étudiants éprouvent des difficultés de compréhension. Toutefois, plusieurs chercheurs distinguent la langue maternelle de la langue seconde et étrangère. Dans le cadre de sa recherche doctorale, Boubir (2015 : 48-49) attire l'attention sur « Yoku (1992) [qui] limite la langue maternelle à la langue parlée dans l'environnement familial, c'est-à-dire les codes linguistiques appris à la maison tandis que la langue seconde et la langue étrangère sont apprises après la 1^{ère} langue. Par conséquent, les différences qui existent entre ces langues conduisent à penser qu'il y aura certainement des différences entre les lecteurs natifs et les lecteurs non natifs (selon l'âge, les connaissances antérieures, le type de textes, le but de lecture, les représentations faites lors de la lecture, etc.). Le fait d'observer des différences entre la lecture en langue maternelle et la lecture en d'autres langues permet à Souchon (1995) de confirmer que les lecteurs n'arriveront jamais à lire avec la même performance qu'en langue maternelle et renvoie ceci au temps de traitement qui reste toujours moins rapide en langue étrangère.

Beaucoup de recherches menées sur la compréhension de textes en langue maternelle et en langue étrangère montrent que le déchiffrage est toujours une activité essentielle pour construire un sens, surtout par exemple dans le cas d'un lecteur arabophone débutant qui lit un texte en français. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la compréhension dans la mesure où nos lecteurs-participants sont universitaires et où le problème de déchiffrage n'est pas essentiel tel qu'il est expliqué par Souchon (Ibid) : « En LM on a plutôt affaire à 'des publics experts' sachant déjà lire dans leur LM. À partir de là en effet, c'est la question de l'accès au sens du texte en LE qui devient prioritaire ». Dans ses travaux, le même auteur précise que le traitement en LE est plus laborieux et se fait en difficulté par rapport à la LM. Gaonac'h (1990) montre également qu'en LM, le lecteur lit plus efficacement, car il dépasse la forme littérale et ne retient que l'essentiel pour construire un sens. En lisant en langue étrangère, le lecteur prend en considération tous les mots, ce qui rend la compréhension difficile (Gaonac'h, Ibid ; Turmo, Miroudot, 1997). Quant à Joulia (2006 : 167), elle attire l'attention sur la difficulté du transfert des processus de la LM vers la LE : « Le manque de connaissances en langue étrangère a pour conséquence le recours à des stratégies ascendantes peu efficaces [...]. Contrairement à un lecteur expert qui active simultanément des processus ascendants et descendants et fait appel à des stratégies compensatoires, le lecteur en langue étrangère a des difficultés dans la gestion des traitements de bas et haut niveau ». En effet, dans beaucoup de recherches comparatives (Horiba, 1996 ; Rui, 2004 ; Van Gelderen et al, 2004), on a constaté que l'utilisation des stratégies de compréhension en LM n'est pas toujours la même en LE. Dans ce sens, Koda (2005) attire l'attention sur trois éléments pour faire la différence entre la lecture en langue maternelle et en langue étrangère. Lorsque les deux langues sont typologiquement proches l'une de l'autre, l'expérience antérieure du lecteur contribue fortement à pouvoir modifier et/ou transférer des techniques et des stratégies de la langue maternelle à la langue étrangère. Le deuxième élément concerne les connaissances en LE, car, en LM, le lecteur associe l'écrit à ce qu'il possède déjà comme vocabulaire oral. Par contre, en LE, le lecteur doit développer des connaissances linguistiques. Le dernier élément dépend de la complicité construite entre les deux langues au moment de l'identification du sens d'un mot dont l'orthographe et le sens sont identiques ou proches dans les deux langues (par exemple : Développement/*development*, exemple/*example*, compréhension/*comprehension*, coton/*cotton*, etc.). En revanche, cette implication est impossible entre d'autres langues comme l'arabe et le français ».

L'évaluation de la compréhension en lecture

La question de l'évaluation de la compréhension en lecture a longtemps été ignorée par un nombre considérable d'enseignants qui se contentent de poser des questions directives et passent leur temps à vérifier les réponses trouvées par leurs apprenants. Ils considèrent généralement que l'évaluation n'est qu'un simple questionnement sur les idées du texte lu. Comme il est important de vérifier le niveau de compréhension d'un texte en langue étrangère après sa lecture, il semble primordial pour un enseignant de français de s'intéresser à la manière d'évaluer cette compréhension. Rappelons que dans le cadre de cet article, nous voulons attirer l'attention de l'enseignant sur quelques outils lui permettant d'avoir une idée de ce que les lecteurs comprennent à partir d'un texte et comment ils procèdent pour construire du sens. D'abord, la compréhension est en rapport direct avec le résumé, une activité permettant de renforcer la compréhension et « de mettre en pratique différentes stratégies et [qui] oriente les entraînements vers le développement des stratégies favorisant la compréhension » (Mandin et al., 2006 :119). Ainsi, résumer un texte nécessite un va-et-vient entre le texte initial et son résumé, ce qui oblige le lecteur à utiliser plusieurs stratégies pour construire du sens. En fait, il s'agit de restituer les idées essentielles en rendant un texte plus court. De son côté, Giasson (Ibid : 81) considère cette activité comme « la réécriture d'un texte antérieur selon une triple visée : le maintien de l'équivalence informative, la réalisation d'une économie de moyens signifiants et l'adaptation à une situation nouvelle de communication ». De plus, trois éléments restent attachés au résumé : a) L'apprenant doit garder la pensée de l'auteur et exprimer le plus important du texte. b) L'apprenant utilise peu de mots pour exprimer les idées primordiales du texte après la suppression de toutes les idées secondaires. c) D'une personne à une autre, le même texte peut être résumé différemment selon les capacités personnelles. De même, la notion d'idée principale a beaucoup évolué sous plusieurs appellations : « message de l'auteur, vision d'ensemble, éléments importants, point de vue principal, cœur du passage, essentiel du texte, etc. » (Giasson, op. Cit.). Cependant, résumer un texte semble difficile pour un certain nombre d'apprenants qui optent le plus souvent pour la stratégie du « copier-coller ».

La compréhension est aussi liée au questionnement : il s'agit d'un outil permettant à l'enseignant, d'un côté, d'identifier ceux qui n'ont pas compris le texte et de l'autre côté, de les orienter, même indirectement, vers les éléments pertinents qu'ils n'ont pas pu prendre en considération. Les questions de compréhension sont fréquemment utilisées dans un cadre académique. En effet, c'est « la pratique la plus courante pour entrer dans la compréhension des textes » (Gavard, 2013 :68). Chaque enseignant procède de façon différente pour évaluer la compréhension de ses apprenants. De son côté, Dumortier s'intéresse au questionnement

comme instrument de mesure en faisant une relation entre l'autonomie du lecteur et la façon de choisir des questions de compréhension. Chaque texte proposé à l'apprenant se caractérise par des spécificités qui le différencient des autres textes, c'est pourquoi le même auteur propose qu'on invite le lecteur à répondre à des questions différentes qui ne s'appuient pas seulement sur les spécificités d'un texte donné. Donc, au lieu de répondre machinalement, l'apprenant acquiert petit à petit son autonomie de lecteur. Cette formation¹ lui permet de comprendre d'autres textes en dehors du contexte académique, ce qui rend l'acte de lire et de comprendre un texte une tâche contraignante. De même, si le lecteur essaie de lire et comprendre un texte de façon consciente, il aura moins de difficultés surtout lorsqu'il adopte un comportement adéquat à la situation. Cependant, un enseignant vigilant peut jouer un rôle très remarquable pour le choix des questions de compréhension à condition qu'il se pose, lui-même, des questions sur ce qu'il va proposer comme question tel qu'il est expliqué par Dumortier (2001 :52) :

- « 1-Qu'est-ce que je souhaite que les élèves comprennent ?
- 2-Est-ce que je souhaite qu'ils comprennent ce qui : -est rapportable à des objectifs d'apprentissage précis ? -peut leur resservir (donc de nature à leur permettre de progresser) ?
- 3-Est-ce que les questions que je pose sont pertinentes au regard de l'évaluation de ce que les élèves sont censés comprendre ?
- 4-Est-ce que je centre leur attention (exclusivement) sur les mots inconnus qui feraient obstacle à la compréhension de ce que je souhaite qu'ils comprennent ?
- 5-Est-ce que mon mode de questionnement : - permet au plus grand nombre d'élèves de manifester leur compréhension ? - me permet d'évaluer effectivement les compétences de lecture, en d'autres mots évite le « parasitage » des habiletés en lecture (manifestation des compétences lectorales) par les habiletés en écriture ou en expression orale ? - amène les élèves à faire état de leur compréhension lors d'une première lecture ? ».

Tous ces questionnements aident l'enseignant à poser « de bonnes questions » et par là, à ne pas négliger un côté très important de la compréhension qui est son évaluation.

Impact des outils méthodologiques sur les stratégies de compréhension en lecture

Tout comme d'autres études qui s'intéressent à la question de l'importance des stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère, nous avons exploité la théorie au profit de la pratique et nous voulons montrer dans cette partie que les outils méthodologiques déjà présentés plus haut nous ont permis d'aboutir à

des résultats. Dans ce sens, il est important de préciser que le résumé est un outil servant, d'une part, à évaluer la compréhension globale et à obtenir par là des données sur les idées comprises et non comprises par le lecteur. Ce type de compréhension consiste à établir des relations permettant de comprendre l'ensemble du texte (Giasson, op. cit.). Et pour mieux interpréter les données de compréhension à partir du résumé, nous invitons l'enseignant à proposer une grille comportant les idées essentielles du texte afin de vérifier les idées prises en considération par les apprenants. Le résumé nous permet, d'autre part, de repérer les traces des stratégies de compréhension mises en œuvre par les lecteurs. Cependant, nous pouvons par exemple identifier des stratégies efficaces comme : reformuler des passages du texte, faire des inférences, faire des liens entre les idées du texte, recourir aux mots- clés, s'attarder sur les idées essentielles du texte, s'appuyer sur la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle, etc. ou encore des stratégies inefficaces telles que : faire des inférences erronées, copier des extraits du texte, ne pas prendre en considération les idées essentielles du texte, etc. Le questionnement, de son côté, peut servir à évaluer la compréhension locale. Cette dernière « se limite aux relations effectuées pour comprendre une phrase ou une partie du texte » (Boubir, Ibid : 102). Ainsi, l'enseignant pourrait choisir une série de questions à poser aux lecteurs pour qu'ils puissent répondre verbalement ou par écrit aux questions. Dans ce sens, il peut s'agir d'une part « de questions littérales basées sur tout ce qui est explicite dans le texte, d'autre part, de questions inférentielles implicites » (Boubir, Op. Cit : 91). Plusieurs chercheurs (Dupin de Saint-André et al., 2008) confirment que le passage de la compréhension littérale à la compréhension inférentielle met en difficulté beaucoup de lecteurs. Certains chercheurs (Gaonac'h, Op. Cit ; Turmo et Miroudot, Ibid) rejoignent la même idée en précisant que le lecteur reste au niveau littéral lorsqu'il lit en langue étrangère. D'autres chercheurs (Lafontaine, 1997 ; Giasson, 2003) « renvoient cette difficulté au manque d'entraînement à faire des inférences et à l'ignorance du rôle de ces dernières dans la lecture » (Boubir, op. cit. :91). Tout comme le résumé, les réponses des étudiants révèlent aussi plusieurs stratégies de compréhension.

Analyse démonstrative des outils méthodologiques

Dans ce dernier volet de notre article, nous proposons une analyse démonstrative des données liées au résumé et au questionnement du participant 6 et du participant 8. Ces derniers sont exploités dans notre recherche doctorale visant l'étude des stratégies de compréhension en lecture en français langue étrangère. Rappelons que les étudiants qui ont constitué notre corpus sont en 3^e année de traduction et que cette expérimentation s'est déroulée dans le cadre de la matière

‘perfectionnement de la langue française’. Nous avons formé trois groupes de dix étudiants² et nous avons demandé à chaque groupe de résumer un texte en français différent des autres groupes. Le texte n° 1, par exemple, est intitulé « Trois cents millions d'illettrés³ » de Gérard Viratelle et centré sur un ambitieux programme d'éducation en Inde visant l'alphabétisation en cinq ans de cent millions de personnes de quatorze à trente-cinq ans. Ce texte contient beaucoup d'informations comme : les années, les pourcentages, les taux d'analphabétisme depuis l'indépendance (1951-1978-16.6%-40%-70%-80%-5ans-35ans-100millions-300 millions), des chiffres, des statistiques, etc. Ainsi, nous avons pu délimiter neuf idées essentielles à partir du texte n° 1 et qui sont les suivantes :

- 1- Le lancement d'un programme d'éducation pour les adultes ;
- 2- L'importance du programme pour limiter le nombre des analphabètes ;
- 3- L'augmentation du taux d'analphabétisme ;
- 4- Le nombre élevé des femmes illettrées se différencie d'une région à une autre ;
- 5- La pauvreté et l'inégalité dans la société renforcent l'analphabétisme ;
- 6- Lancement du programme à l'occasion du 1^{er} octobre (jour d'anniversaire de Mahatma Gandhi) ;
- 7- Un programme ambitieux mais loin de la réalité ;
- 8- L'analphabétisme entrave le progrès économique et social dans le monde ;
- 9- Seuls les changements politiques peuvent nourrir cette campagne.

Pour montrer comment nous avons procédé pour étudier les résumés, nous proposons l'analyse de deux résumés, par exemple le participant n° 6 a écrit :

« Récemment, l'Inde a établi un programme qui consiste à réduire le phénomène de l'alphabétisation. Ce dernier touche la majorité de ces habitants et cela pour de nombreuses raisons telles que : L'accroissement démographique, la pauvreté qui empêche les enfants de s'inscrire à l'école donc c'est les riches qui en profitent et en plus l'inégalité entre ces deux classes sociales. Et c'est pourquoi le nouveau gouvernement a décidé de prendre en charge ces personnes illettrées et de leur apprendre à lire. Même si ce programme ne pourra pas bénéficier toutes les personnes concernées, il montre que les autorités ont ouvert les yeux et ils ont remarqué l'ampleur du phénomène et ses conséquences sur le plan économique et social et pour que ce programme touche à son but il faut de sérieux changements ».

En examinant ce résumé, nous constatons que le participant n° 6 a utilisé un nombre considérable d'idées essentielles. Effectivement, il s'appuie sur six idées importantes (numéros 1, 2, 5, 7, 8, 9), ce qui indique qu'il a compris globalement le texte n° 1. Cependant, plusieurs remarques sur la compréhension attirent notre

attention. Par exemple, cet étudiant écrit le terme alphabétisation pour désigner l'analphabétisme tel qu'il apparaît dans la première phrase de son résumé. Nous croyons qu'il s'agit d'une faute d'inattention dans la mesure où, dans le même résumé, il fait la distinction entre les deux termes : « ... Le nouveau gouvernement a décidé de prendre en charge ces personnes illettrées et de leur apprendre à lire ». Dans une autre phrase, ce participant révèle que le programme lancé par le nouveau gouvernement touche la majorité des habitants et écrit : « ce dernier touche la majorité de ces habitants » alors que le nombre des illettrés cité dans le texte ne dépasse pas les 40% et que seulement les personnes âgées entre 14 et 35 ans sont concernées par ce programme. De plus, il n'écrit pas explicitement sur l'augmentation du phénomène d'analphabétisme, mais il parle d'un nombre élevé des illettrés dans sa réponse. Son résumé nous permet également de repérer que des stratégies efficaces sont mises en œuvre par le même étudiant. D'abord, il réussit à déployer des mots de liaison (pour, donc, et, c'est pourquoi, malgré, mais) et parvient ainsi à « faire des liens » entre les parties du résumé. Nous avons aussi décelé la présence de beaucoup de mots-clés (Inde, le nouveau programme, l'alphabétisation, la pauvreté, l'inégalité, les illettrés). À cela s'ajoute la reformulation de plusieurs passages du texte. Cette stratégie efficace permet à cet étudiant d'exprimer autrement les mêmes idées du texte. Le même étudiant a pu écrire, par exemple : « récemment, l'Inde a établi un programme qui consiste à réduire le phénomène de l'alphabétisation » alors que dans le texte, on a écrit : « L'Inde vient de lancer son plus ambitieux programme d'éducation des adultes ».

Quant au participant n°8, il a proposé le résumé suivant :

« Pour lutter contre l'analphabétisation, l'Inde a lancé récemment un programme de scolarisation des analphabètes. Toutefois, ce programme national est loin de la réalité vécue par ce peuple car l'enseignement n'est pas donné à tous. Il est un monopole aux riches. Donc, pour que cette campagne ait ses conséquences positives, il faut d'abord mettre les pieds dans les plats et commencer à faire des changements particulièrement politiques ».

En effet, ce participant ne prend en considération que trois idées essentielles (numéros 1, 7, 9) et exprime par-là une compréhension globale faible. Contrairement au participant précédent, cet étudiant sollicite un nombre relativement réduit des idées essentielles. Le résumé permet également de trouver les traces des stratégies de compréhension. D'abord, nous considérons que le recours aux mots de liaison (pour, toutefois, donc, pour que, d'abord) représente la stratégie efficace « faire des liens ». De plus, le même étudiant fait appel à une autre stratégie efficace à travers l'emploi de plusieurs mots clés dans le résumé (l'alphabétisation, un programme de scolarisation des analphabètes, un programme national). Le recours

aux idées essentielles du texte est aussi une stratégie très importante. Nous repérons la présence de la stratégie qui concerne la reformulation des passages du texte. Par exemple, l'étudiant a préféré reformuler le passage suivant : « L'Inde vient de lancer son plus ambitieux programme d'éducation des adultes : L'alphabetisation en cinq ans de cent millions de personnes de quatorze à trente-cinq ans. Programme bien nécessaire » (Texte n° 1) comme suit : « Pour lutter contre l'analphabétisation, l'Inde a lancé récemment un programme de scolarisation des analphabètes ». De même, ce participant a bien compris que la pauvreté empêche les gens d'inscrire leurs enfants à l'école, raison pour laquelle il a inféré que l'enseignement est permis seulement aux familles riches. Et ceci apparaît clairement en comparant le passage suivant du texte n°1 : « Tandis que de nombreuses familles très pauvres ne peuvent inscrire leurs enfants à l'école, les parents les plus riches « poussent » les leurs à suivre un enseignement secondaire et supérieur : 70% des élèves du secondaire et 80% des étudiants appartiennent au tiers de la population qui a les revenus les plus élevés, aux familles qu'on appelle en Inde les castes dominantes ».

Et celui du résumé du participant n° 8 :

« ... car l'enseignement n'est pas donné à tous. Il est monopole aux riches. »

En plus de toutes ces stratégies efficaces, nous avons remarqué que cet étudiant a copié un passage en supprimant quelques mots :

« Cette campagne *nationale*, lancée *loin de la réalité* du terrain. » (Texte n° 1)

« Ce programme *national* est *loin de la réalité*. » (Participant n° 8)

Outre quelques stratégies efficaces, nous avons recensé d'autres stratégies inefficaces (négliger la compréhension globale du texte, ne pas prendre en considération les idées essentielles et copier des extraits du texte).

Le questionnement comme outil méthodologique nous a permis d'analyser des données liées à la compréhension et aux stratégies de compréhension. Afin de mieux expliquer notre démarche, nous présentons quelques résultats des deux participants déjà cités plus haut. Plusieurs précisions sont repérées concernant le recours aux stratégies de compréhension. Par exemple, en répondant à la question n°1 (quels sont les éléments qui vous permettent de dégager le sens du texte ?), le participant n° 8 évoque l'importance du titre et la source du texte ainsi que celle des mots-clés. Quant au participant n° 6, il attire l'attention sur les idées principales du texte et leur enchaînement. Pour ce qui est de la question n° 2 (pour comprendre la totalité du texte, vous vous basez sur la compréhension de chaque mot ou bien sur le sens global du texte ?), les deux étudiants ont cité les deux stratégies : la compréhension globale du texte et la relecture du texte. En répondant à la

question n° 3 (qu'est-ce que vous faites lorsque vous trouvez un mot/une phrase/ un passage difficile ?), le participant n° 6 déclare qu'il s'appuie sur le contexte et la relecture pour construire un sens. Le participant n° 8, de son côté, s'est contenté du contexte pour comprendre. Nous avons constaté aussi l'absence de toute information liée à l'occasion du lancement du programme d'éducation des adultes dans la réponse du participant n° 6 qui se souvient uniquement du mois d'octobre et qu'il s'agit d'un jour d'anniversaire. Il oublie également le nom de Mahatma Gandhi en répondant à la question n° 11 (À quelle occasion on a lancé ce programme ?). Mis à part ce détail, les réponses de cet étudiant sur le reste des questions sont très proches de celles attendues. Par ailleurs, nous remarquons que celles données par le participant n° 8 ne sont pas toutes précises. Par exemple, au lieu de montrer explicitement qu'il s'agit de personnes analphabètes, il se contente d'écrire « les adultes et les femmes », ce qui rend les réponses aux questions n° 8 et 9 plus générales. En se référant aux réponses des questions n° 4 et 6, nous constatons que le participant n° 6 ne cite aucune difficulté rencontrée pour comprendre alors que le participant n° 8 renvoie les problèmes de compréhension à la difficulté des termes « ... Il y a des mots et des termes qui sont nouveaux et qui sont difficiles à comprendre ». Face à ce problème, cet étudiant préfère utiliser une stratégie inefficace en ignorant le mot incompris. De plus, les deux participants pensent que la compréhension sera la même en langue maternelle et en langue étrangère. Ce type d'analyse permet à l'enseignant de prévoir des séances de remédiation en fonction des résultats obtenus.

Conclusion

Comme l'indique le titre, le but de cet article était de montrer l'efficacité du résumé et du questionnement comme outils permettant d'aboutir à des résultats significatifs et fiables pour la compréhension en lecture et pour les stratégies de compréhension. L'étude, telle que nous l'avons conduite, nous permet d'aboutir à plusieurs détails relatifs aux idées comprises et aux idées non comprises par les lecteurs-participants. Ainsi, notre analyse devient plus intéressante si l'on a recours à l'identification des différentes stratégies déployées par ces étudiants. En effet, cette analyse nous permet de dégager deux profils de lecteurs. Le participant n° 6 appartient à un premier profil où tous les lecteurs réussissent à la fois à atteindre un sens global et un sens local du texte. Ces lecteurs ont tendance à utiliser moins de stratégies inefficaces comme dans le cas du participant n° 6 qui ne nous renseigne sur aucune stratégie inefficace. Le participant n° 8 fait partie d'un second profil où tous les lecteurs utilisent un nombre restreint d'idées essentielles mais parviennent tout de même à prouver un sens local élevé. Ces étudiants utilisent généralement

plus de stratégies inefficaces ; tel est le cas du participant n° 8 qui nous informe sur quatre stratégies inefficaces.

Suite à ces résultats, nous invitons tout enseignant à aider ses apprenants à devenir de bons lecteurs et à prévoir par la suite des séances de remédiation. Ainsi, un enseignant conscient peut développer chez ses apprenants des stratégies permettant d'assurer la compréhension de l'écrit. Nous tenons également à attirer l'attention des chercheurs menant leurs travaux dans la même thématique sur les outils méthodologiques présentés dans le cadre de cet article afin d'aboutir à des résultats fiables.

Bibliographie

Boubir, N., 2015. *Stratégies de compréhension dans les activités de lecture en FLE : Cas des étudiants de 3^e année du département de traduction à l'université d'Annaba*, Thèse de doctorat sous la co-direction de Gaouaou Manaa et Marie-Cécile Guernier, Université d'Annaba, Algérie.

Dumortier, J-L, 2001. « Pour composer des questionnaires de compréhension qui favorisent l'autonomie du lecteur ». *Vie pédagogique*, n° 118, p. 51-54.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I, Morin, M-F. 2008. Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix, chap.4, p. 64-84. In. *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratiques*. Québec : Presses de l'université du Québec.

Gaonac'h, D. 1990. « Lire dans une langue étrangère : approche cognitive ». *Revue française de pédagogie*, n° 93, p. 75-100.

Gavard, A. 2013. *Devenir lecteur, comment construire les compétences ?* Paris : Éditions Nathan.

Giasson, J., 1990. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

Giasson, J. 2003. 2^e éd. *La lecture : de la théorie à la pratique*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.

Golder, C., Gaonac'h, D. 2004. *Lire et comprendre : Psychologie de la lecture*. Paris : Éditions Hachette.

Horiba, Y. 1996. « Comprehension Process in L2 Reading : Language Competence, Textual Coherence, and Inference ». *Studies in second language acquisition*, vol 18, n° 4, p. 433-463.

Joulia, D. 2006. « La lecture en langue étrangère. Approche cognitive et logiciels hyper-médias ». *Lenguaje*, n° 34, p. 159-184.

Koda, K. 2005. *Insights into second language reading : A Cross linguistic approche*. Cambridge : Cambridge University Press,

Lafontaine, D. 1997. « Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses ». *Enjeux*, n° 41/42, p. 129-160.

Mandin, S. et al. 2006. Comprendre pour résumer, résumer pour comprendre, chap 7. In : P. Dessus et E. Gentaz (EDS.), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod. p. 107-122.

Rui, B. 2004. Stratégies de lecture et flexibilité stratégique en français langue étrangère et maternelle. In : Jean- Pascal Simon et Francis Grossmann (éds). *Lecture à l'université, langue maternelle, seconde étrangère*. Bern : Peter Lang, p. 173-180.

Souchon, M. 1995. « Pour une approche sémiotique de la lecture- compréhension en langue étrangère ». *Semen*, n°10. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/semen/2981> [consulté le 4 janvier 2020].

Trehearne, M., Doctorow, R., 2006. La compréhension de textes : les stratégies efficaces, chap2. In : *Littératie de la 3^e à la 6^e année, Répertoire de ressources pédagogiques*, groupe Modulo. [En ligne] www.groupemodulo.com [consulté le 28 janvier 2020].

Turmo, G., Miroudot, B. 1997. « F.O.S : Aspects théoriques et méthodologiques de l'enseignement du français sur objectifs spécifiques au Cambodge. Phnom Penh : Centre culturel et de coopération linguistique de Phnom Penh. Analysis », *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 1, p. 19-30.

Van Geldren, A. et al. 2004. Linguistic Knowledge, Processing speed and metacognitive Knowledge in first and second language reading comprehension: A componential.

Yuko, S. 1992. « Parler vernaculaire/ véhiculaire à Singapour : vers une terminologie dans un contexte plurilingue ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 5, p. 124-131. Université Stendhal de Grenoble.

Notes

1. La formation de lecteur autonome.
2. Nous les remercions de leur participation.
3. « Trois cents millions d'illettrés », de Gérard Viratelle, paru dans *Le Monde de l'éducation*, n° 47, en février 1979.