

L'effet de l'enseignement des stratégies de lecture sur l'usage des stratégies selon différents niveaux de réussite en lecture en FLE

*Meral Özkan Gürses, Université d'Eskisehir Osmangazi
Eskisehir, Turquie*

*Oktay Cem Adıgüzel, Université d'Anadolu
Eskisehir, Turquie*

Article reçu le 19 Février 2013, accepté 07 Septembre 2013, version finale reçue le 25 Octobre 2013

Dans cette recherche¹, nous avons étudié l'effet de l'enseignement des stratégies de lecture sur l'usage des stratégies de lecture selon différents niveaux de compétence de lecture en français langue étrangère. L'enseignement des stratégies a été mené dans le cadre d'une recherche-action dans une classe préparatoire de français langue étrangère. 18 étudiants ont suivi un cours dont les leçons portaient sur l'enseignement des stratégies de lecture. Avant et après l'intervention, la technique de la pensée à voix haute utilisée pour recueillir des données a été appliquée avec six participants représentant les différents niveaux (bon, moyen, faible). Les données ont été analysées par l'approche de quantification de données qualitatives. Les résultats obtenus indiquent qu'en fonction de leur niveau les participants sont influencés de différentes manières par l'enseignement des stratégies de lecture.

Introduction

Depuis la seconde moitié du 20^e siècle, les recherches, notamment dans le domaine éducatif et celui de la psychologie cognitive, révèlent que les individus qui prennent la responsabilité de leur apprentissage et qui sont actifs à travers le processus d'enseignement/apprentissage apprennent plus efficacement. Cette prise de responsabilité de leur apprentissage et la compétence de réaliser des activités comme accéder aux informations, les choisir, les gérer et les stocker dans la mémoire peuvent être expliquées avec la notion d'"apprendre à apprendre" (Güven, 2004) qui elle-même renferme l'utilisation efficace des stratégies d'apprentissage (Kiewra, 2002; Özer, 2008). Weinstein et Mayer (1986, p. 316) définissent les stratégies d'apprentissage comme "les comportements et les pensées que l'apprenant met en œuvre pendant l'apprentissage et qui sont destinés à influencer le processus d'encodage de l'information". Dans le domaine de la langue seconde ou étrangère (désormais: L2) les

stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme les comportements et les pensées réalisés consciemment par l'apprenant afin de réaliser une tâche d'apprentissage plus facilement, indépendamment et efficacement (Chamot, 2004; Cohen, Weaver et Li, 1996; Oxford, 1990). Lorsque les stratégies d'apprentissage sont associées à un domaine de compétence spécifique, on a tendance à se référer à elles selon le domaine de compétence comme les stratégies de lecture, les stratégies d'écoute (Oxford, Cho, Leung et Kim, 2004).

Parmi les compétences de langue, la lecture sur laquelle cette étude se focalise est définie comme "un processus comprenant l'interaction entre le lecteur et le matériel de lecture pour construire du sens" (Anderson, 1999, p. 1) et les stratégies de lecture sont les actions choisies et contrôlées activement par l'apprenant pour atteindre les objectifs souhaités (Carrell, 1998). Utiliser diverses stratégies de lecture est important pour l'efficacité de l'apprentissage de la lecture dans la L2 car elles aident les apprenants à lire plus activement, rapidement et efficacement en compensant les lacunes des connaissances concernant la culture, le vocabulaire ou la grammaire en L2.

La relation entre la compétence de lecture et les stratégies de lecture dans le contexte de la L2 a été étudiée dans de nombreuses études. On considère la lecture stratégique comme une caractéristique fondamentale qui distingue les lecteurs compétents et moins compétents (Koda, 2007). Plusieurs études (Lee, 2006; Sheorey et Mokhtari, 2001; Thampradit, 2006) montrent que les lecteurs compétents utilisent des stratégies plus fréquemment par rapport aux lecteurs moins compétents. Par contre, certains chercheurs ont trouvé aussi que les lecteurs compétents et moins compétents utilisaient les mêmes types de stratégies (Anderson, 1991; Bouvet, 2002). Anderson propose que la lecture stratégique ne signifie pas seulement connaître la stratégie à utiliser mais aussi savoir l'utiliser de manière efficace ainsi que de façon harmonieuse avec les autres stratégies. De même, Bouvet explique que la caractéristique principale qui sépare les lecteurs compétents et moins compétents est l'aptitude à utiliser les stratégies permettant de comprendre le texte d'une manière holistique.

Plusieurs études montrent également les effets positifs de l'enseignement des stratégies de lecture sur la lecture en L2 (Dreyer et Nel, 2003; Takallou, 2011; Zhang, 2008). Parallèlement, les résultats d'une étude de méta-analyse (de 23 études menées

entre 1988 et 2003) menée par Taylor, Steven et Asher (2006) révèlent que l'enseignement des stratégies de lecture a généralement des effets positifs sur la lecture en L2.

Dans les modèles pédagogiques destinés à enseigner les stratégies en L2, l'enseignement des stratégies qui est considéré comme un processus de longue haleine et qui nécessite des interventions régulières (Cyr, 1998) a été intégré dans le programme de L2 (Cohen, Weaver et Li, 1996; Grenfell et Harris, 1999; Oxford, 1990; Chamot et O'Malley, 1994). Parce que l'enseignement des stratégies intégré dans un programme d'enseignement de L2 permet aux apprenants de pratiquer les stratégies en apprenant la langue (Chamot, 2004).

Pourtant, dans une classe de langue, les apprenants peuvent être de niveaux différents en termes de compétence linguistique. Par exemple, dans une classe de langue de niveau intermédiaire, certains apprenants peuvent être bons, moyens ou faibles en lecture. Par conséquent, l'enseignement des stratégies de lecture intégré dans un programme de L2 peut être destiné à des apprenants de niveaux différents. S'il y a des variations chez les apprenants en ce qui concerne le type, la fréquence ou le mode d'utilisation des stratégies de lecture selon les niveaux de lecture, on peut en conclure que les effets de l'enseignement de stratégies peuvent différer chez les apprenants de niveaux différents. Cependant, le nombre des recherches effectuées à propos de l'effet de l'enseignement des stratégies de lecture selon le niveau de lecture est très limité. Les résultats de certaines études (Bimmel, Bergh et Oostdam, 2001; Dreyer et Nel, 2003) révèlent que l'effet de l'enseignement des stratégies peut être différencié selon les niveaux de lecture. La recherche de Tsai (2011) montre que l'effet de l'enseignement des certaines stratégies a été différencié selon les niveaux de lecture. Mais, à notre connaissance, il n'y a pas d'autre étude où l'effet de l'enseignement des stratégies sur l'utilisation des stratégies de lecture a été examiné selon les niveaux différents de lecture. Or, pour mettre en œuvre l'enseignement des stratégies de façon plus efficace, il faudrait effectuer des recherches pour comprendre comment l'utilisation des stratégies des apprenants de différents niveaux en lecture est influencée par l'enseignement des stratégies. C'est l'objectif de ce travail qui examinera l'effet de l'enseignement des

stratégies de lecture en français langue étrangère (FLE) sur l'utilisation des stratégies de lecture par des apprenants de différents niveaux (bon, moyen et faible).

Méthode

L'enseignement des stratégies de lecture a été mené dans le cadre d'une recherche-action (Özkan Gürses et Adıgüzel, 2013) et les données concernant les stratégies de lecture que les participants utilisaient avant et après l'intervention ont été recueillies via la technique de la pensée à voix haute.

Participants. L'enseignement des stratégies de lecture à 18 apprenants de français a été réalisé durant le second semestre de l'année scolaire 2009-2010 dans la classe préparatoire de FLE du Département des Langues Etrangères de l'Université d'Eskişehir Osmangazi. La tranche d'âge des apprenants (14 filles, 4 garçons) est de 18 à 23 ans. Nous avons déterminé 2 participants de chaque niveau (bon, moyen, faible) selon les résultats d'un test de lecture en français avant l'intervention (Özkan Gürses et Adıgüzel, 2013). Ainsi, les données de ces 6 participants ont été utilisées pour comparer les effets de l'enseignement des stratégies de lecture en fonction des niveaux de lecture. Nous avons utilisé l'abréviation de PBN pour les participants de bon niveau, de PNM pour les participants de niveau moyen et de PNF les participants de niveau faible.

La collecte des données. Les données de l'étude ont été recueillies à l'aide de la technique de la pensée à voix haute avant et après l'intervention. Deux textes argumentatifs ont été utilisés pour cette technique. Pour assurer les équivalences des textes utilisés, d'abord cinq paires de textes ont été sélectionnées en fonction du type de texte, de la forme, de la longueur, du contenu des éléments visuels, et du niveau de langue. Nous avons demandé à quatre experts dans le département de FLE d'évaluer les textes selon l'objectif de la recherche et les critères suivants: 5 (approprié complètement), 4 (approprié), 3 (approprié partiellement), 2 (non approprié), 1 (pas du tout approprié).

Selon l'avis des experts, nous avons choisi une paire de textes ayant le point le plus élevé (4.75). Ce sont des textes intitulés "Contes des mille et une nuits" (351 mots) et "Le monde selon Jules Verne" (350 mots) dont le sujet est la critique de livre

(<http://www.critiqueslibres.com>). Afin d'être sûr qu'il n'y a pas de différence importante par rapport aux difficultés, nous avons proposé à un étudiant volontaire pour qu'il lise ces textes en utilisant la technique de la pensée à voix haute. Il a lu chaque texte dans des jours différents. Pendant la lecture nous avons observé que l'étudiant a lu le premier texte en 46 minutes et le second texte en 58 minutes. Nous nous sommes rendu compte que l'étudiant avait plus de difficultés en lisant le second texte. Après la lecture, pendant l'interview, l'étudiant a rapporté que le second texte était plus difficile. Nous avons donc cherché un autre texte et choisi un texte intitulé "Alice dans les livres" (<http://www.critiqueslibres.com>) (353 mots) dont le sujet est aussi la critique de livre et qui paraît similaire au texte intitulé Contes des mille et une nuits en terme de type de texte, de forme, de longueur et de difficulté. Un expert aussi a lu le texte et évalué son équivalence et il a donné son accord. Nous avons demandé de lire ce texte également à l'étudiant qui a lu le premier texte. L'étudiant a lu ce texte en 44 minutes en consultant le dictionnaire 23 fois (Il avait lu le premier texte en 46 minutes en consultant le dictionnaire 21 fois). Nous avons observé que l'étudiant avait lu les textes de la même façon et avait des difficultés similaires. L'étudiant a estimé que les textes étaient de difficulté similaire. Ainsi, nous avons choisi ces deux textes.

Pendant l'étude, avant l'intervention, l'un des deux participants de chaque niveau de réussite a lu "Alice dans les livres" et l'autre a lu "Contes des mille et une nuits" et après l'intervention vice-versa. On a demandé aux participants d'exprimer à voix haute ce à quoi ils pensaient, comment ils procédaient lors de la lecture et leurs discours ont été enregistrés.

L'analyse des données. Les données obtenues ont été analysées par l'approche de quantification de données qualitatives. Avant l'analyse des données, les enregistrements audio ont été transcrits. L'analyse de quantification de données a été faite selon les démarches proposées par Weder (1985, cité par Yıldırım et Şimşek, 2008).

Lors du processus d'analyse, nous avons tout d'abord identifié les stratégies de lecture en tant qu'unité d'analyse. Dans la littérature, globalement on distingue deux classifications de stratégies de lectures: les stratégies globales et locales ou les stratégies métacognitives et cognitives (Koda, 2007). Dans cette étude, nous avons utilisé la

classification de stratégies métacognitives et cognitives qui a été proposée dans plusieurs études (Anderson, 1999; Shoerey et Mokhtari, 2001; Chamot et El-Dinary, 1999). Les stratégies métacognitives sont celles que les lecteurs utilisent en les planifiant attentivement afin de diriger et de surveiller leur lecture, alors que les stratégies cognitives sont celles qu'ils utilisent afin de résoudre des problèmes rencontrés lors de la lecture (Anderson, 1999). En nous basant sur la classification des stratégies de lecture qui a été construite par Chamot et El-Dinary (1999) dans une recherche où elles avaient utilisé la technique de la pensée à voix haute, nous avons identifié les thèmes et les stratégies de lecture se trouvant sous chaque thème et avons ainsi construit une liste de codes couvrant ces stratégies de lecture. Afin de vérifier le fonctionnement de cette liste, nous avons codé un échantillon de données selon cette liste de codes et, en fonction des résultats obtenus, avons révisé la liste. Par la suite, nous avons demandé l'avis d'un expert à propos de la liste de codes révisée. En fonction de l'avis de l'expert consulté, nous avons redéfini les stratégies de lecture et nous avons recodé toutes les données selon cette liste de codes révisée. Enfin, nous avons demandé à deux autres experts de coder les données indépendamment. L'un a codé toutes les données et l'autre a codé 66% des données sélectionnées au hasard. Nous avons comparé les codages fait par nous et les autres experts et avons calculé le coefficient de fiabilité du codage (0.85) selon la formule suivante proposée par Miles et Huberman (1994, p. 64) : $Fiabilité = \frac{Consensus}{Consensus + désaccord} \times 100$. Enfin, nous avons calculé les fréquences et les pourcentages des stratégies utilisées par les apprenants et les résultats ont été présentés à travers des tableaux.

Déroulement de l'intervention. L'enseignement des stratégies de lecture a été basé sur l'Approche d'Apprentissage Cognitive de Langue Académique (CALLA) qui est un modèle destiné à l'enseignement des stratégies d'apprentissage en L2. Basée sur la théorie de l'apprentissage cognitif, CALLA a été développé aux Etats-Unis pour répondre aux besoins scolaires des apprenants d'anglais comme L2. L'efficacité du modèle a été prouvée dans les recherches à grande échelle et à long terme (Chamot, 1995; Lynch, 1993). Dans le modèle, on propose de commencer par les stratégies qui sont déjà utilisées par les apprenants et par celles dont l'efficacité a été prouvée par de nombreuses recherches et qui peuvent être utilisées dans plusieurs tâches (Chamot et

O'Malley, 1994). Dans le cadre de ce travail, ce sont les stratégies suivantes qui sont enseignées : se fixer des buts, survoler, utiliser les connaissances antérieures, faire des prédictions, faire des inférences, utiliser l'attention sélective, se poser des questions et résumer. Au début de l'intervention, on a commencé par l'enseignement des stratégies de lecture souvent utilisées par les apprenants; ensuite nous avons enseigné des stratégies considérées utiles selon la littérature mais utilisées moins fréquemment par les apprenants.

L'enseignement des stratégies de lecture a été réalisé dans le Programme de FLE, 4 heures par semaine pendant 8 semaines du 16 mars 2010 au 12 mai 2010. Les cours ont été enregistrés avec une caméra vidéo et les enregistrements des vidéos ont été analysés à un niveau macro où le premier auteur a regardé les enregistrements vidéo et noté les horaires de début et de fin des activités. Certaines sections des enregistrements ont été visualisées par les membres du comité de validité rassemblés pour l'intervention.

En tenant compte des décisions prises et des opinions exprimées lors des réunions du comité de validité, les opinions des apprenants concernant les activités réalisées en classe et les stratégies utilisées par les apprenants selon leur journal de bord ainsi que les plans des leçons ont été révisés. Alors que les six premières semaines de l'intervention les stratégies ont été enseignées comme prévu, les deux dernières semaines il a été donné plus d'importance à la mise en pratique des stratégies enseignées.

Délimitation de la recherche: L'objectif de cette recherche était d'examiner profondément les effets de l'enseignement de stratégies sur l'utilisation de stratégies selon les niveaux de lecture. Etant donné que la technique de la pensée à voix haute fournit d'immenses quantités de données, nous n'avons pas pu recueillir des données de tous les apprenants qui ont participé à l'enseignement des stratégies. Les résultats sont donc limités à 6 participants et ne peuvent pas être généralisés. Par conséquent, nous avons présenté les résultats dans les tableaux de fréquences et de pourcentages sans les techniques statistiques inférentielles qui permettraient de généraliser les résultats.

Résultats et interprétations

Le tableau 1 nous montre les fréquences et les pourcentages de l'utilisation des stratégies métacognitives et cognitives des participants selon les niveaux avant et après l'intervention. Comme il y a deux participants dans chaque niveau, les fréquences (*f*) indiquent le nombre total d'occurrences des stratégies utilisées par deux participants dans chaque niveau.

Tableau 1. *L'usage des Stratégies Métacognitives et Cognitives des Participants Selon les Niveaux de Réussite Avant et Après L'intervention*

Niveau de réussite	Moment de recueil des données	Stratégies métacognitives		Stratégies cognitives		Valeur totale	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bon	Pré	158	37.6	262	62.4	420	100
	Post	82	34.3	157	65.7	239	100
Moyen	Pré	55	35.0	102	65.0	157	100
	Post	44	31.0	98	69.0	142	100
Faible	Pré	79	30.9	177	69.1	256	100
	Post	80	32.7	165	67.3	245	100

Note. Pré : Avant l'intervention; Post : Après l'intervention

Selon le tableau 1, il nous est possible d'affirmer que les participants ont généralement préféré les stratégies cognitives avant et après l'intervention. Toutefois, on observe un changement avant et après l'intervention dans la distribution des stratégies métacognitives et cognitives utilisées. Après l'intervention, la proportion de l'utilisation des stratégies cognitives a diminué chez les PNF et augmenté chez les PBN et les PNM.

Toujours selon le tableau 1, après l'intervention, la fréquence de l'utilisation de stratégies a diminué à tous les niveaux, notamment chez les PBN. Ce résultat peut être dû aux faits que les participants ont moins de difficultés lors de la lecture et qu'ils ont besoin d'utiliser moins de stratégies après l'intervention. L'effet positif de l'enseignement des stratégies sur la lecture des apprenants (Özkan Gürses et Adıgüzel, 2013) et la diminution de la durée de lecture des participants après l'intervention étayent cette interprétation.

Tableau 2. *Les Durées des Enregistrements Audio des Lectures Avant et Après L'intervention*

Niveau de réussite	Participants	Avant l'intervention		Après l'intervention	
		Titre des textes	Durée (min.)	Titre des textes	Durée (min.)
Bon	P1	Texte 1	72.56	Texte 2	46.05
	P2	Texte 2	60.44	Texte 1	34.26

Moyen	P3	Texte 1	27.40	Texte 2	21.11
	P4	Texte 2	14.44	Texte 1	27.12
Faible	P5	Texte 1	38.21	Texte 2	41.36
	P6	Texte 2	48.05	Texte 1	24.38
Valeur totale			262.50		195.13

Note. P : Participant; le titre du texte 1 est Alice dans les livres, le titre du texte 2 est Contes des mille et une nuits.

Selon le tableau 2 qui nous montre les durées d'enregistrement audio pour les lectures des participants avant et après l'intervention, les durées de lecture d'autres participants ont diminué après l'intervention exceptés P4 et P5. Ainsi, il nous est possible d'affirmer qu'après l'intervention généralement les participants ont consacré moins de temps pour la lecture et ont utilisé moins de stratégies.

Le tableau 3 concerne les fréquences et les pourcentages des sous-stratégies métacognitives selon les niveaux de réussite avant et après l'intervention.

Tableau 3. *L'usage des Stratégies Métacognitives des Participants Selon les Niveaux de Réussite*

Stratégies	Le moment de recueil de données	PBN		PNM		PNF	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Survol	Pré	0	0	8	14.6	3	3.8
	Post	1	1.2	3	6.8	5	6.3
Survoler l'organisation du texte	Pré	0	0.0	4	7.3	2	2.5
	Post	0	0.0	2	4.5	2	2.5
Survoler pour saisir l'idée principale	Pré	0	0.0	4	7.3	1	1.3
	Post	1	1.2	1	2.3	3	3.8
Autorégulation	Pré	85	53.8	19	34.5	43	54.4
	Post	53	64.6	22	50.0	43	53.7
Surveiller sa compréhension	Pré	37	23.4	5	9.1	11	13.9
	Post	23	28.1	9	20.5	23	28.7
Surveiller son usage des stratégies	Pré	15	9.5	7	12.7	9	11.4
	Post	11	13.4	6	13.6	6	7.5
Surveiller sa prononciation	Pré	2	1.3	0	0.0	2	2.5
	Post	1	1.2	0	0.0	4	5.0
Vérifier/changer	Pré	10	6.3	3	5.4	16	20.3
	Post	7	8.5	2	4.6	8	10.0
Se poser des questions	Pré	15	9.5	4	7.3	3	3.8
	Post	10	12.2	3	6.8	2	2.5
S'auto-évaluer	Pré	6	3.8	0	0.0	2	2.5
	Post	1	1.2	2	4.5	0	0.0
Attention sélective	Pré	73	46.2	28	50.9	33	41.8
	Post	28	34.2	19	43.2	31	38.8
Se concentrer sur les éléments visuels	Pré	0	0.0	1	1.8	1	1.3
	Post	1	1.2	3	6.8	1	1.3
Se concentrer sur le titre	Pré	2	1.3	1	1.8	2	2.5
	Post	3	3.7	2	4.6	5	6.2
Se concentrer sur la grammaire	Pré	34	21.5	12	21.8	14	17.7
	Post	10	12.2	0	0.0	10	12.5
Se concentrer sur les mots	Pré	0	0.0	1	1.8	1	1.3

connus	Post	0	0.0	1	2.3	1	1.3
Se concentrer sur les mots	Pré	35	22.1	13	23.7	10	12.7
Inconnus	Post	13	15.9	13	29.5	9	11.2
Se concentrer sur les mots	Pré	0	0.0	0	0.0	0	0.0
-clés	Post	0	0.0	0	0.0	3	3.8
Se concentrer sur la	Pré	2	1.3	0	0.0	5	6.3
prononciation	Post	1	1.2	0	0.0	2	2.5
	Pré	0	0	0	0	0	0
Attention dirigée	Post	0	0	0	0	1	1.2
	Pré	158	100.0	55	100.0	79	100.0
Valeur totale	Post	82	100.0	44	100.0	80	100.0

Note. Pré : Avant l'intervention ; Post : Après l'intervention

Selon le tableau 3, on peut dire que l'utilisation des stratégies métacognitives a différé selon les niveaux avant et après l'intervention. On remarque que les PNM, qui avaient utilisé fréquemment la stratégie de survol avant l'intervention, ont commencé à l'utiliser moins souvent après l'intervention. Par contre, les PNF l'ont utilisée plus souvent après l'intervention.

D'autre part, les PBN et les PNM ont privilégié plus souvent la stratégie d'autorégulation après l'intervention. Concernant ses sous-stratégies, notamment les PNF et les PNM ont utilisé plus fréquemment la stratégie de surveiller sa compréhension. On remarque aussi que les PNF ont utilisé la stratégie de vérifier/changer et les PBN ont utilisé la stratégie de s'auto-évaluer moins souvent après l'intervention.

Concernant l'attention sélective, après l'intervention notamment les PBN et les PNM ont préféré moins souvent cette stratégie. Les PNM ont utilisé plus souvent la stratégie de se concentrer sur les éléments visuels et les PNF ont préféré plus souvent la stratégie de se concentrer sur le titre et sur les mots-clés. D'autre part, après l'intervention, les PBN ont utilisé moins fréquemment la stratégie de se concentrer sur les mots inconnus et les participants à tous les niveaux ont utilisé moins souvent la stratégie de se concentrer sur la grammaire.

Enfin, la stratégie d'attention dirigée n'a été utilisée que par un apprenant faible une seule fois après l'intervention.

Sur la base de ces résultats, nous pouvons affirmer que les PBN ont continué à utiliser les stratégies qu'ils utilisaient souvent avant l'intervention sauf se concentrer sur la grammaire et les mots inconnus. On peut dire également que les PNM n'ont utilisé

plus souvent que quelques stratégies métacognitives comme surveiller sa compréhension, se concentrer sur les éléments visuels et s'auto-évaluer après l'intervention. Pour ce qui est des choix des stratégies des PNF chez qui l'utilisation des fréquences des stratégies métacognitives n'a pas diminué après l'intervention, il est possible de conclure que c'est eux qui ont bénéficié davantage de l'enseignement des stratégies métacognitives comme le survol, se concentrer sur le titre et les mots-clés.

Les résultats concernant l'utilisation des sous-stratégies cognitives selon le niveau sont présentés dans le tableau 4.

Tableau 4. *L'usage des Stratégies Cognitives des Participants Selon les Niveaux de Réussite Avant et Après L'intervention*

Stratégies	Moment de recueil des données	PBN		PNM		PNF	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Inférence	Pré	18	6.9	11	10.8	20	11.3
	Post	30	19.1	10	10.2	19	11.5
Inférence des mots inconnus	Pré	15	5.8	2	2.0	18	10.2
	Post	16	10.2	5	5.1	14	8.5
Inférence des informations implicites	Pré	3	1.1	9	8.8	2	1.1
	Post	14	8.9	5	5.1	5	3.0
Elaboration	Pré	10	3.8	3	2.9	13	7.3
	Post	15	9.6	12	12.2	10	6.1
Etablir des liens entre le texte et les connaissances antérieures	Pré	10	3.8	3	2.9	10	5.6
	Post	10	6.4	8	8.1	6	3.7
Etablir des liens entre les parties du texte	Pré	0	0.0	0	0.0	3	1.7
	Post	5	3.2	4	4.1	4	2.4
Prédiction	Pré	3	1.1	14	13.7	8	4.5
	Post	4	2.5	12	12.2	12	7.3
Transfert	Pré	19	7.3	10	9.8	22	12.5
	Post	8	5.1	5	5.1	19	11.5
Déduction	Pré	7	2.7	3	2.9	3	1.7
	Post	2	1.2	0	0.0	2	1.2
Relire	Pré	3	1.1	2	2.0	5	2.9
	Post	7	4.5	4	4.1	5	3.0
Prendre des notes	Pré	36	13.8	11	10.8	25	14.1
	Post	8	5.1	0	0.0	15	9.1
Résumer	Pré	4	1.5	5	4.9	3	1.7
	Post	7	4.5	8	8.2	10	6.1
Traduire	Pré	109	41.6	28	27.5	39	22.0
	Post	55	35.0	41	41.9	53	32.1
Utiliser le dictionnaire	Pré	53	20.2	15	14.7	39	22.0
	Post	21	13.4	6	6.1	20	12.1
Valeur totale	Pré	262	100.0	102	100.0	177	100.0
	Post	157	100.0	98	100.0	165	100.0

Note. Pré : Avant l'intervention ; Post : Après l'intervention

Selon le tableau 4, après l'intervention, alors que les pourcentages concernant l'utilisation de certaines stratégies cognitives ont changé dans la même direction pour tous les niveaux, ceux d'autres stratégies cognitives ont changé dans une direction

différente selon les niveaux. L'utilisation des certaines stratégies a diminué à tous les niveaux telles que la stratégie d'utiliser le dictionnaire et celle de prendre des notes que les participants ont utilisé pour écrire les sens des mots inconnus. En revanche, les fréquences de la stratégie de résumer ont augmenté à tous les niveaux. Sur la base de ces résultats, on peut dire qu'après l'intervention, les participants ont essayé généralement de comprendre le texte au lieu d'utiliser une stratégie de résolution de problèmes concernant les mots inconnus.

En revanche, le changement dans l'utilisation de certaines stratégies varie selon le niveau. Après l'intervention, les pourcentages de l'utilisation de stratégie d'inférence ont augmenté notamment chez les PBN. A propos des sous-stratégies de l'inférence, on peut dire que les participants ont diversifié les stratégies utilisées et ont commencé à utiliser plus souvent la stratégie d'inférence qu'ils avaient moins privilégiée avant l'intervention.

Quant aux pourcentages d'élaboration, ils ont augmenté chez les PBN et les PNM mais ont diminué chez les PNF. Parmi les stratégies d'élaboration, on remarque une hausse importante de la fréquence d'usage de la stratégie d'établir des liens entre le texte et les connaissances antérieures chez les PNM et de la stratégie d'établir des liens entre les parties du texte chez les PBN et les PNM.

On remarque également une hausse de la fréquence de la stratégie de prédiction surtout chez les PNF. Au contraire, les PNM qui avaient utilisé la stratégie de prédiction plus fréquemment que les autres participants avant l'intervention l'ont préférée moins fréquemment l'après l'intervention. Ce résultat est parallèle au résultat concernant le changement de la stratégie de survol chez les PNM. Sur la base des résultats concernant la diminution des fréquences des deux stratégies, on peut dire qu'après l'intervention les PNM ont utilisé moins fréquemment les stratégies qu'ils avaient utilisées plus fréquemment que les PBN et les PNF avant l'intervention.

Les pourcentages de traduction ont augmenté chez les PNM et les PNF mais ont diminué chez les PBN. Le fait qu'avant l'intervention les PBN ont utilisé la stratégie de traduction moins fréquemment qu'après l'intervention peut être dû au fait qu'ils ont préféré les stratégies d'inférence des informations implicites et de résumer pour comprendre mieux le texte et de façon holistique au lieu d'utiliser la stratégie de

traduction qui pourrait les aider à comprendre le texte au niveau de la phrase. En revanche, le fait qu'après l'intervention les PNM et PNF ont utilisé la stratégie de traduction plus fréquemment peut être dû au fait qu'ils ont utilisé cette stratégie de façon plus aisée. De plus, le résultat rapportant que les PNM ont utilisé les stratégies de survol et de prédiction moins souvent est parallèle au résultat montrant le fréquent usage de la stratégie de traduction. Donc, nous pouvons affirmer que les PNM qui avaient eu l'habitude de lire le texte en général avant l'intervention ont commencé à utiliser plus souvent la stratégie de traduction pour comprendre le texte de manière plus détaillée.

Discussion et suggestions

Dans cette recherche, tout d'abord, nous avons trouvé que les participants utilisaient les stratégies cognitives plus fréquemment par rapport aux stratégies métacognitives avant et après l'intervention. Les recherches de Thampradit (2006) et de Sheorey et Mokhtari (2001) étayaient ce résultat. Quand nous avons examiné l'usage général des stratégies des participants, nous avons trouvé que les fréquences des stratégies se diversifiaient selon les niveaux. Avant l'intervention les PNF utilisaient moins fréquemment les stratégies métacognitives que les autres participants. De même, plusieurs études montrent que les lecteurs moins compétents utilisent les stratégies métacognitives moins fréquemment que les lecteurs compétents (Sheorey et Mokhtari, 2001; Thampradit, 2006). Les résultats de la recherche présente révèlent aussi qu'après l'intervention les fréquences totales des stratégies métacognitives n'ont pas diminué chez les PNF contrairement chez les PBN et les PNM.

A propos des sous-stratégies, nous avons déterminé que les PBN utilisaient les stratégies qu'ils avaient utilisées souvent avant l'intervention telles que : surveiller sa compréhension, surveiller son utilisation des stratégies, vérifier/changer, se poser des questions, inférer les mots inconnus. Nous avons observé qu'après l'intervention les PNM avaient préféré plus fréquemment les stratégies qui les aidaient à comprendre le texte en détail comme la traduction au lieu de la stratégie de survol. Nous avons déterminé qu'après l'intervention les PNF avaient préféré plus fréquemment les stratégies métacognitives enseignées pendant l'intervention comme le survol, se concentrer sur le titre, les mots clés et les stratégies cognitives telle que la prédiction.

L'enseignement des stratégies métacognitives pourrait donc avoir un effet positif surtout chez les PNF. Tsai (2011) qui a étudié les effets de l'enseignement des stratégies chez les participants d'anglais de niveaux différents a aussi trouvé que les participants avaient bénéficié de l'enseignement de certaines stratégies différemment selon leur niveau. Nous pouvons donc dire que l'effet de l'enseignement des stratégies sur l'usage des stratégies pourrait différer selon le niveau de lecture.

Pourtant, la méthode de cette recherche et les données recueillies par un petit échantillon ne permettent pas de généraliser ces résultats. Nous suggérons donc de faire des recherches expérimentales pour mieux comprendre l'effet de l'enseignement des stratégies selon les niveaux de lecture. Les résultats de ces recherches pourraient aider à comprendre les difficultés de l'enseignement de certaines stratégies qui peuvent être différenciées selon les niveaux. Dans cette recherche, il y a aussi quelques indices selon lesquels l'enseignement de certaines stratégies comme l'inférence, se poser des questions, utiliser les connaissances antérieures peuvent nécessiter plus de temps chez les lecteurs moins compétents. Ces stratégies sont fréquemment utilisées par les lecteurs compétents. Nous pouvons donc proposer de faire des recherches pour comprendre comment ces stratégies peuvent être enseignées plus efficacement chez les lecteurs moins compétents.

Concernant l'enseignement des stratégies de lecture, comme les habitudes de lecture et les besoins peuvent se différencier, nous pouvons suggérer de déterminer les stratégies utilisées par les apprenants avant de commencer l'enseignement. Il est important d'offrir des activités destinées à les sensibiliser envers les stratégies qu'ils utilisent, ainsi que de débiter l'enseignement des stratégies par celles utilisées par la majorité. Il est aussi favorable d'enseigner les stratégies qui ne sont pas privilégiées par de nombreux participants afin de leur permettre de varier leur choix. Il peut être utile d'enseigner les stratégies comme le survol, la concentration sur le titre et les éléments visuels, l'utilisation des connaissances antérieures, la prédiction qui aident les participants à devenir plus actifs et à utiliser leurs connaissances lors du processus de lecture. Il est aussi important d'expliquer les avantages des stratégies et les circonstances de leur utilisation, de donner aux participants des occasions de pratiquer les stratégies enseignées surtout dans les stratégies qui sont privilégiées moins

fréquemment par de nombreux participants, comme les stratégies de résumer et de se poser des questions.

Références bibliographiques

- Anderson, N.J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal*, 75 (4), 460-472.
- Anderson, N. (1999). *Exploring second language reading: issues and strategies*. Toronto, Ontario, Canada: Heinle et Heinle Publishers.
- Bimmel, P.E., Bergh, H., et Oostdam, R.J. (2001). Effects of strategy training on reading comprehension in first and foreign language. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (4), 509-529.
- Bouvet, E. (2002). Reading in a foreign language: Strategic variation between readers of differing proficiency. *Flinders University Languages Group Online Review*, 1 (1). Récupéré du site de la revue: http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/volume111/papers/v1i1_bouvet.ht
- Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *The Language Teacher*, 22 (3). Récupéré du site de la revue: http://jalt-publications.org/old_tlt/files/98/mar/carrell.html
- Chamot, A.U. (1995). Implementing the cognitive academic language learning approach: CALLA in Arlington, Virginia. *The Bilingual Research Journal*, 19 (3-4), 379-394.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1 (1), 14-26.
- Chamot, A.U., et El-Dinary, P.B. (1999). Children's learning strategies in language immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 83 (3), 319-338.
- Chamot, A.U., et O'Malley, J.M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Cohen, A.D., Weaver, S. J. et Li, T (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language* (rapport de recherche). University of Minnesota.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Dreyer, C., et Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365.
- Grenfell, M., et Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. [La relation entre les styles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage] Eskişehir: Anadolu Üniversitesi (L'Université Anadolu).
- Kiewra, K.A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, 41 (2), 71-80.
- Koda, K. (2007). *Insights into second language reading: Cross-linguistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, M.L. (2006). *A study of the effects of rhetorical text structure and English reading*

- proficiency on the metacognitive strategies used by EFL Taiwanese college freshmen* (thèse de doctorat). The University of Idaho. College of Graduate Studies.
- Lynch, J. (1993). *Cognitive academic language learning approach (Project CALLA), community school district 2 special alternative instruction program. Final evaluation report, 1992-93*. OREA Report. New York: New York City Board of Education.
- Miles, B., et Huberman, A.M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (2e éd.). Thousand Oaks: SAGE Publications International Educational and Professional Publisher.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle et Heinle Publishers.
- Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., et Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*, 42 (1), 1-47.
- Özer, B. (2008). Öğrencilere öğrenmeyi öğretme. [Apprendre aux étudiants d'apprendre]. Dans A.Hakan (dir.) *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (pp.139-152). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özkan Gürses, M., et Adıgüzel, O. (2013). The effect of strategy instruction based on the Cognitive Academic Language Learning Approach over reading comprehension and strategy use. *Journal of Education and Learning*, 2 (2), 55-68.
- Sheorey, R., et Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, 431-449.
- Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness. *Asian EFL Journal*, 13 (1), 272-300.
- Taylor, A., Stevens, J. R., et Asher, J.W. (2006). The effects of explicit reading strategy training on L2 reading comprehension. Dans J.M. Norris et L. Ortega (dir.) *Language learning et language teaching synthesizing research on language learning and teaching* (pp. 213-244). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Thampradit, P. (2006). *A study of reading strategies used by thai university engineering students at King Mangkut's Institute of Technology Ladkrabang* (thèse de doctorat). Southern Illinois University, Carbondale.
- Tsai, C.C. (2011). The study of training EFL reading strategies in English reading class. *Journal of Kun Shan University*, 8, 1-10.
- Weinstein, C.E., et Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M.C. Wittrock, (dir.) *Handbook of research on teaching* (3e éd.) (pp. 315-327). New York: Macmillan.
- Yıldırım, A., et Şimşek, H (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Les méthodes de recherche dans les sciences sociales] (6e éd.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, L. J. (2008). Constructivist pedagogy in strategic reading instruction: Exploring pathways to learner development in the English as a second language (ESL) classroom. *Instructional Science*, 36 (2), 89-116.

¹ Cet article est basé sur la thèse de doctorat sous la supervision du Dr. Oktay C. Adıgüzel, soutenue à l'Université d'Anadolu, Décembre 2011.

Références Auteurs:

Meral Özkan Gürses est actuellement lectrice de Français dans le Département de Langues Etrangères à l'Université d'Eskisehir Osmangazi en Turquie. Elle a obtenu son doctorat (PhD) en Sciences de l'Education à l'Université d'Anadolu en Turquie en 2011.

E-mail: gursesmeral@gmail.com

Oktay Cem Adıgüzel est actuellement maître de conférences dans le département de Sciences de l'Education à l'Université d'Anadolu en Turquie. Il a obtenu son doctorat (PhD) en Sciences de l'Education dans l'Ecole Normale Supérieure de Cachan in France.

Email: ocadıguzel@gmail.com

Pour citer cet article:

Özkan Gürses, M., et Adıgüzel, O.C. (2013). L'effet de l'enseignement des stratégies de lecture sur l'usage des stratégies selon différents niveaux de réussite en lecture en FLE. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(4), 16-32.