

## Enseignement explicite des stratégies de lecture en classe du FLE en Iran

Assadnejad, Azam \*

Doctorante à l'université TarbiatModares, Téhéran, Iran

Letafati, Roya \*\*

Maître de conférences, Université TarbiatModares, Téhéran, Iran

Foroughi, Hassan \*\*\*

Professeur, Université ShahidChamran, Ahvaz, Iran

Shairi, Hamid Reza \*\*\*\*

Maître de conférences, Université TarbiatModares, Téhéran, Iran

Reçu: 04.03.2013

Accepté: 26.10.2013

### Résumé

En didactique du FLE, la lecture est considérée comme l'une des compétences majeures à acquérir par les apprenants. Les cours de lecture ont pour objectif de développer les stratégies de lecture des apprenants et à les rendre capables d'établir une communication écrite à partir d'un texte. Cependant les expériences nous montrent que la plupart du temps l'enseignement de la lecture en langue étrangère en Iran est mis au service d'autres compétences et il ne met pas à la disposition des apprenants les outils nécessaires pour mieux explorer le texte. Cet article s'intéresse à l'enseignement des stratégies de lecture d'une façon explicite au cours du FLE en Iran. Notre recherche montre que l'enseignement explicite des stratégies de lecture peut aider les apprenants iraniens du FLE à surmonter leurs difficultés de compréhension et les orienter vers l'autonomie. Il est à noter que, dans un tel enseignement, l'enseignant joue un rôle significatif.

**Mots clés:** didactique du FLE, compétences, stratégies de lecture, enseignement explicite, cours de lecture.

### Introduction

Selon Chauveau (1990: 31), Giasson (1995:152), Pierre (2003:12) "Lire, c'est comprendre" et la lecture constitue l'une des compétences principales vers lesquelles est orienté tout l'enseignement du FLE. De ce

fait, il faut considérer le cours de lecture comme l'un des cours fondamentaux en didactique de langue étrangère pour les apprenants et également pour les enseignants du FLE. C'est grâce à ce cours que les apprenants peuvent apprendre plusieurs

---

\* meabbasi@ut.ac.ir

\*\* nshahver@ut.ac.ir

\*\*\* Foroughi\_h@hotmail.com

\*\*\*\* shairi@modares.ac.ir

choses: les genres et les types de textes, les formes d'écrit et d'expression, les règles grammaticales, les différents emplois des mots et leurs sens dans le contexte. C'est dans ce cours qu'ils doivent apprendre comment activer et mobiliser leurs connaissances antérieures concernant un sujet et faire un bon choix parmi les stratégies de lecture afin d'arriver au sens du texte.

Les expériences sur le processus de lecture montrent que les étudiants ne savent pas comment se tirer d'affaire quand ils rencontrent un problème en lecture. Certains manquent de stratégies de lecture, d'autres utilisent des stratégies dysfonctionnelles ou s'en tiennent à une seule stratégie. Malgré cette situation, les pratiques des enseignants demeurent largement traditionnelles en se préoccupant essentiellement de l'enseignement des connaissances déclaratives.

Dans cet article, nous nous proposons de répondre à la question suivante: l'enseignement systématique et explicite des stratégies de lecture peut-il aider le lecteur débutant en classe du FLE à surmonter ses difficultés de compréhension en lecture? Nous partons de cette hypothèse que cet enseignement explicite des stratégies de lecture permet aux apprenants iraniens du

FLE de mieux saisir le sens du texte et les conduit vers une sorte d'autonomie. Notre objectif est de démontrer la nécessité de l'enseignement systématique des stratégies de lecture en classe du FLE et de préciser la manière dont les stratégies de lecture devraient être enseignées.

Pour cerner le cadre théorique de cette recherche, nous commencerons par définir ce qu'est une stratégie. Nous établirons ensuite la distinction entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Nous soulignerons la pertinence de l'enseignement des stratégies de lecture et finalement nous énumérerons les différentes caractéristiques du bon et mauvais lecteur et nous parlerons du rôle de l'enseignant dans un cours de lecture.

Dans cette étude, nous avons donné également place à une recherche expérimentale. Celle-ci a été effectuée dans les cours de lecture de textes simples avec les étudiants en première année du département français de la faculté des Sciences Humaines de l'Université ShahidBeheshti à Téhéran<sup>1</sup>.

## 1. Qu'est-ce qu'une stratégie?

---

<sup>1</sup>. Ici, nous tenons à remercier notre collègue Monsieur le Docteur Abassi qui nous a permis de réaliser cette enquête dans ce département.

Depuis une trentaine d'années, les recherches dans le domaine de la compréhension en lecture ont connu un essor remarquable. Durant ces années, la définition de stratégie a beaucoup évolué. Pressely et Harris la définissent comme une opération cognitive ou métacognitive complexe qui permet d'atteindre un but déterminé à l'aide d'une suite d'actions réalisées de manière consciente ou non (2006:268). Pour Legendre, la stratégie, au sens plus général, signifie une «manière de procéder pour atteindre un but spécifique» (1993:1184). Au sens spécialisé, il s'agit d'un «plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus» (Legendre, 1993:1184). Tardif pense que les stratégies sont des connaissances. Elles peuvent donc être apprises et emmagasinées dans la mémoire à long terme des apprenants. En didactique des langues, on peut, selon Tardif, parler de deux types de stratégies: les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement. Les premières sont appliquées par les apprenants et les secondes par les enseignants (1992: 50).

### 1.1 Les stratégies d'apprentissage

Selon Legendre, une stratégie d'apprentissage est un «ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation pédagogique» (1993:1185). Paul Cyr répartit les stratégies d'apprentissage en trois grandes catégories: les stratégies métacognitives, les stratégies cognitives et les stratégies socio-affectives. «Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur le processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui le favorisent(...). Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude(...). Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs)» (1998:42-55). Chacune de ces stratégies se subdivisent en plusieurs sous-catégories. Les stratégies d'apprentissage sont généralement conscientes, automatisées et observables à travers le comportement scolaire des apprenants, Ces stratégies sont modifiables et peuvent donc être parfaitement enseignées.

### 1.2 Les stratégies d'enseignement

Les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'enseignement sont considérées

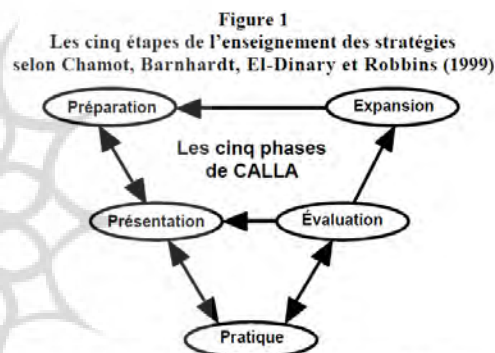
comme des stratégies pédagogiques; cependant il ne faut pas les confondre. Legendre définit les stratégies d'enseignement comme un «ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifié par l'éducateur pour un sujet autre que lui-même» (1993:1185). Pour que les stratégies d'enseignement soient efficaces, il faut les adapter aux besoins, aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques des apprenants. Il est aussi indispensable que ces stratégies soient variées pour éviter tout effet de saturation. Elles doivent enfin progressivement céder le pas aux stratégies d'apprentissage afin de permettre aux apprenants de devenir plus autonomes.

## 2. L'enseignement explicite des stratégies

Pour Cyr, l'enseignement d'une stratégie doit se composer de trois phases: phase cognitive (acquisition de la stratégie), phase associative (intégration de la stratégie) et phase de l'autonomisation (réutilisation de la stratégie). La démarche de cet enseignement comprend plusieurs étapes: la détermination des stratégies utilisées, la présentation de la stratégie à enseigner, le modelage de cette stratégie par l'enseignant, l'application de la stratégie par les apprenants avec l'aide de l'enseignant puis de façon autonome et

l'établissement du lien entre l'utilisation des stratégies et la motivation (1996:108-110).

En ce qui concerne l'enseignement des stratégies, Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins proposent un modèle appelé CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) se composant de cinq étapes: la préparation, la présentation, la pratique, l'évaluation et l'expansion (1999: 43-44).



Source: Chamot, Barnhardt, El-Dinary et Robbins (1999) [traduction libre]

Au cours de la phase de préparation, les apprenants sont amenés à identifier les stratégies qu'ils utilisent. Pendant la phase de présentation, l'enseignant nomme la stratégie d'apprentissage, en explique les caractéristiques et l'utilité, indique quand, comment et pourquoi il faut l'utiliser. Durant la phase de pratique, les apprenants s'exercent à l'utilisation de la stratégie en accomplissant une tâche d'apprentissage authentique le plus souvent en petits

groupes. Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, fait des suggestions et donne des rétroactions. Au cours de la phase d'évaluation, l'enseignant incite les apprenants à développer leur conscience métacognitive en leur offrant l'occasion d'autoévaluer le degré d'efficacité de l'utilisation qu'ils viennent de faire de la stratégie. Durant la phase d'expansion, les apprenants appliquent la stratégie d'apprentissage de façon autonome et sont encouragés à l'utiliser dans d'autres tâches scolaires ainsi que dans leur vie quotidienne. Dans cette démarche, l'enseignant et l'apprenant doivent assumer des tâches et des responsabilités tout au long de l'enseignement stratégique.

### 3. Stratégies de lecture

Avant de parler des stratégies de lecture, il nous semble indispensable de définir l'acte de lire et d'en présenter très brièvement ses principales caractéristiques.

Il existe une multiple définition de la lecture. Legendre définit la lecture comme une «activité perceptivo-visuelle et intellectuelle qui permet de décoder le sens d'un texte par la reconstruction du message encodé sous forme d'informations graphiques» (1993:787). Pour Perfetti, la lecture est «un ensemble de processus

permettant d'extraire la signification du texte». Et cet ensemble inclut «aussi bien l'identification des mots que la compréhension» (1989:62). «L'intérêt des chercheurs, comme U. Eco souligne, est progressivement passé du texte au lecteur comme jadis de l'auteur au texte» (Picard, 1987:10).

Wolfgang Iser, dans son *Acte de lecture* met en œuvre la notion du lecteur virtuel et implicite qui coopère avec l'auteur dans la création d'œuvre littéraire. Iser se concentre sur cette instance lectrice et le rapport qu'elle entretient avec le texte. Pour lui, c'est l'acte de lecture qui compte et non le texte. La lecture est considérée comme la création même; c'est-à-dire le fruit des processus cognitifs mobilisés par le lecteur (1985:49).

Mais quelle que soit la définition, l'acte de lire ne peut être considéré comme accompli que lorsque la compréhension du texte à lire est atteinte. Cette compréhension dépend des informations stockées dans la mémoire du lecteur et celles qui figurent dans le texte à lire. Pour Goodman, « [...] le but de la lecture est la construction du sens en réponse au texte. [...] Cela requiert l'utilisation interactive des indices grapho-phonétiques, syntaxiques et sémantiques [...]» (1981:477).

La lecture est un acte discontinu et solitaire. Discontinu car le lecteur peut s'arrêter et continuer sa lecture quand il veut, solitaire parce que l'émetteur est absent. Cependant selon Annie Rouxel, cet acte peut devenir une activité collective "dans laquelle le dialogue avec le texte se nourrit des échanges entre élèves" (1996:54).

La majorité des définitions actuelles de la lecture s'accordent sur le fait que la lecture est un processus à la fois actif, interactif et stratégique. Ainsi, pour être efficace, la stratégie de lecture ne doit pas être la même selon qu'on lit un texte pour son propre plaisir, pour chercher une information précise, pour répondre à une tâche scolaire, qu'on parcourt une liste d'épicerie ou qu'on cherche un mot dans le dictionnaire.

En ce qui concerne les stratégies de lecture, plusieurs auteurs et didacticiens (Moirand:1979, Giasson:1998, artinez:2004, Van Grunderbeek:1994) en ont parlé. «Comment le lecteur lit ce qu'il lit.» est la définition que Sophie Moirand donne de la stratégie (1979:19). Selon Giasson, une stratégie de lecture est "un moyen ou une combinaison de moyens que le lecteur met en œuvre consciemment pour comprendre un texte" (1998:12).

Pour Van Grunderbeek, les stratégies de lecture peuvent se diviser en trois ensembles:

celles qui servent à l'identification des mots, celles qui sont utilisées lors de la compréhension du texte et celles dont le bon lecteur se sert pour répondre à un but et qui montrent sa capacité d'adaptation en tant que lecteur à la situation (1994:35).

Il est évident que la stratégie de lecture diffère, chez le lecteur habile, en fonction du support utilisé et du but recherché. On n'a pas la même façon de lire lorsqu'on cherche un numéro de téléphone dans un annuaire ou lorsqu'on lit un roman. Notre connaissance des genres littéraires, des modes d'énonciation et des différents supports nous permet d'adapter notre stratégie de lecture au but recherché. Il y a en quelque sorte une interaction entre le lecteur et le texte. Le choix de telle stratégie ou une autre dépend fortement de notre objectif de lecture. En effet, les stratégies peuvent être utilisées avant, au cours et après la lecture.

Il est à noter que Claudine Lachapelle (2006) a recueilli cinquante-huit stratégies de lecture dans un livre intitulé *les stratégies de compréhension en lecture* dans lequel elle explique le temps et la manière et la raison de l'utilisation de chaque stratégie.

#### **4. Enseignement explicite des stratégies de lecture**

L'enseignement explicite est considéré comme un moyen de montrer aux étudiants comment utiliser les stratégies de lecture. Les stratégies de lecture doivent être enseignées, car elles ne se développent pas spontanément chez tous les lecteurs débutants. Même lorsqu'ils disposent des connaissances linguistiques et textuelles nécessaires, les lecteurs débutants démunis de stratégies de lecture ou recourant à des stratégies dysfonctionnelles ne réussiront sans doute pas à améliorer efficacement la qualité de leur compréhension. Beaucoup de lecteurs débutants ne pourront utiliser des stratégies de lecture que si on les leur enseigne explicitement et systématiquement.

Giasson pense que l'objectif d'un enseignement explicite des stratégies est «d'aider les élèves à développer des ressources cognitives, affectives et métacognitives pour approcher la lecture d'une façon plus articulée. Il s'agit d'enseigner aux élèves non seulement COMMENT utiliser une stratégie, mais également POURQUOI et QUAND l'utiliser» (1998:12).

Van Grunderbeeck a montré que lorsqu'on privilégie l'enseignement d'une seule stratégie, non seulement cela rend l'élève dépendant de l'enseignant, mais contribue aussi à l'enfermer dans une définition

étriquée et erronée de ce que lire veut dire. Lire, ce n'est pas seulement «dire les sons qui correspondent aux lettres» (stratégie axée sur le déchiffrage), «dire une histoire» (stratégie axée sur le sens), ni «dire des mots qui ne présentent pas forcément de lien» (stratégie axée sur la reconnaissance globale). L'enseignement d'une variété de stratégies est alors conseillé (1994:29).

### **5. Caractéristiques des bons et mauvais lecteurs**

Après avoir défini la notion de "stratégie de lecture", voyons ce qui distingue les lecteurs stratégiques de non stratégiques.

Le lecteur stratégique est un lecteur flexible et actif dans son processus de lecture car il est capable de varier les stratégies en fonction de son but, des difficultés rencontrées et du degré de difficulté du texte.

Tandis que le lecteur non stratégique se caractérise par son manque de clarté cognitive, sa tendance à n'utiliser qu'une stratégie en situation de lecture, sa rigidité cognitive et sa dépendance à l'égard de l'enseignant.

Le lecteur stratégique se pose continuellement des questions, planifie sa lecture. Lorsqu'il rencontre un problème en cours de sa lecture, il est capable de reconnaître qu'il y a une perte de

compréhension et de choisir le moyen qui convient le mieux pour récupérer le sens du texte. Au contraire, le lecteur non stratégique ne réalise pas qu'il vient de perdre le fil du texte; quand il s'en tient compte, il ne connaît pas les stratégies susceptibles de l'aider à solutionner son problème; même s'il connaît une stratégie convenable, il ne sait pas toujours s'en servir correctement.

Le résultat d'une étude menée par J.P. Martinez au niveau secondaire montre que les mauvais lecteurs sont ceux qui ont aussi le plus de difficultés à s'autoquestionner et à expliciter leur démarche cognitive. En ce qui concerne, l'utilisation des stratégies de lecture en fonction de l'intention de lecture et des différents types de discours, ils utilisent presque toujours la même stratégie sans tenir compte de l'intention de lecture ni du traitement des informations que celle-ci requiert. Ils ont de la difficulté à activer leurs connaissances antérieures par manque ou méconnaissance de leur utilité. Ils éprouvent des difficultés d'anticipation, d'inférence, d'interprétation et de compréhension de différentes structures de textes (2004:1).

Selon Martinez, une des principales caractéristiques du lecteur accompli est «l'utilisation d'une variété de stratégies en fonction de son intention et du type de discours. Il se reconnaît aussi par sa

conscience explicite des stratégies, à sa capacité à les verbaliser et à son habileté à activer ses connaissances antérieures» (2004: 2).

Romainville pense que «L'apprenant efficace ne serait donc pas nécessairement celui qui dispose de telle ou telle stratégie mais bien celui qui exerce sur ces propres manières d'apprendre une réflexion lui permettant de les adapter» (1993:62).

Il semble que la différence majeure entre ces différents lecteurs serait dans la capacité plus ou moins grande d'activation des connaissances antérieures et de leur adaptation à la situation (Cyr, 1998: 110-112).

## **6. Le rôle de l'enseignant dans un enseignement stratégique**

Le rôle de l'enseignant est très important. Selon Giasson, l'enseignant joue le rôle de « lecteur accompli pouvant servir de modèle et de guide pour ses élèves » (1990:27). C'est celui qui doit encourager les étudiants/apprenants à construire le sens en se servant des stratégies qui rendent facile l'accès au sens. Parmi les différents rôles que Tardif attribue à l'enseignant stratégique, il conviendrait de souligner particulièrement celui de modèle. L'enseignant est censé être le seul lecteur



expert en classe, il se doit donc de jouer son rôle de modèle afin d'amener ses apprenants à acquérir des stratégies de lecture efficaces et favoriser leur autonomie (Tardif, 1992, cité par Cyr, 1998:116).

Les enseignants devraient enseigner les stratégies d'apprentissage en adoptant une démarche pertinente et efficace. L'enseignant en classe de lecture «doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou de faire répéter des tâches de lecture par les élèves. Il [doit] ajouter une fonction explicative [à ses pratiques, celle de] dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour arriver à des réponses meilleures» (Giasson, 1990: 27).

Selon Van Grunderbeeck, au début de la leçon, l'enseignant doit offrir un soutien maximal aux apprenants mais au fur et à mesure il doit partager la responsabilité avec eux; pour arriver à transmettre la complète responsabilité de lecture. Cela signifie que les apprenants maîtrisent les stratégies de lecture et les utilisent de façon autonome (2004:129-130).

## 7. Le cours de lecture en FLE en Iran

Constituant une des compétences principales dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, «la lecture permet

aux élèves d'enrichir leurs connaissances lexicales, en leur offrant la possibilité d'utiliser spontanément le français et en leur permettant, en même temps, de s'habituer à une nouvelle manière de penser et de s'exprimer en français» (Cornea, 2010: 112). Le but du cours de lecture est alors de développer les stratégies de lecture des apprenants et de les rendre capables de réaliser une situation de communication écrite à partir d'un texte et de leur assurer une autonomie progressive en matière de lecture. «L'essentiel est surtout que les élèves soient devenus, de temps à autre, des lecteurs critiques, acteurs et producteurs de sens, et qu'ils y aient trouvé du plaisir» (Barjolle, 2002:47-48).

Afin d'avoir une vision plus nette du déroulement des cours de lecture et de la compréhension en FLE en Iran, on a fait des observations dans les différentes universités de Téhéran comme ShahidBefeshti, Azad, Allameh et Téhéran. Suite à ces observations, on a pu constater que la lecture en langue étrangère est très souvent mise au service d'autres compétences. Ces cours se transforment en général en cours de grammaire, de lexique et même de traduction et l'enseignement des stratégies de lecture n'est jamais abordé en classe de lecture. La plupart du temps, les

étudiants/apprenants sont invités à lire un texte, à chercher le sens des mots nouveaux, à traduire le texte en persan et quelquefois de répondre aux questions de l'enseignant. Les enseignants lisent le texte eux-mêmes, corrigent la prononciation des étudiants. Ils ne mettent pas à la disposition des étudiants des stratégies de lecture afin de les aider à saisir le sens du texte d'une façon autre que la traduction mot à mot.

## 8. La partie expérimentale

Afin d'examiner notre problématique, on a essayé de choisir trois textes intéressants et identiques au niveau linguistique et sémantique (annexe 1,2 et 3). On a abordé le premier texte d'une façon traditionnelle en classe et les deux autres en utilisant les stratégies de lecture.

Pour cette recherche, on a sélectionné ces quatre stratégies de lecture:

- Faire un survol du texte
- Faire des prédictions
- Poser des questions
- Résumer un texte

Il est à noter que les 23 étudiants/apprenants du FLE participant dans cette recherche étaient en première année de leurs études universitaires et ont déjà passé à peu près 220 heures de français.

### 8.1 Le déroulement du cours de lecture en FLE d'une façon traditionnelle

L'enseignante distribue le texte et demande aux étudiants de le lire silencieusement. Dans la deuxième étape, l'enseignante, elle-même, lit le texte et explique les mots et en donne des synonymes et des contraires. Ensuite, elle fait lire le texte à quelques étudiants et corrige leur prononciation. Dans la dernière étape, l'enseignante demande à tous les étudiants de répondre aux questions du texte. L'enseignante demande aux étudiants de résumer le texte.

Après avoir analysé et vérifié les réponses des étudiants, nous avons constaté que seule la quasi moitié des étudiants ont réussi à répondre correctement à toutes les questions. La majorité d'entre eux n'ont pas utilisé leurs propres phrases et ont copié les phrases du texte.

### 8.2 Le déroulement du cours de lecture basé sur l'enseignement des stratégies

Le modèle de l'enseignement des stratégies de lecture que nous avons adopté pour notre recherche résulte d'une synthèse des modèles proposés par Cyr (1996:149) et Chamot *et al.* (1999:43-44). Nous avons ainsi retenu cinq phases principales: présentation de la stratégie, démonstration de la stratégie

par modelage, application de la stratégie par les apprenants guidés par l'enseignant, puis sans l'aide de celui-ci et enfin l'évaluation de la stratégie accompagnée d'une rétroaction positive. Cette démarche respecte les trois phases principales de la construction du savoir: la phase cognitive (acquisition), la phase associative (intégration) et la phase de l'autonomisation (réutilisation).

### **Présentation des stratégies**

L'enseignante note au tableau les stratégies, explique leur utilité d'une façon explicite, indique quand, comment et pourquoi il faut les utiliser.

### **Modelage des stratégies**

C'est au cours de cette phase que l'enseignante joue son rôle de modèle et de lecteur expert. Après avoir distribué le texte, elle écrit un paragraphe du texte au tableau, puis procède à sa lecture en montrant de façon précise et détaillée comment elle utilise les stratégies présentées pour accéder au sens de ce texte.

### **Application des stratégies par les étudiants avec l'aide de l'enseignante**

L'expérimentation des stratégies par les étudiants se fait en deux étapes: d'abord avec l'aide de l'enseignante, puis sans l'aide

directe de celle-ci. Au cours de la première étape, l'application des stratégies se fait de façon collective. Tous les étudiants participent à la lecture du texte. L'enseignante confirme ou refuse les réponses et donne de plus amples explications ou clarifications sur l'utilisation de la stratégie par les étudiants.

### **Application des stratégies par les étudiants sans l'aide directe de l'enseignant**

Au cours de cette phase, un troisième texte est donné aux étudiants et ceux-ci doivent appliquer individuellement les mêmes stratégies travaillées avec les deux autres textes. Dans cette phase, l'enseignante préfère ne pas intervenir directement mais elle aide les étudiants s'ils rencontrent des problèmes.

### **Évaluation des stratégies**

Pendant cette dernière phase, l'enseignante vérifie les réponses des étudiants afin de s'informer sur le degré d'efficacité des stratégies travaillées dans la classe.

## **9. L'analyse des résultats**

Après avoir analysé et vérifié les copies des étudiants, on a constaté que 80% de ces étudiants ont répondu correctement aux

questions et presque tous se sont servis des stratégies. Alors, nous nous sommes rendu compte que cette démarche a apporté des changements chez les étudiants du point de vue cognitif, métacognitif, personnel et social:

#### **Dimensions cognitive et métacognitive**

- Les étudiants travaillent davantage sur le texte à lire;
- Les étudiants sont capables de nommer les stratégies utilisées;
- Certains sont plus autonomes dans l'utilisation des stratégies de lecture.

#### **Dimensions personnelle et sociale**

- Les étudiants sont plus motivés à lire et ils sont plus fiers de ce qu'ils font;
- Les étudiants ont le sentiment que leur opinion est important;
- Il y a amélioration de leur estime et de leur confiance en soi;
- Cette démarche permet une bonne collaboration entre les étudiants.

Les résultats obtenus montrent l'efficacité de cette démarche dans les cours de lecture en FLE. On peut conclure que l'enseignement explicite des stratégies de lecture permet aux apprenants iraniens de mieux explorer le texte.

#### **Conclusion**

L'enseignement explicite et systématique des stratégies de lecture est incontournable, car les stratégies ne se développent pas spontanément chez tous les apprenants. Notre recherche qui avait pour but de doter les lecteurs débutants de stratégies de lecture a vérifié l'efficacité de l'enseignement des stratégies de lecture quant à l'amélioration des résultats des sujets. Les résultats obtenus nous permettent donc de répondre par l'affirmative à notre question de recherche: oui, l'enseignement des stratégies de lecture peut aider les apprentis lecteurs à surmonter leurs difficultés en lecture.

L'enseignement de stratégies de lecture, c'est-à-dire, les moyens dont le lecteur se sert consciemment pour mieux comprendre un texte, est la clé dans l'interaction entre enseignant et apprenant pour que ce dernier puisse, progressivement, devenir un lecteur autonome et pour goûter le plaisir du texte.

Cependant, il faut savoir que les stratégies ne sont qu'un outil dans la poursuite des objectifs de lecture. Si on enseigne des stratégies aux apprenants, c'est essentiellement pour qu'ils les utilisent dans leurs lectures personnelles: il faut donc en parallèle s'assurer que les apprenants lisent régulièrement et développer chez eux le goût de lire. Dans cette situation, le rôle de

l'enseignant est très important dans la mesure où il devrait non seulement procéder à un enseignement systématique du processus de lecture, mais aussi jouer le rôle du lecteur expert et donc de modèle dans sa classe.

### Bibliographie

- Barjolle, M. (2002). L'attention? Quelles activités en classe? *Le Français Aujourd'hui*, n°: 137, pp. 43-48.
- Chamot, A. U., Barunhardt, S., Beard El-Dinari, P. et Robbins, J. (1990). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Chauveau, G. (1990). Acte de lecture et de décodage, *SPIRALE. Revue de Recherches en Education*, n°:3: pp. 31-50.
- Cornea, C. (2010). Le rôle de la lecture dans l'apprentissage et l'utilisation du FLE. <http://www.crefeco.org.fr>. Consulté le 26 août 2013.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Giasson, J. (1998). Les stratégies de lecture. *Revue Résonances. Manuel de l'école valaisanne*, n°7, mars: 12-15.
- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.
- Iser, W. (1985). *L'Acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*. Bruxelles: Mardaga.
- Martinez, J.P. et Amgar, S. (2004). Les stratégies cognitives des bons et mauvais lecteurs et la conception de l'acte de lire et d'apprendre à lire des enseignants. <http://www.er.uqam.ca>. Consulté le 17 janvier 2013.
- Martinez, J-P. Les difficultés de lecture. <http://www.er.uqam.ca>. Consulté le 13 janvier 2013.
- Lachapelle, C. (2006). Les stratégies de compréhension en lecture. <http://www.clindeilpedagogique.net>. Consulté le 15 mars 2013.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin/Paris: Eska.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
- Perfetti, C.A. (1989). Représentations et prise de conscience au cours de l'apprentissage de la lecture. *l'apprenti lecteur*: 61-82,
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minit, Coll. "critique".
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000: fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX/1: 3-35.

Pressley, M., & Harris, K. R. (2006).

Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. *Handbook of Educational Psychology*: 265-286.

Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Deboeck: Université.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sartre, J.P. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Logiques.

Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance. *Évaluer le savoir lire*. Montréal: Éditions Logiques: pp. 69-102.

Van Granderbeeck, N. (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal: université de Montréal.

Van Granderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Boucherville: Gaëtan Morin.

## Annexe1

### Le crayon et la feuille de papier

Une feuille de papier était amoureuse d'un crayon.

- Ecris-moi quelque chose de gentil, lui demandait-elle souvent d'une voix suppliante.

Le crayon, apitoyé par cette mine de papier mâché, était fort ennuyé. Qu'écrire ? Il l'ignorait. Lui qui ne savait même pas lire...

La feuille de papier lui suggéra de faire un dessin.

Mais la gomme qui passait par là entendit la conversation. Elle aussi était amoureuse du crayon et n'entendait pas s'effacer devant sa rivale. Elle ne dit rien. Le crayon, après s'être passablement creusé la tête – et taillé la mine –, fit un beau dessin en s'appliquant beaucoup et en tirant la langue.

La gomme l'effaça aussitôt.

La feuille de papier demanda au crayon ce qu'il avait dessiné. La gomme n'était pas très fière. Il commença :

- J'avais dessiné...

Mais, déjà, la gomme effaçait le mot que le crayon s'employait à tracer. Celui-ci en fut si fâché qu'il recommença et recommença encore. A tel point que son chapeau taille-crayon n'en finissait pas de tourner sur sa

tête. Et la gomme effaçait, effaçait sans relâche...

Elle effaçait si bien que le crayon fut vite usé. C'est depuis cette époque que la feuille de papier et la gomme ne s'échangent plus un mot.

1. Quels sont les personnages du récit?
2. Quels personnages s'opposent? Pourquoi?
3. Que devient le crayon?

## Annexe 2

### PARAPLUIE

**Grand-mère a perdu son parapluie. Elle part à sa recherche. Son petit - fils la suit**

Je propose de la suivre. Perdre un parapluie, ça n'est pas la fin du monde, mais perdre une grand-mère, c'est déjà plus ennuyeux.

Elle est dans la rue. Un taxi passe. Elle lève le bras. Il s'arrête.

— C'est pour où ? demande le chauffeur.

— Mon parapluie.

— Pardon ?

— Mon parapluie.

— Montparapluie ? Voyons, Montparnasse, Montmartre, d'accord. Mais Montparapluie ?

Où ça se trouve, ça ?

Grand-mère s'explique. Alors le chauffeur rouspète, se fâche, et la voiture s'enfuit.

— Il n'est pas gracieux, constate Grand-mère.

J'essaie de lui expliquer :

— Paris est trop grand.

— Tu es comme ton père, toi, tout de suite découragé.

Pierre Louki, Papa brûle les planches, Bordas

1. Quels sont les personnages du récit?
2. Posez trois questions au texte?

## Annexe 3

### Le survêtement

Depuis ce matin, Julie a un nouveau survêtement. Il est bleu comme la mer, avec une dizaine de poissons multicolores qui semblent nager dans le tissu. Julie l'aime tellement qu'elle ne l'a pas quitté de la journée ! Le soir venu, la demoiselle dépose le beau vêtement sur une chaise puis elle se couche et s'endort. Tout à coup, un petit bruit discret. Quelqu'un pousse la porte et pénètre dans la chambre de la fillette. C'est Grobêta, le chat. Il a réussi à s'échapper de la cuisine où il dort habituellement. Soudain, ses grands yeux verts tombent sur les appétissants poissons immobilisés dans le tissu bleu.

— Quelle chance, pense Grobêta. Voici un bel aquarium pour moi tout seul ! Je vais me régaler.

Le matou bondit et plante ses griffes dans un beau saumon.

Horreur ! La bête se débat et Grobêta s'empêtre dans les manches du survêtement. Il tombe de la chaise et roule jusqu'au pied du lit de

Julie. Celle-ci se réveille en sursaut et allume la lumière.

– Va-t-en, gros bêta ! crie la jeune maîtresse, furieuse. S’il y a un chat qui porte bien son nom, c’est toi !

Le chat s’en va et Julie décide de changer ses habitudes. Désormais, elle rangera sa chambre. Son survêtement bien sûr, mais aussi ses chaussons en forme de souris et son cartable parce qu’il y a des oiseaux dessinés dessus. On n’est jamais assez prudent avec un gros bêta à la maison !

1. Quels sont les personnages du récit?
2. Trouvez tous les mots qui désignent Julie?
3. Trouvez le nom de quelques animaux?
4. Posez trois questions au texte?

