

L'effet de l'utilisation des stratégies de compréhension de l'écrit sur la motivation des apprenants de la deuxième année moyenne

تأثير استخدام استراتيجيات فهم المقروء على تحفيز تلاميذ السنة الثانية متوسط

Zoubir CHABBIA¹

ENS Sétif

z.chabbia@ens-setif.dzEmail

تاريخ الوصول 2023/04/21 القبول 2023/07/19 النشر على الخط 2023/09/15

Received 21/04/2023 Accepted 19/07/2023 Published online 15/09/2023

Résumé:

La motivation est reconnue comme essentielle dans le domaine de l'apprentissage en ce qu'elle constitue un déterminant important de la réussite ou de l'échec scolaire. Dans la présente étude, nous cherchons à connaître l'effet de l'utilisation de quatre stratégies de compréhension en situation de lecture sur la motivation des apprenants de la deuxième année moyenne en classe de français langue étrangère dans notre contexte. La démarche adoptée consiste à entraîner les élèves à utiliser les stratégies prédire, inférer, questionner et clarifier pendant les trois mois du premier trimestre. Les premiers résultats montrent que l'entraînement à l'utilisation de ces quatre stratégies de compréhension en lecture aide les apprenants à intérioriser ces techniques de haut niveau et fortifie l'état de leur dynamique motivationnelle.

Mots clés : motivation, entraînement, stratégies de compréhension, compréhension en lecture

Abstract:

Motivation is recognized as essential in the field of learning in that it constitutes an important determinant of success or failure in school. In the present study, we seek to know the effect of the use of four comprehension strategies in a reading situation on the motivation of learners of the second year average in French as a foreign language class in our context. The approach adopted consists of training students to use the strategies of predicting, inferring, questioning and clarifying during the three months of the first trimester. The first results show that training in the use of these four reading comprehension strategies helps learners to internalize these high-level techniques and strengthens the state of their motivational dynamics.

Keywords: motivation, training, comprehension strategies, reading comprehension.

ملخص:

يعترف بالدافعية باعتبارها عنصراً أساسياً في مجال التعلم من حيث أنها تشكل محمداً مهماً للنجاح أو الفشل التلميذ في المدرسة. نسعى في هذه الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام أربع استراتيجيات الفهم في حالة القراءة على تحفيز المتعلمين السنة الثانية متوسطة في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يتكون النهج المعتمد من تدريب التلاميذ على استخدام هذه الاستراتيجيات خلال الأشهر الثلاثة من الفصل الدراسي الأول. تظهر النتائج الأولى أن التدريب على استخدام مهارات الفهم يساعد المتعلمين على استيعاب هذه التقنيات عالية المستوى ويقوي حالة ديناميكيتهم التحفيزية.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، التدريب، استراتيجيات الفهم، فهم المقروء.

¹ - Auteur correspondant : Zoubir CHABBIA

Mail: z.chabbia@ens-setif.dz

1. Introduction :

La motivation est reconnue comme essentielle dans le domaine de l'apprentissage en ce qu'elle constitue un déterminant important de la réussite ou de l'échec scolaire (Conefroy 2011)¹. Dans ce sens, plusieurs chercheurs stipulent que « se percevoir comme un élève stratégique et efficace dans l'utilisation de stratégies est considéré comme l'une des principales sources de motivation à apprendre » (Conefroy et Fenouillet, 2009)². Dans la présente étude, nous voulons comprendre l'effet de l'utilisation de quatre stratégies de compréhension (prédire, inférer, questionner et clarifier) en situation de lecture de la fable sur leur motivation des apprenants de la deuxième année moyenne dans l'établissement Kafi Said situé dans la commune de Souk Ahras. La démarche adoptée consiste à entraîner les élèves à utiliser ces stratégies pendant les trois mois du premier trimestre. De cette considération, une question générale de recherche est retenue qui se précise en deux sous-questions.

Quel est l'effet de l'entraînement à l'utilisation de quatre stratégies de compréhension (prédire, inférer, questionner et clarifier) en situation de lecture de la fable sur la motivation des apprenants de la deuxième année moyenne en classe de FLE dans l'établissement Kafi Said situé dans la commune de Souk Ahras ?

De façon plus précise :

Quel est le degré de mobilisation des quatre stratégies de compréhension après entraînement ?

Quel est l'état de la dynamique motivationnelle des apprenants avant et après l'entraînement ?

On se référant à nos questionnement nos hypothèses de travail seront au nombre de trois.

L'entraînement à l'utilisation des quatre stratégies de compréhension (prédire, inférer, questionner et clarifier) en situation de lecture de la fable améliore le degré de la mise en acte de ces habiletés et fortifie l'état de la dynamique motivationnelle des apprenants.

Compte tenu des questions qui sont soulevées préalablement, les objectifs que nous poursuivons consistent à recueillir des données permettant de mesurer le degré de mobilisation des quatre stratégies de compréhension. Également, la possibilité de comparer l'état de la dynamique motivationnelle avant et après l'entraînement et d'établir la relation entre la mobilisation des quatre stratégies de compréhension en situation de lecture et la qualité de la dynamique motivationnelle des apprenants. Pour se faire, la méthodologie retenue pour réaliser cette étude est celles de l'expérimentation et l'observation.

2. Le cadre référentiel

Dans cette partie, nous clarifions le concept de stratégie de compréhension et le concept de la dynamique motivationnelle.

2.1 Les stratégies de compréhension

Les stratégies de compréhension sont des processus mentaux conscients mis en œuvre pour atteindre un objectif d'une activité d'apprentissage. D'après Conefroy³ (2011), la stratégie est « une règle

¹ Conefroy L. L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 1^{er} édition, 2011, p.34

² Conefroy L.& Fenouillet F. « Motivation et apprentissage scolaire ». In P. Carré & F. Fenouillet (dir.), Traité de psychologie de la motivation. Paris : Dunot ; 1^{er} édition ,2009, p.47

³ Cosnefroy L. L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation Grenoble : Presse Universitaire de Grenoble, 1^{er} édition ,2011, p. 53

générale d'action qui oriente l'activité en vue d'un but afin de rendre optimale la performance ». Selon Smith¹ (1985) « le bon lecteur parviendrait toujours à sélectionner les bonnes stratégies au moment approprié et à les utiliser avec précision et sans effort ». Le bon lecteur n'est pas uniquement celui qui connaît quelques stratégies mais qui sait les mobiliser afin de parvenir à élaborer la signification des passages qu'il est en train de lire. Il existe plusieurs stratégies de compréhension mais nous citons seulement les habiletés que nous avons retenues pour notre étude car nous croyons qu'elles sont les plus importantes (prédire, questionner, inférer, clarifier). Dans ce sens, Giasson² (2006) conseille d'enseigner quelques stratégies en profondeur plutôt que plusieurs de façon superficielle car notre objectif n'est pas doté l'élève d'une liste de stratégies mais plutôt de l'étayer à développer la mise en acte des habiletés psychiques supérieures.

La stratégie prédire : Plusieurs auteurs considèrent que prédire est l'habileté de base de l'élaboration de la signification. À ce sujet Smith (1985) « considère la prédiction comme la base de la compréhension et elle prend la suite d'une formulation et de vérification d'hypothèses ». En effet, le lecteur expert anticipe le contenu du texte à partir de la mise en relation d'éléments textuels et de ses connaissances antérieures puis il exécute des vérifications au moment de sa lecture. Cuq³ (2002) souligne que « lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification ». Cette stratégie est une réflexion logique qui s'opère selon quatre étapes essentielles : a) trouver des indices ; b) formuler des hypothèses de sens ; c) lire ; d) vérifier les hypothèses formulées préalablement pour les confirmer ou les rejeter, les réviser ou les réguler. Pour sa part, Giasson (2006) considère que « le lecteur n'emmagasine pas passivement les mots les uns après les autres ; il traite le texte, c'est-à-dire qu'il fait constamment des hypothèses et essaie de les vérifier en cours de lecture ». Effectivement, l'enseignement de cette stratégie consiste à insister sur le pourquoi nous acceptons une hypothèse et pourquoi nous la rejetons. Cela permet d'accroître l'esprit de l'apprenant et de développer l'autocorrection de sa pensée. Cette stratégie aide les élèves à établir une intention de lecture, à mieux construire le sens du texte et à s'intéresser à ce qu'ils lisent et améliorer leur compréhension.

La stratégie questionner : Le lecteur habile se pose des questions avant de commencer sa lecture et questionne le texte tout le long de sa lecture, ce qui lui permet de sélectionner les informations essentielles et de construire progressivement le sens du texte. Cette stratégie s'opère en se basant sur des indices textuels qui permettent au lecteur d'effectuer une interaction entre ses connaissances antérieures et le contenu du texte. Les questions que le lecteur formule sont de deux catégories : celles dont la réponse se trouve dans le texte et celles qui exigent de la réflexion.

La stratégie clarifier : Le lecteur mobilise cette habileté lorsqu'il rencontre un mot ou une expression difficile. Cette stratégie consiste à dégager la signification d'un mot inconnu en utilisant plusieurs techniques. À ce sujet Giasson⁴ (1995) souligne que « pour attribuer un sens à des mots

¹ Cornaire C. et Germain C. Le point sur la lecture, Clé International, France, 1^{er} édition, 1999, p. 47

² Giasson J. Les textes littéraires à l'école. De Boeck, Belgique, 2^e édition, 2006, p. 92

³ CUQ, J et Gruca, I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. - Saint-Martin-d'Hères, PUG, Grenoble, 1^{er} édition, 2002, p.160

⁴ Giasson, J. La lecture de la théorie à la pratique, Gaëtan Morin, Québec, 1^{er} édition, 1995, p 103

nouveaux, il est très utile parfois de recourir à la morphologie, c'est-à-dire de se servir des renseignements qui proviennent du radical du mot, des préfixes et des suffixes ». Certainement, lorsque le lecteur rencontre un mot inconnu, il relit la partie difficile deux ou trois fois, voit autour du mot, se sert du contexte local dans lequel se situe ce mot pour parvenir à dégager son sens. Comme le note Rossi¹ (1985) « le moment où intervient le contexte ainsi que son rôle dépendent de la tâche et de la situation dans laquelle est placé le sujet ». Ainsi, le lecteur peut utiliser également le contexte global du texte, il procède au découpage du mot en suffixe et préfixe, il remplace ce mot par un autre mot logique est formule des hypothèses puis poursuit sa lecture pour trouver d'autres indices lui permettant de vérifier ses prédictions.

La stratégie inférer : Cette habileté est utilisée pour dépasser l'information écrite et induire une information implicite. À ce sujet Fayol¹ (2003) mentionne que « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relations qui ne sont pas explicites ». Évidemment, l'inférence est la capacité à effectuer des relations entre les phrases pour ajouter des idées ou compléter un manque, un détail absent car l'auteur ne dit pas tout dans un texte. Le lecteur habile s'appuie sur les indices textuels et sur ses connaissances antérieures pour élaborer des inférences. Dans son modèle J. Cunningham² distingue deux catégories d'inférences : les inférences logiques et les inférences pragmatiques. Les inférences logiques découlent directement du texte, exemple : les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant. Si le lecteur comprend que les indiens se dirigeaient vers l'ouest, on peut dire qu'il a effectué une inférence logique. Pour l'inférence pragmatique, le lecteur s'appuie sur ses connaissances antérieures et déduit que les indiens se dirigeaient à cheval vers le soleil couchant. Cet auteur ajoute une règle générale pour distinguer les deux inférences en utilisant la conjonction de coordination « mais » et en niant l'inférence. Commençant par le premier exemple : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant mais ils ne se dirigeaient pas vers l'ouest. Si la phrase produite n'est pas acceptable, l'inférence est logique. Le deuxième exemple : Les indiens se dirigeaient vers le soleil couchant mais ils ne se dirigeaient pas à cheval. Si la phrase produite est acceptable en conclue que l'inférence est pragmatique. Le même auteur (Cunningham) distingue un autre type qui le nomme l'inférence créative qui est propre à un seul lecteur. Pour leur part, Johnson et Johnson (1986) ont proposé une classification qui est composé de dix type d'inférences : les inférences de lieu, de temps, d'action, d'instrument, de catégorie, d'objet, de cause effet, de problème solution, de sentiment et d'agent.

2.2. La motivation

Pour Viau (2009)³ « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Selon

¹ Gaonac'h, D et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre*. Du texte au multimédia, Hachette, 2008, p.67

² Giasson, J, *La compréhension en lecture*, De Boeck, 2000, p.167

³ Viau, R. *La motivation en contexte scolaire*, De Boeck, Belgique, 1^{er} édition, 2009, p.7

Zimmerman et Schunk (2009)¹ la dynamique motivationnelle joue un rôle essentiel dans le lancement, l'orientation et le soutien des efforts des apprenants pour autoréguler leur apprentissage. Cette motivation à apprendre est une condition essentielle à l'apprentissage (Viau, 2009). Elle est donc l'ensemble des forces qui amorcent, orientent et maintiennent un comportement donné jusqu'à ce que le but soit atteint (Viau, 2009). Pintrich (1993)² souligne que le développement des apprentissages de façon efficace nécessite l'association de trois composantes essentielles : le pouvoir apprendre, le savoir apprendre et le vouloir apprendre (la motivation). La dynamique motivationnelle est reconnue également comme un facteur essentiel dans le domaine de l'apprentissage en ce qu'elle constitue un déterminant important de la réussite ou l'échec scolaire (Fenouillet, 2003)³. Pintrich (1993) utilise les termes « croyances motivationnelles » pour désigner une série de construits tirés des théories sociocognitives de la motivation. Ainsi, sans la motivation, il est difficile de s'engager, de fournir des efforts pour apprendre. Le rôle de la motivation est donc d'attribuer du sens aux situations d'apprentissages en assurant, maintenant l'engagement dans les tâches et en soutenant la persistance pour rester concentré sur l'objectif et le but à atteindre. Boekaerts (2010)⁴ ajoute que la motivation contribue à supprimer et surmonter les obstacles qui peuvent susciter le découragement, protège l'intention d'apprendre et permet d'agir intentionnellement pour commencer, poursuivre et achever une tâche.

La dynamique motivationnelle appartient au domaine de l'affectif, c'est « *un état dynamique qui trouve ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 2009). Elle est associée à la curiosité intellectuelle, au goût de comprendre, à la confiance en ses capacités, à l'implication cognitive active, aux efforts consentis, à la persévérance malgré les obstacles (Portelance, 2002)⁵. Viau (2009) admet trois déterminants principaux à la motivation d'apprendre : les perceptions qu'un élève a de la valeur de l'activité, de ses compétences et de la contrôlabilité.

3. Méthodologie

La démarche méthodologique retenue pour cette recherche est l'expérimentation et l'observation. Nous avons opté pour l'expérimentation car nous croyons que c'est la meilleure façon de vérifier la mise en œuvre des quatre stratégies. Cette expérimentation consiste à entraîner les apprenants à mettre en application ces quatre stratégies cognitives de compréhension en situation de lecture de la

¹ Zimmerman, B.J. et Schunk, D.H. Motivation, An Essential Dimension of Self-Regulated Learning. In D. H. Schunk et B. Zimmerman (Éd.) *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. London: Routledge, 1^{er} édition, 2009, p. 23

² Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 1^{er} édition, 1993, p.53

³ Fenouillet, F. *La motivation*. Dunod, Paris, 1^{er} édition, 2003 p. 45

⁴ Boekaerts, M. Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe, dans Hanna Dumont, David Instance et Francisco Benavides, 1^{er} édition, 2010. p.56

⁵ Portelance, L. Vers l'énoncé d'interventions susceptibles de favoriser l'émergence de la métacognition chez l'enfant du préscolaire. Université de Moncton, 2005 p.5

fable. Cet entraînement se réalise tout au long du premier trimestre en exploitant les séances consacrées aux activités de lecture. Nous utilisons également la deuxième méthode afin d'observer l'état de la dynamique motivationnelle des apprenants avant et après l'expérimentation. Pour analyser les données recueillies, nous avons élaboré deux grilles d'analyse qualitative. La première sert à mesurer le degré d'utilisation des quatre stratégies de compréhension après l'entraînement. Nous utilisons la deuxième grille afin de mettre en évidence l'état de la motivation des apprenant avant et après entraînement. Cette mesure s'effectue en s'appuyant sur l'Index de Motivation généré via l'Echelle de Motivation en Education (EMA). Cet outil permet de déterminer la qualité de l'attention des apprenants, comment ils se mettent au travail, comment ils s'impliquent dans l'activité, comment s'engagent dans la tâche afin d'atteindre le but fixé et comment ils s'intéressent à l'utilisation des différentes stratégies. La dernière étape de notre analyse consiste à mettre en corrélation le degré d'utilisation des quatre stratégies et l'état de la dynamique motivationnelle des apprenants dans l'activité de compréhension en situation de lecture de la fable.

3.1 Échantillon

Notre échantillon est constitué de deux classes de deuxième année moyenne composée chacune de 28 apprenants de l'établissement Kafi Said situé dans la commune de Souk Ahras.

3.2 Le support de l'intervention

La fable constitue le support de notre d'intervention pédagogique. Ce genre narratif qui appartient à la littérature de la jeunesse, se présente comme un récit bref qui contient habituellement une morale à visée argumentative. Ce genre de texte expose une langue riche variée et chargée d'affectivité. Elle est facile à comprendre car elle possède une structure régulière.

3.3 La mise en application des quatre stratégies

Pour amener les apprenants à mettre en application les quatre stratégies cognitives, nous avons choisi le modèle de Giasson qui s'appuie sur la procédure ci-dessous.

Quoi : Une description et une définition de la stratégie à enseigner

Pourquoi : Une brève explication qui montre pourquoi cette stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à mieux comprendre et être de meilleurs compreneurs.

Comment : Un enseignement direct de la mise en œuvre de la stratégie.

1) La modélisation : l'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie.

2) L'étayage : l'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée.

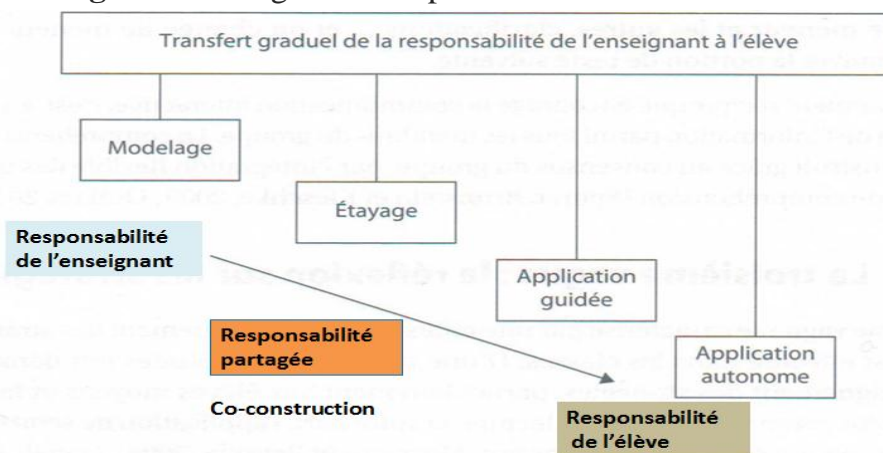
3) L'application autonome : L'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.

Quand : L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie.

Ce modèle suggère l'opérationnalisation des quatre stratégies par l'enseignant qui effectue la modélisation de la mise en application de ces habiletés devant ces apprenants en expliquant à haute voix sa réflexion. Par cette verbalisation orale, le praticien encadre les indices textuels qui lui ont

servi à formuler des hypothèses de sens, à poser des questions à clarifier un mot ou à produire des inférences. Cette démonstration aide les apprenants à mieux comprendre la mise en œuvre des stratégies enseignées. La figure 1 ci-dessous schématise le modèle de la responsabilité partagée

Figure 1. Partage de la responsabilité



Source : Adaptée de Pearson et Leys (1985)

La démarche adoptée comporte la modélisation de la mise en application des quatre stratégies. Nous exposons ci-dessous une partie de la modélisation adoptée.

Les interventions de l'enseignant	Les interventions des apprenants
I- La première phase : Avant	
<p>Diapo 1 : Analyse et interprète l'illustration</p> <p>Diapo 2 : analyse et interprète le titre : Le Singe et le Bouc</p> <p>Diapo 3 : établis la relation entre le titre et l'illustration</p> <p>Active tes connaissances antérieures -donne les caractéristiques de chaque animal -compare les deux animaux</p> <p>- trouve les raisons du choix de ces deux animaux qui n'est pas fait au hasard.</p> <p>Prédire -produis des prédictions en s'appuyant sur les indices textuels</p>	<p>-l'illustration comporte deux espèces d'animaux : un singe et un bouc -Le titre comporte deux espèces d'animaux : ce texte peut être une fable</p> <p>-Le singe est un animal qui grimpe les arbres, il mange les feuilles, les fruits, les cacahouètes, les bananes...il est très malin. - Le Bouc est un animal domestique, il mange les feuilles d'arbustes, il a des cornes. Il n'est pas tellement rusé.</p> <p>-le Singe se dispute avec le Bouc à cause de la nourriture -Le Singe sauve le bouc d'un danger -Le Singe veut être le chef du territoire</p>

<p>Questionner -produis des questions en s'appuyant sur des indices textuels</p> <p>Inférer -produis des inférences en s'appuyant sur des indices textuels</p>	<p>- Est ce qu'ils sont des amis ? -Est-ce qu'ils vont s'entraider ? - Dans quelle situation était-le Bouc ? -Est-ce qu'ils sont des ennemis ? -Est-ce qu'ils vont se disputer ? -Pourquoi se disputent-ils ? -Quelle est la raison de cette dispute ? - Dans quelle situation était-le Bouc ? -Le Singe et le Bouc seraient-ils des amis ou des ennemis ?</p> <p>-Le Singe est très intelligent, il est plus rusé et plus malin que le Bouc. Il va être le vainqueur dans cette histoire.</p>
--	--

3.4 Les instruments de mesure

Nous utilisons la verbalisation écrite comme un instrument permettant de mesurer le degré de l'utilisation des quatre stratégies de compréhension en situation de lecture. Pour se faire, les apprenants mettent en application ces quatre stratégies (prédire, inférer, questionner, et clarifier) dans une tâche authentique de compréhension d'une fable écrite. Les élèves utilisent les différentes stratégies en s'appuyant sur des indices textuels et en écrivant leurs réflexions (verbalisation écrite) sur une feuille de route préétablie. Nous soulignons que cette phase s'effectue après la période de modélisation et d'entraînement. Les feuilles de route recueillies constituent le premier corpus de notre étude. La qualité des verbalisations écrites renseigne sur le degré d'utilisation des stratégies. Nous présentons ci-dessous une partie de notre feuille de route qui montre l'utilisation de la stratégie prédire pour que notre démarche soit explicite.

J'utilise la stratégie prédire

Je repère des indices :

Je formule des hypothèses de sens :

Cet extrait de la feuille de route indique que l'apprenant utilise la stratégie prédire en formulant sa prédiction et en indiquant l'indice textuel qui lui permet de la produire.

3.5 Grille d'analyse

En nous inspirions de la grille du MEQ 1989 et celle de Forgette et Giroux 2001 cité par Tardif (2006)¹, nous avons élaboré notre propre grille d'analyse comportant un barème de six niveaux de l'utilisation de la stratégie (A, B, C, D, E, F). Chaque niveau est représenté par une pondération (5 pts excellent, 4pts très bien, 3 pts assez bien, 2 pts acceptable, 1pt insuffisant, 0 aucun) qui nous permet de mesurer le degré de la mise en application de la stratégie de compréhension en situation de de lecture. L'utilisation de chaque stratégie est jugée par rapport à des critères de réussite en comptant les indices les plus pertinents. Le jugement s'effectue selon la capacité de l'apprenant à mettre en action la stratégie en s'appuyant sur des indices textuels et en formulant un raisonnement d'une façon cohérente et bien explicite. Le seuil de réussite que nous avons fixé correspond aux trois premiers niveaux (A, B, C).

Tableau 1. Grille d'analyse du degré d'utilisation des quatre stratégies

Verbalisation écrite des stratégies de compréhension			
Les critères d'évaluation	Degré d'utilisation de la stratégie	Barèmes	Pondération
Etendue des éléments Clarté Cohérence Pertinence	A excellent	Parfaitement clair,	5
	B très bien	Très clair,	4
	C bien	Clair,	3
	D correct	Plus ou moins clair,	2
	E acceptable	Manque de clarté,	1
	F insuffisant	Aucun	0

Source : tableau adapté et traduit de A Rubric for Scoring postsecondary Academic Skills, Simon et Forgette-Giroux, 2001.²

4. Discussion et interprétation

Dans cette partie, nous discutons et nous interprétons les résultats de notre expérimentation.

4.1 Le taux d'utilisation des stratégies

Le premier tableau indique le taux d'utilisation des quatre stratégies cognitives de compréhension de l'écrit.

Tableau 2. L'utilisation des quatre stratégies

Les stratégies cognitives	Le taux d'utilisation
Prédire	90,80%
Questionner	82,85%
Inférer	43,10%
Clarifier	25,86%

¹ Tardif, J. L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement. Chenelière Education, 2006.p.203

Les résultats indiqués dans le tableau ci-dessus montrent que le taux d'utilisation de la stratégie prédire et la stratégie questionner est le plus élevé par rapport aux stratégies inférer et clarifier. Cela indique que les apprenants appliquent mieux les deux premières stratégies et trouvent de la difficulté à mettre en application les deux autres.

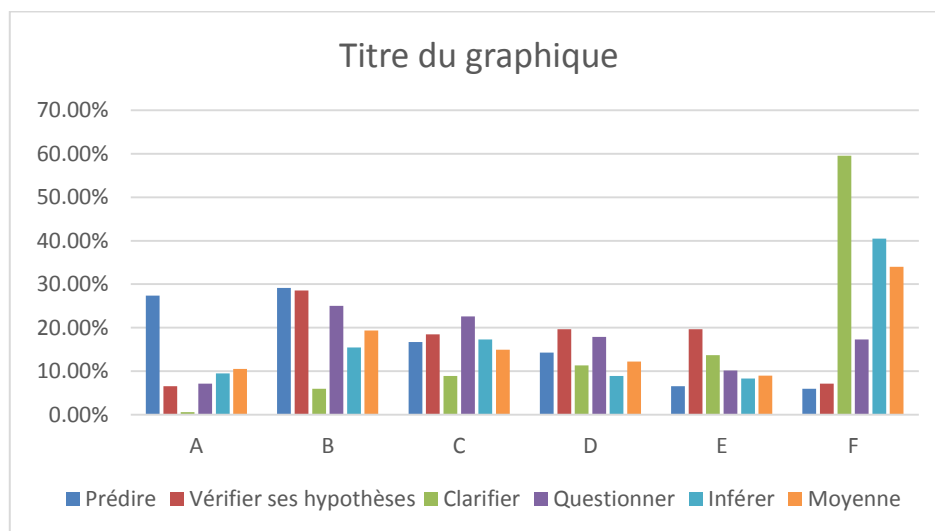
4.2 Le degré d'intériorisation des stratégies

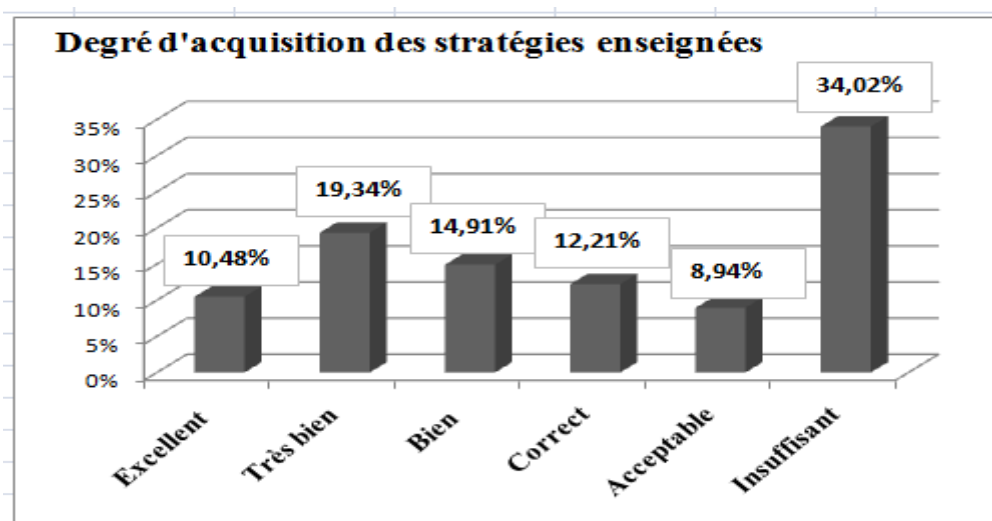
Le deuxième tableau indique le degré d'intériorisation des quatre stratégies cognitives

Tableau 3. Le degré d'intériorisation des quatre stratégies

Les stratégies cognitives	A	B	C	D	E	F
Prédire	27,38%	29,16%	16,68%	14,28%	6,54 %	5,95 %
Vérifier ses hypothèses	6,54%	28,57%	18,45%	19,64%	19,64%	7,14%
Clarifier	0,59%	5,95%	8,92%	11,30%	13,69%	59,52%
Questionner	7,14%	25%	22,61%	17,85%	10,11%	17,26%
Inférer	9,52%	15,47%	17,26%	8,92%	8,33%	40,47%
Moyenne	10,48%	19,34%	14,91%	12,21%	8,94%	34,02%

Figure 2. Degré d'acquisition des stratégies enseignées explicitement





Selon les détails des résultats du tableau, nous pouvons dire que le degré d'acquisition des stratégies est différent. Il atteint 44,73% dans les grilles : bon, très bon et excellent degré d'acquisition ; tandis qu'il atteint 55,17% dans les grilles : correcte, acceptable et insuffisant. Nous remarquons que la stratégie prédire est l'habileté la plus élaborée parmi les autres. Les élèves ont formulé des hypothèses de sens en s'appuyant sur des indices textuels. Cette stratégie apparait dans presque toutes les grilles d'évaluation.

4.3 L'état de la dynamique motivationnelle :

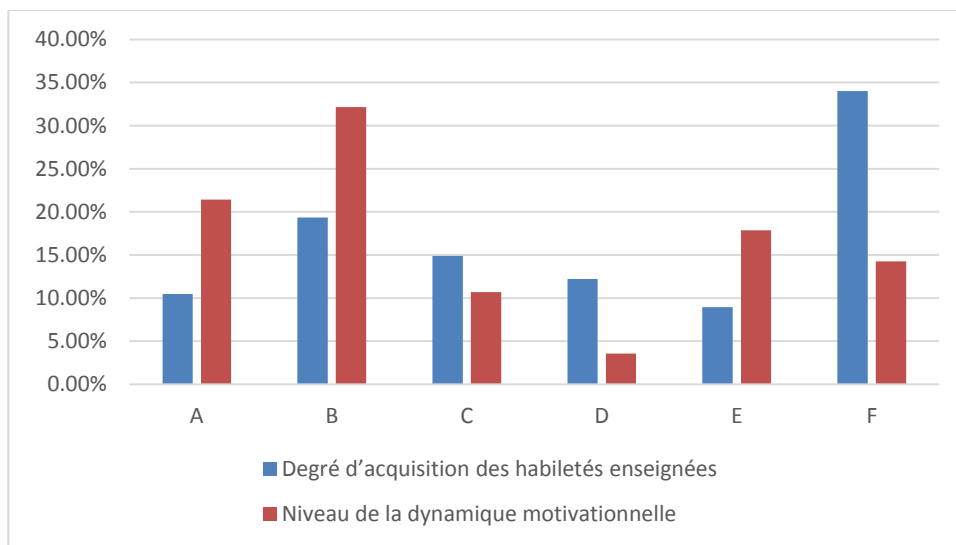
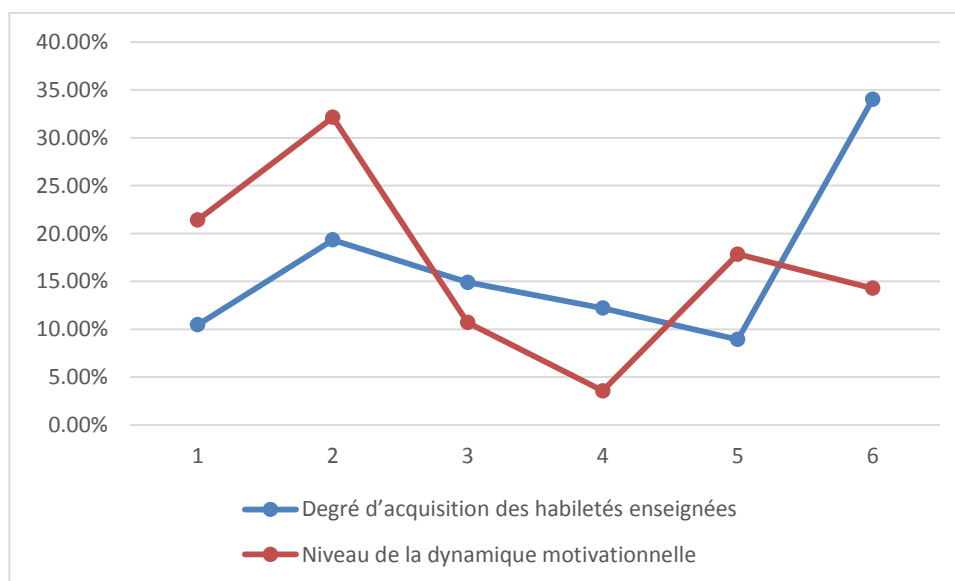
Nous avons remarqué que la motivation des apprenants pendant l'entraînement à l'utilisation des quatre stratégies cognitives de compréhension en situation de lecture est meilleur que son état avant. Les apprenants sont plus attentifs lorsqu'ils utilisent les quatre stratégies de compréhension en situation de lecture. Ils s'engagent et s'impliquent dans l'activité d'une manière satisfaisante quand ils fixent un but pour réaliser la tâche.

4.4 La corrélation entre le degré d'utilisation des stratégies et la motivation

Nous avons remarqué que la mobilisation des habiletés psychiques supérieures intériorisées à travers l'enseignement explicite stimule la dynamique motivationnelle fonctionnelle chez les apprenants. En d'autres termes, quand les apprenants acquièrent des stratégies et les utilisent dans les situations de compréhension en lecture, ils s'engagent et s'impliquent dans les activités pédagogiques. Ainsi, l'intériorisation des habiletés psychiques supérieures par la mise œuvre de l'enseignement explicite aurait un effet positif et sur le niveau de la dynamique motivationnelle fonctionnelle chez les apprenants de deuxième année du cycle moyen. En conséquence, il existe une corrélation entre l'acquisition des habiletés psychiques supérieures enseignées explicitement et le niveau de la dynamique motivationnelle fonctionnelle.

Tableau 4. Corrélation entre le degré d'utilisation des stratégies et la dynamique motivationnelle

Niveaux	A	B	C	D	E	F
Degré d'acquisition des habiletés enseignées	10,48%	19,34%	14,91%	12,21%	8,94%	34,02%
Niveau de la dynamique motivationnelle	21,42%	32,14%	10,71%	3,57%	17,85%	14,28%

Figure 3. Représentation de la corrélation entre le degré d'utilisation des stratégies et l'état de la dynamique motivationnelle**Figure 4.** Représentation de la corrélation entre le degré d'utilisation des stratégies et l'état de la dynamique motivationnelle

5. CONCLUSION

Nous avons fixé comme objectif au début de cet article que notre étude consiste à mettre en évidence l'effet de la mise œuvre de quatre stratégies cognitives de compréhension en situation de lecture de la fable sur la dynamique motivationnelle des apprenants de la deuxième année moyenne dans notre contexte. Pour se faire, nous avons entraîné les apprenants à utiliser les stratégies prédire, questionner, clarifier, inférer et clarifier pendant les premiers trois mois du premier trimestre. Nous avons exploité toutes les séances consacrées à la lecture pour aider les apprenants à utiliser ces stratégies. Nous avons élaboré deux grilles qui nous permettent d'analyse des données recueillies. Les résultats obtenus montrent que lorsque les apprenants mettent en application des stratégies, ils s'engagent et s'impliquent dans les situations de compréhension en lecture. Leur dynamique motivationnelle est améliorée de manière significative par cet entraînement. Nous pouvons dire donc que l'utilisation des quatre stratégies cognitives renforce l'état de la dynamique motivationnelle des apprenants.

Fayol (2008)¹ souligne que l'utilisation des stratégies permet à l'apprenant pas seulement d'intérioriser des habiletés de haut niveau mais aussi de favoriser le développement de ses apprentissages. Nous avons remarqué que certaines habiletés sont élaborées d'une manière efficace tandis que d'autres nécessitent plus d'étayage et d'entraînement. Elles feront l'objet d'un entraînement plus approfondi afin de permettre l'automatisation de ce genre de techniques.

Nous soutenons que l'acquisition de ces stratégies de haut niveau améliore la dynamique motivationnelle fonctionnelle chez les apprenants et concrétise la mise en application de l'approche par compétence dans le milieu scolaire. Les activités pédagogiques deviennent dès lors des moments de mise en application des compétences transversales et de développement des apprentissages au cours de laquelle les différentes représentations des apprenants sont complètement remodelées. Il s'installe ainsi, une interaction positive enseignant et apprenant qui modifie le contrat didactique et les élèves peuvent s'approprier une forme d'autonomie. En prolongement de cette étude la corrélation entre la motivation et la métacognition seront l'objectif de notre prochaine recherche.

Nous suggérons que les enseignants entraînent les apprenants à utiliser ces stratégies de compréhension d'une manière explicite. La séance deviendra dès lors une activité à part entière au cours de laquelle les représentations des élèves seront, une interaction positive s'installera, les élèves s'approprieront une forme d'autonomie favorable à une bonne compréhension de texte.

¹Fayol et Gaonac'h.D. Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia, Hachette Education, France, 1^{er} édition, 2008, p.104

Listes de références

- Baudrit, A. *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?* De Boeck, 2007.
- Beltrami, D ; Quet, F ; Rémonr, M et Ruffier, J. *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif.* Hatier 2004.
- Boyer, C. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture.* Modèles d'activités d'enseignement « savoir-faire pédagogique » Graficor, Chenelière Education, 1993.
- Cornaire C. et Germain C, *Le point sur la lecture, Clé International, « Didactique des langues étrangère », 1999.*
- Crahy, M et Dutrévis, M. *Psychologie des apprentissages scolaire.* Boeck, 2010.
- CUQ. J et Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. - Saint-Martin-d'Hères : PUG, 2002*
- Cyr, P. *Les stratégies d'apprentissage. Didactique des langues étrangères.* Clé International, 1996.
- Echalle, J et Magnan, A. *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés.* Dunod, Paris, 2010.
- Ferrand, L et Ayora, P. *Psychologie cognitive de la lecture.* De Boeck, 2009.
- Gaonac'h, D et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre.* Du texte au multimédia, Hachette, 2008.
- Giasson, J, *La compréhension en lecture,* De Boeck, 2000.
- Giasson, J, *La lecture de la théorie à la pratique, 2^e édition, Gaëtan Morin, 2003.*
- Giasson, J, *La lecture de la théorie à la pratique, 1^{er} édition, Gaëtan Morin, 1995.*
- Giasson, J, *La lecture apprentissage et difficultés,* De Boeck, 2012.
- Giasson J, *Les textes littéraires à l'école. 2^e édition, De Boeck, 2006.*
- Gérard, F, *Evaluer des compétences. Guide pratique,* De Boeck, 2009.
- Gorzegno, A et Legrand, C. *Stratégies pour lire au quotidien. Apprendre à inférer. Scéen, 2011.*
- Goupil, G et Lusignan, G. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire.* Gaëtan Morin, 1993.
- Jonnaert, P. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* De Boeck, 2009.
- Lafortune et Fléchettes. *Approche affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension.* Collection éducation-intervention. Presses de l'Université du Québec, 2010.
- Lafortune, L et Saint-Pierre, L. *L'affectivité et la métacognition dans la classe.* Les Editions Logiques, 1996.
- Louis Wolfs, J. *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage.* Du secondaire à l'université, Recherche- Théorie- Application, De Boeck, 2007.
- Oczkus, L. *L'enseignement réciproque. Quatre stratégies pour améliorer la compréhension en lecture.* Chenelière Education, 2010.
- Piérart, B et Grégoire, J. *Evaluer les trouble de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques.* De Boeck, 2003.
- Raucent, B ; Verzat, C et Villeneuve, L. *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* De Boeck, 2010.
- Rossi, J. *Psychologie de la compréhension du langage.* De Boeck, 2008.
- Simard, C ; Dufay, J ; Dolz, J et Garcia-Debanc, C. *Didactique du français langue première.* De Boeck, 2010.
- Tardif, J. *L'évaluation des compétences.* Documenter le parcours de développement. Chenelière Education, 2006.
- Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Logiques, 1992.
- Terwagne, S ; Vanhulle, S et Lafontaine, A. *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs.* De Boeck, 2006.
- VIGNER, G. *Lire : Du texte au sens. Clé internationale, 1973*