

L'enseignement/ apprentissage du français en Algérie est en perpétuelle évolution, surtout avec les nouvelles réformes et les nouvelles orientations « quantitatives et qualitatives » (Ferhani, 2006) connues en 2003.

La visée principale de ces nouveaux programmes de français à l'école primaire est l'installation chez le jeune apprenant, de compétences diverses de communication pour une interaction à l'oral et à l'écrit. Parmi ces compétences, celles qui doivent permettre à l'apprenant de lire et comprendre un texte, de se poser en tant que lecteur autonome, capable de construire du sens.

Pour développer ces compétences de lecture compréhension, entre autres, l'école adopte l'approche par compétences qui privilégie une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations problèmes.

Cette logique d'apprentissage permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et des savoir-faire indispensables pour apprendre à apprendre, lui apporte les connaissances directes et indirectes, lui explicite le pourquoi et le comment des situations d'apprentissage proposées et l'incite en même temps à découvrir, à analyser par essais et erreurs afin de résoudre des situations problèmes lui permettant de développer ses compétences.

Malgré ce renouveau méthodologique, les professeurs de français à l'école, se plaignent d'avoir des élèves candidats à l'échec en lecture compréhension. Des recherches récentes réalisées sur le terrain lors de cette dernière décennie dans le cadre de travaux de recherche en didactique des langues et en sciences du langage, montrent l'urgence de repenser les méthodes et les pratiques pédagogiques pour une meilleure efficacité de l'enseignement /apprentissage de la compréhension de l'écrit. Alors comment favoriser un apprentissage de la lecture compréhension à l'école primaire permettant « l'apprendre à comprendre ? »

La compréhension de l'écrit : une activité à deux composantes

Comprendre c'est construire une représentation mentale du texte écrit. Cette représentation est le produit « *d'un traitement des connaissances linguistiques et conceptuelles mais aussi une capacité (du lecteur) à mobiliser les unes et les autres sans être débordé par la tâche* ». ¹

Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes révèlent que la non-maîtrise des mécanismes (linguistiques) de base « *est une composante importante des difficultés en lecture, mais ce n'est qu'une partie de ces difficultés. Elle est en fait, associée à une mauvaise compréhension de la lecture : au-delà de l'habileté à décoder-identifier les mots, c'est l'apprendre-comprendre de la lecture qui est défectueux* » ². Développer une composante en exclusivité n'aide pas l'apprenant à acquérir une compétence de compréhension. En effet, « *la nature interdépendante des habiletés à maîtriser fait qu'aucune habileté entrant en jeu dans ce processus complexe ne peut assurer à elle seule, une maîtrise de la lecture compréhension* » ³. Par conséquent, résoudre les problèmes de compréhension chez les apprenants de l'école primaire, qui ont essentiellement des performances faibles en identification des mots, nécessite de mettre en place des

activités variées pour accroître le lexique et améliorer la vitesse et la précision du traitement des mots mais aussi, des exercices multiples qui leur permettent de réaliser des inférences et traiter des anaphores. Autrement dit, les difficultés d'un apprenant lecteur en langue étrangère doivent être compensées par la maîtrise des savoir-faire ; le jeune apprenant lecteur doit apprendre à comprendre.

Enseigner la compréhension « apprendre à comprendre »

La majorité des recherches des vingt dernières années, en psychologie cognitive (Wasik & Van derWestuizen, 1988 ; Pressley, 2000 ; Kendall & Tate, 1994 ; Dole & Duffy, 1991 ; Duke & Pearson, 2002 ; Nokes & Dole, 2004) s'inscrivent dans cette perspective « *apprendre à comprendre* ». ⁴ Elles ont réussi à mettre en relief les processus spécifiques qui peuvent faire l'objet d'un enseignement explicite. Ces recherches (en plus des travaux de Piaget sur la prise de conscience et ceux de Vygotsky sur l'origine sociale des processus cognitifs de l'apprenant : travail dans la « zone de développement proximal » de l'enfant pour développer ses comportements et le mener progressivement vers l'autonomie) accordent une place très importante au rôle que jouent les stratégies cognitives et métacognitives dans l'amélioration de l'apprentissage de la compréhension de l'écrit en langue étrangère.

Les stratégies de compréhension en langue étrangère

L'intérêt pour les stratégies de lecture compréhension en langue étrangère est apparu dans les années 1980, avec les travaux de Moirand (1979), et a provoqué un changement très important dans l'apprentissage de la compréhension en langue étrangère. En fait, selon Block et Lacina(2008), l'enseignement des stratégies de compréhension « *favorise l'autonomie de l'apprenant et lui permet de contrôler et mener à bien son projet de lecture compréhension* ». ⁵

Pressley et Harris(2006) définissent la stratégie 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* ». ⁶ Aussi, Tardif (1992) relie la notion de stratégie avec celle de métaconnaissances, c'est-à-dire, « *les connaissances dynamiques qu'un apprenant possède à propos des processus en jeu, déployés dans son propre fonctionnement mental* ». ⁷

Par ailleurs, Cornaire & Raymond perçoivent la stratégie comme un plan d'action, « *une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. C'est la combinaison d'un savoir-faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière* ». ⁸ Les stratégies sont donc des processus conscients employés lorsque le fonctionnement du processus automatisé est entravé.

Les recherches menées par plusieurs auteurs (Romainville, 1993, Parfetti, Goldman & Hogaboam, 1979 ; Oxford, 1990 ; Clot & Faïta, 2000 ; Robert, 2010) indiquent que les bons lecteurs compreneurs connaissent certaines stratégies et en même temps, savent les mobiliser pour faciliter leur propre apprentissage. En revanche, les mauvais lecteurs utilisent moins de stratégies efficaces que les bons lecteurs et surtout, « *ne sont pas capables de changer de stratégies en fonction des contextes et des contraintes de la situation* ». ⁹

Bianco(2003) conditionne la mobilisation des stratégies par l'explicitation. Il considère la stratégie comme « *une capacité de haut niveau qui consomme beaucoup d'énergie attentionnelle mais qui est accessible à l'explicitation* ». ¹⁰ La stratégie doit donc être explicitée par l'enseignant de manière constante afin de permettre aux apprenants de prendre conscience de ce qu'ils ont comme outils leur permettant de progresser dans leur apprentissage.

Par ailleurs, la mobilisation des stratégies dépend aussi des prises de conscience sur les procédures en œuvre ou précisément les connaissances du sujet sur ses propres processus ; ce que Mélot et Corroyer appellent « *les connaissances métacognitives que le sujet possède sur les stratégies* » ¹¹ afin d'assurer plus de réussite dans la gestion et le contrôle de la tâche et favoriser son autonomie.

La métacognition

La métacognition est composé d'un « *préfixe méta : indiquant un niveau supérieur de référence. Un méta-x est un x qui parle d'autres x, et peut être aussi de lui-même* ». ¹² C'est la capacité de réfléchir sur son propre processus de pensée, c'est-à-dire une pensée qui peut fonctionner de manière critique et réflexive.

Cette réflexion (sur ses propres processus mentaux) permet de développer une conscience de soi, de prendre conscience de l'activité mentale à laquelle on se livre pour apprendre, d'en mesurer l'opérationnalité et les limites et de réfléchir sur sa démarche et ses pratiques.

L'emploi des stratégies est donc largement lié aux connaissances métacognitives que le sujet possède sur ses propres stratégies, s'il est conscient de ce qu'il sait et de ce qu'il ne sait pas pour contrôler la mobilisation et l'intégration de ses connaissances de manière appropriée.

L'importance de cette activité mentale (métacognitive) a été confirmée par les travaux menés par Mélot et Corroyer (1992) sur les apprenants en échec qui manquent surtout de compétences métacognitives. Ces études montrent que « *c'est l'incapacité des élèves en difficultés à retrouver une stratégie apprise, spécifique à la tâche qui fait défaut* ». ¹³ Ce constat permet de comprendre qu'il ne suffit pas de cumuler des connaissances pour apprendre mais il est nécessaire de savoir qu'on les possède pour pouvoir les utiliser.

Si l'apprenant est face à une situation d'apprentissage, il doit savoir l'importance et le but de la tâche, « *il doit être conscient des exigences et des stratégies qui lui permettent de réussir cette même tâche* » ¹⁴ car plus la démarche d'apprentissage est consciente plus l'apprentissage est riche. En effet, l'analyse que l'apprenant peut faire de son propre fonctionnement intellectuel (être conscient du fait qu'on a des difficultés, que l'on peut comprendre un problème si l'on reprend du début, quelles activités doit-on mettre en œuvre pour réussir une tâche, comment gérer et contrôler son activité mentale, se poser des questions pour s'évaluer avant pendant et après une tâche) permet d'évaluer, de réguler ses propres processus de pensée, d'assurer plus de réussite dans l'évaluation et la gestion des apprentissages et en même temps de développer la motivation et l'estime de soi.

Il faut rappeler que la psychologie cognitive considère la motivation scolaire

de l'apprenant en langue étrangère, de façon particulière, comme un des aspects de la métacognition qui a une très grande importance dans l'apprentissage de manière générale.

La métacognition en lecture compréhension

En lecture compréhension, Fayol (2004) rappelle que « *le contrôle et la gestion de la lecture est une composante très importante qui permet de réguler la compréhension et lui donner plus d'efficacité en mettant en œuvre des processus de traitement adéquats* »¹⁵. Savoir lire exige de savoir ce qu'il faut faire pour devenir lecteur. Autrement dit, l'activité de lecture compréhension exige d'être conscient de ce que l'on fait lorsqu'on lit, de savoir quoi faire lorsqu'on est face à des difficultés, savoir quelles stratégies choisir et mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs.

Ces mêmes aspects de l'activité métacognitive indispensables à la gestion de la lecture compréhension sont repris par Brown(1980) de façon plus pertinente :

« Savoir quand nous comprenons et quand nous ne comprenons pas, savoir ce que nous comprenons, savoir ce dont nous avons besoin pour comprendre, savoir que nous pouvons faire quelque chose quand nous ne comprenons pas ».¹⁶ Cependant, ce savoir métacognitive est rarement efficace s'il est implicite et inconscient.

En effet, les travaux portant sur les liens entre compétences métacognitives et réussite de la lecture compréhension (Goigoux, 2003) ont montré que les élèves faibles lecteurs « *ne savent ni ce qu'ils savent ni ce qu'ils ne savent pas* ». ¹⁷ Alors que les bons lecteurs sont « métacognitifs », « transféreurs » (Bouffard-Bouchard, 1991), ils emploient des stratégies de lecture comme le fait de revenir en arrière au cours de la lecture (relecture), ralentir la vitesse de lecture sur un passage s'ils détectent une perte de compréhension, déterminer la nature du problème, choisir la stratégie qui permet de récupérer le sens, faire une lecture rapide pour orienter la lecture ultérieure, faire des résumés partiels.

Cependant, la question qui se pose : comment apprendre aux élèves à faire usage de la métacognition ? Comment passer de la métacognition implicite à la métacognition explicite ?

L'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Les recherches actuelles sur l'entraînement à la lecture compréhension (Rémond, 1999; Chanel, 2006) révèlent que les capacités cognitives et métacognitives peuvent s'améliorer mais à condition de prendre conscience de l'existence même des activités mentales, de s'entraîner et de réfléchir à l'acte d'apprendre. Par « entraînement », Rémond (1999) désigne l'enseignement explicite d'une variété de stratégies. L'enseignement explicite des stratégies nécessite « *la verbalisation de l'action* » (Vermersch, 2006), c'est-à-dire clarifier les problèmes de compréhension en attirant l'attention de l'apprenant lecteur sur ce que l'on fait, comment on le fait et à quel moment on le fait. Cet entraînement sur la manière d'apprendre favorise la centration sur la démarche d'apprentissage pour apprendre à comprendre.

Sur le plan expérimental, l'importance de l'action métacognitive dans l'amélioration de la lecture a été démontrée par les travaux de Barr et al (1996) sur le rôle de la métacognition dans la réussite de la lecture compréhension à l'école primaire. Ces travaux révèlent une nette différence entre des classes traditionnelles où l'enseignement se déroule de manière habituelle et des classes dites expérimentales où un enseignement explicite de stratégies de compréhension est dispensé. Les élèves des classes expérimentales obtiennent de meilleurs résultats aux épreuves de compréhension. De même, les travaux de Rémond(1999) montrent que les enfants âgés de 9ans, décrits comme bon comprennent, font des allers et des retours durant la lecture, font des relectures pour corriger leurs réponses et modulent leur vitesse de lecture ; ce qui n'est pas le cas pour les enfants mauvais comprennent.

L'enseignement des stratégies à l'école primaire permet de faire prendre conscience à nos apprenants, langue étrangère, que la difficulté linguistique ne doit pas les décourager si certains mots n'apportent pas une information essentielle à la compréhension d'un texte, mais qu'il existe des stratégies cognitives et métacognitives (mis en œuvre par des lecteurs experts) qu'ils peuvent mettre en œuvre afin de construire le sens d'un texte. Cependant, cet Enseignement, selon Gassion, est déterminé par trois principes :

- présenter les stratégies comme des outils d'apprentissage qui servent à faciliter la compréhension et aider le lecteur débutant à résoudre ses problèmes de compréhension,
- enseigner les stratégies dans des situations authentiques afin de permettre aux apprenants de voir comment l'expert applique les stratégies et à quel moment pour résoudre des problèmes de lecture compréhension,
- intégrer les stratégies. Il ne suffit pas de montrer les stratégies mais de rendre conscientes ces stratégies de pensée, d'insister sur leur utilité et surtout, permettre aux apprenants de les intégrer pour pouvoir les utiliser de manière adéquate.¹⁸

Sur le plan pédagogique, l'objectif de la classe de langue n'est pas seulement de faire acquérir à l'apprenant des connaissances déclaratives mais des connaissances procédurales et aussi un savoir conditionnel qui explique les raisons de l'utilisation des stratégies. En effet, la question du sens est primordiale. C'est en essayant d'explicitier ce qu'ils sont en train de faire et d'en saisir le pourquoi que les apprenants peuvent donner sens et cohérence aux tâches de la lecture compréhension. L'apprenant doit comprendre la fonction et les raisons pour lesquelles il apprend une stratégie et pourquoi et quand elle lui sera utile pour développer une motivation affective.

Le professeur de langue peut davantage viser l'intégration des stratégies d'apprentissage afin de permettre à l'apprenant *«d'interagir par lui-même avec la matière, de mettre en œuvre les actions appropriées dans les diverses tâches qu'il est appelé à accomplir et de transférer ces habiletés dans d'autres situations »*.¹⁹ Il peut aider l'apprenant à comprendre les raisons de sa réussite en lecture

compréhension en essayant de « *déplacer son attention du résultat de son action, à la manière dont il a réussi à atteindre ce résultat* ». ²⁰

Autrement dit, le plus important, voire fondamental, dans l'enseignement apprentissage des stratégies en lecture « *ce n'est pas que les enseignants ont choisi les bonnes stratégies à enseigner mais que les élèves, particulièrement les élèves à risque, se sont fait une idée claire de ce que veut dire être stratégique* ». ²¹ Ici, on souligne l'analyse de Piaget du développement de l'intelligence qui doit normalement passer par la prise de conscience de l'enfant sur son action. Les apprenants doivent prendre conscience du fait qu'il ne suffit pas de connaître la stratégie mais de l'intégrer et pouvoir s'en servir de façon efficace, de savoir choisir et réutiliser, combiner et adapter ces stratégies au plan global de l'activité de lecture compréhension.

Pour atteindre cet objectif, Schmitt et Baumann(1986) ; Wade et Reynolds(1989) proposent de faire « *des discussions métacognitives* » avec les apprenants des raisons pour lesquelles une stratégie est utile et à quelle occasion il faut l'utiliser dans le but de développer les processus métacognitifs, et en même temps, leur permettre de « *comprendre la logique des procédures qu'ils manipulent* ». ²² Ces discussions métacognitives, selon ces chercheurs, nécessitent une collaboration avec des experts en apprentissage et surtout, en métacognition (des pédagogues, des professeurs) qui ont la volonté de faire progresser les apprentis lecteurs et leur apprendre à planifier, à se fixer des buts, à s'évaluer, à faire un retour réflexif sur leurs problèmes de compréhension et adopter une attitude active face à la tâche d'apprentissage, surtout en lecture compréhension des textes.

L'enseignement des stratégies peut porter sur l'appropriation d'une stratégie spécifique afin d'améliorer la mise en œuvre, comme par exemple : sélectionner des idées principales, apprendre à faire des inférences, apprendre à évaluer sa compréhension, apprendre à gérer et contrôler sa compréhension, mais peut aussi contenir un enseignement général qui n'est pas seulement ciblé sur une ou deux opérations particulières, mais ciblé sur plusieurs stratégies cognitives et métacognitives.

Cependant, les résultats des travaux menés par plusieurs chercheurs (comme Pressley et Wharton-McDonald, 1997 ; Rémond, 1998) montrent que l'agencement de différentes stratégies conduit à de meilleurs résultats pour ce qui est de la compréhension des apprenants et que les bons lecteurs sont ceux qui coordonnent plusieurs stratégies en cours de lecture. En fait, ces mêmes résultats révèlent que « *les faibles compreneurs de 8 à 13 ans ont tiré profit d'un entraînement général portant sur les stratégies cognitives et métacognitives et ont progressé en compréhension de l'écrit* ». ²³ La palette des stratégies peut contenir des activités variées permettant de partager les habiletés en compréhension de l'écrit en particulier et en FLE en général. Nous citons comme exemple de stratégies: la construction d'une représentation sémantique, la prise d'indices, l'analyse des indices périphériques, le résumé, la réflexion sur la morphologie (liens forme-sens, dérivation, composition des mots), le questionnement du texte, se questionner pour contrôler sa compréhension, faire des inférences, des reformulations, des relectures,

des allers retours dans le texte, évaluer sa compréhension, élaborer d'hypothèses, ...etc.

Il faut souligner que l'enseignement des stratégies ne s'oppose pas à l'acquisition d'automatismes qui permettent d'alléger les tâches de lecture compréhension pour se consacrer aux activités de haut niveau.

Conclusion

L'intérêt des stratégies cognitives et métacognitives pour l'apprentissage de la lecture compréhension est, selon les recherches actuelles, très important car le recours aux connaissances stratégiques est une exigence intellectuelle au service de la réussite de tous les apprenants et en même temps, peut être un outil pédagogique permettant surtout aux apprenants qui ont des difficultés en lecture compréhension et qui n'ont que l'école pour apprendre, de progresser dans le cadre d'interaction. L'enseignement des stratégies présente une démarche prometteuse dans le domaine de l'apprentissage à l'école primaire, surtout en compréhension de l'écrit, en langue étrangère. Il montre que la responsabilité de l'activité de lecture compréhension est partagée entre le professeur qui doit expliciter le processus, solliciter son intégration dans le traitement de l'écrit et l'apprenant acteur principal de l'opération d'apprentissage. Ce modèle vise le développement de l'autonomie de l'apprenant à travers le développement des stratégies cognitives et métacognitives qu'il pourrait utiliser de façon flexible selon les situations. Il reste au professeur tuteur, médiateur, d'agir là où les processus les plus spécifiquement déficitaires sont particulièrement mis en cause.