



Alsic

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information
et de Communication

Vol. 7 | 2004

Vol. 7

Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique

Computer tracking of reading strategies : a case study in a pedagogical context

Éric Bouvet et Dany Bréelle



Éditeur

Adalsic

Édition électronique

URL : <http://alsic.revues.org/2301>

DOI : [10.4000/alsic.2301](https://doi.org/10.4000/alsic.2301)

ISSN : 1286-4986

Référence électronique

Éric Bouvet et Dany Bréelle, « Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique », *Alsic* [En ligne], Vol. 7 | 2004, document alsic_v07_01-pra1, mis en ligne le 15 décembre 2004, Consulté le 02 octobre 2016. URL : <http://alsic.revues.org/2301> ; DOI : [10.4000/alsic.2301](https://doi.org/10.4000/alsic.2301)

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

CC-by-nc-nd

Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique

Éric BOUVET, Dany BRÉELLE
Flinders University, Australie

Résumé : *La lecture constitue une activité mentale privée dont les mécanismes sont difficiles à observer dans le contexte de la classe de langue. Pour mieux permettre à l'enseignant de jauger les capacités de lecture de ses apprenants, nous avons conçu une procédure informatisée dont le but a été d'enregistrer des données sur les conditions d'utilisation d'une sélection de stratégies de compréhension textuelle communément utilisées par les apprenants de Français Langue Étrangère (FLE). Les 16 étudiants universitaires d'une classe de FLE de niveau intermédiaire ont été soumis à la lecture de deux textes français en mode Pistage Informatisé. À l'occasion de cet exercice, les lecteurs ont dû effectuer des choix stratégiques liés aux problèmes de compréhension rencontrés pendant la lecture. Les résultats obtenus nous ont permis d'observer l'effort stratégique mis en œuvre par les lecteurs. L'objectif de cet article est de justifier ce qui nous a conduits à concevoir la procédure de Pistage Informatisé, de décrire notre méthode, de présenter les résultats et, enfin, de discuter de l'utilité pédagogique de notre approche.*

- 1. Introduction
- 2. Quelques repères théoriques importants
- 3. Méthodes d'observation des stratégies d'apprentissage
- 4. Présentation de l'outil de Pistage Informatisé
- 5. Présentation de l'étude
- 6. Présentation des résultats
- 7. Commentaire des résultats
- 8. Conclusion
- Références

1. Introduction

Le domaine de la lecture en langue seconde / étrangère, aussi bien dans ses dimensions théoriques et méthodologiques que dans ses projections pédagogiques pratiques, suscite depuis longtemps l'intérêt de nombreux chercheurs et pédagogues. Les travaux de recherche menés depuis plusieurs décennies ont non seulement permis d'identifier et de classer les stratégies de compréhension du texte écrit de manière fonctionnelle, mais ils ont aussi souligné l'importance de soumettre l'apprenant à un enseignement soutenu des techniques de lecture. Autrement dit, il n'est plus question d'ignorer les problèmes de lecture auxquels les apprenants en langue étrangère sont confrontés. Il s'agit, bien au contraire, de mettre ces problèmes en valeur, d'explicitier l'effort de lecture en le considérant sous le double point de vue de la lecture en tant que **processus** (c'est-à-dire l'effort cognitif mis en œuvre pendant la lecture) et de la lecture en tant que **produit** (c'est-à-dire le résultat de la lecture). Une telle vision constitue la base d'une intervention pédagogique efficace qui doit avoir des répercussions positives aux plans linguistique et culturel mais aussi au plan de la relation affective que l'apprenant entretient avec le texte écrit. À ce sujet on consultera utilement [BakerBrown84] ou [SwaffarArens91]. C'est donc dans un cadre didactique, visant à renseigner le formateur sur la façon dont les apprenants entreprennent la lecture du texte en langue étrangère, que se place notre projet.

La lecture est une activité mentale privée et il n'est pas aisé d'étudier les processus qui la régissent. En situation de classe, il est toutefois possible pour le formateur d'observer le comportement des apprenants face au texte et d'évaluer l'efficacité de l'effort de lecture en utilisant certaines méthodes d'investigation telles que le test de compréhension, le questionnaire ou l'entretien post-lecture, ou encore le journal personnel de lecture. L'intérêt de ces techniques est de fournir des renseignements sur l'état de la compréhension textuelle (c'est-à-dire sur le produit de la lecture) ou sur la perception qu'ont les lecteurs de la manière dont ils lisent. Le plus souvent, ces techniques escamotent le processus de lecture, comme le note [Cohen98]. D'autres techniques, plus spécialisées, visent à mettre en lumière le travail cognitif effectué en cours de lecture ; c'est le cas de la technique dite de **verbalisation**, généralement utilisée par la recherche en conditions expérimentales. Si ces types de techniques sont en mesure de révéler les paramètres psychologiques de la lecture, leur application et leur exploitation se révèlent complexes et peu pratiques. De ce fait, elles sont souvent hors de la portée du formateur désireux d'observer la façon dont ses étudiants lisent. C'est donc pour faciliter l'observation de la lecture dans un contexte pédagogique que nous avons entrepris d'élaborer une technique d'évaluation et de séquençage de l'effort de lecture s'appuyant sur une procédure de **pistage informatisé**, expression inspirée de l'appellation anglaise *computer tracking* utilisée dans [Cohen98] par exemple. Le pistage tel que nous l'avons conçu pour les besoins de notre étude est simple et pratique, et se réclame des techniques de pistage intégrées à certains logiciels interactifs de lecture tels que *Une vie de boy* [LymanHagerDavis96] et *TEXTFUN* [Koren99] ainsi que de procédures mises en place lors d'études réalisées sur la fréquence d'utilisation du dictionnaire, voir [Hulstijn93].

Le Pistage Informatisé (PI) permet de mettre en relation, de façon formelle, les caractéristiques propres au texte et les caractéristiques inhérentes aux lecteurs. D'un point de vue pédagogique, même si le PI n'est pas un outil d'apprentissage en tant que tel, il pourrait très bien trouver, dans

un premier temps, une application dont les mérites seraient :

- d'informer l'enseignant sur les compétences de lecture de ses apprenants, ceci au niveau individuel et au niveau collectif ;
- de renseigner l'apprenant sur la manière dont il appréhende le texte ;
- d'élaborer des activités de classe mettant en rapport les contenus des programmes et les objectifs pédagogiques envisagés avec les situations de perception et de compréhension de lecture des étudiants.

Ultérieurement, le PI pourrait être développé de manière à incorporer une véritable fonction d'aide à la lecture, par le biais d'un guidage stratégique en ligne.

Nous présentons dans ce qui suit la première étape d'un projet en cours. Au stade actuel de notre recherche, nos objectifs sont d'expliquer ce qui nous a conduits à concevoir le projet de PI, de décrire notre méthode, de présenter et commenter les comportements stratégiques enregistrés et, enfin, d'inscrire les résultats de l'étude dans un contexte pédagogique. Par conséquent, nous avons soumis les étudiants d'une classe de Français Langue Étrangère (FLE) de niveau intermédiaire à la lecture de deux textes en mode PI. À l'occasion de cet exercice, les lecteurs ont dû effectuer des choix stratégiques liés aux problèmes de compréhension rencontrés pendant la lecture. Ces choix stratégiques ont été enregistrés par notre logiciel de PI. Ce programme a été conçu par les auteurs en *JavaScript* et il est accessible par un logiciel de navigation (*Internet Explorer* ou *Netscape Navigator*). Il est à un stade de prototype et sera modifié ultérieurement.

Ce projet a été réalisé à l'échelle d'une classe d'apprenants de FLE. Les données issues de cet exercice ont été recueillies auprès d'un échantillon aléatoire d'étudiants de niveaux de compétence variables. Cette étude pilote constitue un préalable à la réalisation d'un travail ultérieur de plus grande envergure visant à établir la validité empirique du PI.

2. Quelques repères théoriques importants

Depuis les années 80, bon nombre d'études empiriques se sont efforcées d'identifier les composantes cognitives et métacognitives de la lecture en langue seconde et étrangère afin de mieux en comprendre les mécanismes. On retiendra parmi les auteurs concernés une vingtaine de noms parmi lesquels [AndersonPearson84], [BakerBrown84], [Barnett88], [Bernhardt83], [Block86], [Block92], [Brown87], [Carrell83], [Carrell84], [Carrell87a], [Carrell87b], [Carrell88a], [Carrell88b], [Coady79], [Devine88], [Eskey73], [Eskey86], [Eskey88], [Grabe88], [Johnson81], [Johnson82], [Kern92], [Kern94], [PearsonCasanave88], [Sarig87], [Swaffar85], [Swaffar88], [Taillefer96], [Vigner96], entre autres. On s'accorde généralement à dire que les lecteurs donnent un sens à ce qu'ils lisent en mettant en relation le contenu du texte avec leur propre connaissance du monde structurée en schémas [Carrell87b]. La lecture

constitue un travail interactif (impliquant des opérations perceptuelles, cognitives, linguistiques, sémantiques et sociales, entre autres) durant lequel le lecteur ne révèle pas le sens du texte mais plutôt le construit. Cet effort d'élaboration de la compréhension textuelle constitue un processus très complexe auquel participent les stratégies de lecture.

Les stratégies de lecture peuvent se définir simplement comme une série d'actions dont le but est de construire le sens du texte [Garner87], ou comme un ensemble d'opérations interdépendantes interchangeable et modifiables en fonction du contexte dans lequel elles sont utilisées [BorkowskiMuthukrishna92]. Elles s'inscrivent donc dans un système régulateur permettant de distribuer les ressources nécessaires au soutien de l'effort de compréhension, ou à l'amélioration d'une compréhension problématique, comme c'est souvent le cas lors d'une lecture en langue seconde ou étrangère. C'est au comportement stratégique en situation de résolution de problème que nous nous intéressons particulièrement ici, puisque nous nous plaçons dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, à l'intérieur duquel les lecteurs sont susceptibles de rencontrer des difficultés de compréhension. Afin de mieux comprendre la nature et le rôle des stratégies de lecture, nous allons, dans ce qui suit, commenter les principaux travaux de recherche dont les résultats ont contribué à l'élaboration de notre projet de pistage informatisé des stratégies.

Certaines études se sont attachées à identifier et à catégoriser les stratégies de lecture. Parmi celles-ci, notons [Hosenfeld77], [Hosenfeld84], [Block86], [Block92], [Sarig87], [Barnett88], [CarrellPharisLiberto89] et [Anderson91]. Ces auteurs ont cherché, en particulier, à dégager les différences entre lecteurs compétents et lecteurs non compétents. Ces études montrent que les lecteurs emploient des stratégies locales pour traiter les informations textuelles au niveau du mot, et des stratégies plus globales pour appréhender des informations textuelles au niveau de la phrase, du paragraphe, de l'ensemble du texte, mettant ainsi en relation des informations venant de différents niveaux et de différentes parties du texte, tout en intégrant des informations extratextuelles [Olshavsky77]. D'autres chercheurs se sont posé la question de savoir si les lecteurs compétents utilisaient autant de stratégies que les lecteurs moins compétents, ou si certaines stratégies étaient plus efficaces que d'autres. Un auteur comme [Hosenfeld84] considère que des lecteurs de niveaux de compétence différents peuvent appliquer des stratégies différentes. Ainsi les lecteurs moins compétents ont souvent recours à la traduction. À l'issue de son étude, Hosenfeld a pu distinguer les caractéristiques propres à deux grands groupes de compétences :

- Celui des lecteurs compétents qui sont en mesure de :
 - lire de larges unités textuelles ;
 - garder la signification du passage lu à l'esprit ;
 - ne pas s'attacher aux éléments sans importance ;
 - garder une attitude positive face à la lecture.

Celui des lecteurs moins compétents qui ont plutôt tendance à :

- lire des unités textuelles restreintes ;
- perdre rapidement le fil du texte ;
- s'attacher aux éléments sans importance du fait de leur incapacité à faire la différence entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas ;
- avoir une attitude négative face à la lecture.

En observant les stratégies utilisées par des lecteurs peu compétents, [Block86] a déterminé deux modes de lecture :

- le mode extensif s'appliquant aux apprenants qui n'intègrent pas le texte et qui restent *liés à la surface textuelle (text-bound)* ;
- le mode réflexif qui s'applique aux lecteurs capables d'intégrer au texte leur connaissance personnelle, d'avoir une vue structurelle de ce qu'ils lisent et de pouvoir réfléchir à la façon dont ils appréhendent le texte ; en d'autres termes, de personnaliser celui-ci, faisant ainsi preuve de capacités de lecture plus compétentes que les lecteurs non-intégrateurs appartenant à la catégories précédente.

Après avoir comparé les processus de lecture en langue première et en langue seconde, Sarig [Sarig87] a émis l'hypothèse suivante : l'acte de lecture est extrêmement individuel. Ce n'est pas uniquement la fréquence d'utilisation des stratégies, ou seulement l'application de certaines stratégies plutôt que d'autres, qui conditionne la bonne lecture, mais c'est aussi la manière dont le lecteur combine les stratégies entre elles. En d'autres termes, une stratégie peut être utilisée avec succès ou pas en fonction des qualités cognitives et métacognitives du lecteur. Sarig a donc suggéré d'envisager les stratégies de façon séquentielle ; ce qui l'a amenée à les classer en quatre grands groupes fonctionnels :

- actions de soutien technique (ex. : avoir recours au dictionnaire, deviner le sens d'un mot) ;
- actions de clarification ou de simplification (ex. : paraphraser) ;
- actions de maintien de la cohérence textuelle (ex. : garder le fil de l'histoire en tête) ;
- actions de contrôle (ex. : décider de ne pas s'attarder sur un passage jugé peu important).

Dans le cadre de notre projet de pistage des stratégies, nous nous efforcerons de mettre en évidence des exemples de séquences stratégiques, reprenant ainsi le concept proposé par Sarig.

Les travaux de recherche que nous avons présentés ci-dessus indiquent que les stratégies s'inscrivent dans un système séquentiel à l'intérieur duquel elles ont des fonctions définies telles que promouvoir une bonne compréhension textuelle, mais aussi identifier, résoudre et évaluer

les obstacles rencontrés en mode problématique de lecture. Il faut ajouter que des différences de comportement stratégique existent entre les lecteurs, en fonction des caractéristiques cognitives, métacognitives, affectives qui leurs sont propres, d'une part, mais aussi en fonction des caractéristiques textuelles, d'autre part. Par conséquent, il est possible d'observer les conditions d'utilisation des stratégies et de déterminer des tendances stratégiques associées à des niveaux de compétence et à des niveaux de difficulté textuelle. Dans la section suivante, nous allons voir comment les stratégies de lecture peuvent être observées.

3. Méthodes d'observation des stratégies d'apprentissage

[Cohen98] passe en revue plusieurs méthodes d'investigation des stratégies d'apprentissage couramment utilisées de façon empirique, notamment entretiens et questionnaires écrits, journaux personnels, et verbalisation. Cohen précise qu'aucune technique n'est idéale dans l'absolu et que le choix méthodologique dépend du type de stratégies à étudier, du but de l'étude, du nombre de participants à l'étude, du temps et des moyens dont le chercheur dispose. Certaines de ces techniques (telle que la rédaction de journaux personnels de lecture) peuvent être utilisées en classe, mais l'imprécision des données produites rend leur exploitation difficile.

La technique de verbalisation (*think-aloud* ou *verbal report*) est une méthode d'observation des stratégies couramment utilisée. On se référera à [EricssonSimon84], à [PressleyAfflerbach95] et à [Cohen98] pour obtenir des précisions sur cette méthode. Cette technique est appliquée pour recueillir des données servant à identifier, quantifier et décrire avec précision les stratégies mises en œuvre en situation de lecture. D'un point de vue pratique, il s'agit de faire énoncer à haute voix ce que pensent les lecteurs (au cours d'une lecture silencieuse), d'enregistrer, de codifier, puis d'analyser les données obtenues. La technique de verbalisation est donc une technique empirique délicate, utilisée principalement dans des conditions expérimentales.

Le formateur désireux de sonder les différents comportements de lecture dont ses apprenants sont susceptibles de faire preuve dans sa classe de langue, n'a pas vraiment à sa disposition d'outil d'investigation lui permettant de rassembler rapidement, pour chaque apprenant et pour l'ensemble de la classe, des informations précises sur la façon dont les apprenants adaptent leurs comportements stratégiques en fonction des problèmes lexicaux posés par le texte. C'est par souci d'obtention de données plus normalisées, et donc plus facilement exploitables que celles susceptibles d'être produites par les techniques énoncées plus haut, que nous avons conçu la technique du PI et que nous l'avons appliquée à nos étudiants. Dans ce qui suit, nous allons présenter les éléments qui ont contribué à la conception de notre méthode.

4. Présentation de l'outil de Pistage Informatisé

L'informatique a été utilisée de façon limitée pour enregistrer la manière dont les apprenants se

servent d'outils lexicaux ou grammaticaux. On peut citer ici les travaux de [ChapelleMizuno89], [Hulstijn93] ou [Baily96]. On notera que [Cohen98] et [Chapelle01] proposent un compte rendu des travaux effectués dans ce domaine. À notre connaissance, la technique du PI n'a pas été développée pour observer les comportements stratégiques de lecteurs en langue étrangère en situation de résolution de problèmes de compréhension en cours de lecture. Il faut tout de même noter l'existence du *Survey Of Reading Strategies*, de [MokhtariSheorey02], qu'Anderson [Anderson03] a adapté pour les besoins d'une récente étude sur la lecture en ligne. Mais le SORS et son adaptation informatisée sont des questionnaires post-lecture. C'est donc une application originale de l'outil informatique que nous proposons, puisque nos observations portent sur ce qui se passe pendant la lecture même.

Bien qu'il ne produise de données que sur un nombre limité de stratégies présélectionnées par les concepteurs de l'étude, le PI offre à nos yeux deux avantages. D'une part il permet au lecteur de se concentrer sur l'activité de lecture et, donc, de lire relativement naturellement, puisque l'obtention des données se limite à une procédure non verbale très simple. D'autre part il facilite le travail de gestion des données obtenues une fois l'expérience de lecture terminée.

Afin d'évaluer le potentiel du PI appliqué à l'observation des stratégies de lecture, nous avons conçu une procédure très simple. Le lecteur, lisant un texte sur l'écran, a été amené à enregistrer les stratégies utilisées à mesure qu'il rencontre des difficultés de compréhension (Figure 1). Les données sur les actions stratégiques ainsi obtenues ont été automatiquement enregistrées par le programme, rendant leur consultation possible immédiatement après l'exercice de lecture.

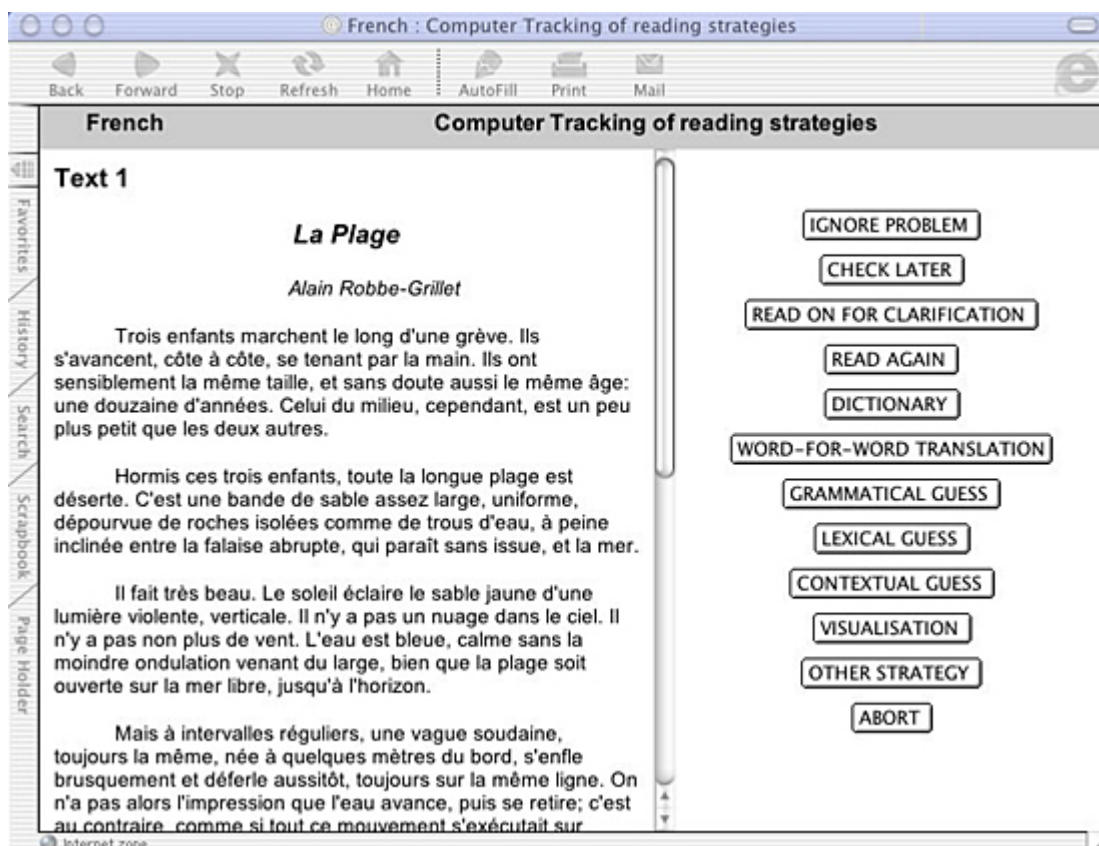


Figure 1 - Texte à lire et menu stratégique tels qu'ils apparaissent à l'écran.

En concevant cet outil, nous envisagions que la procédure de PI nous permettrait, dans un premier temps, d'enregistrer pour chaque lecteur les informations suivantes :

- lexique problématique traité ;
- stratégies sélectionnées ;
- stratégies abandonnées au profit d'autres stratégies (séquences stratégiques).

Un inventaire stratégique complet élaboré par [Bouvet02] a servi de base à la sélection des stratégies de résolution de problèmes, simples d'application, et couramment employées en situation de lecture. La liste en est donnée dans le Tableau 1.

Stratégies pour ne pas interrompre la lecture	
<i>Ne pas tenir compte du problème</i>	
	Décider de ne pas chercher à résoudre un problème parce que celui-ci est jugé peu important et qu'il n'a pas d'impact sur la compréhension.
Vérifier plus tard	
	Ne pas tenter de résoudre un problème sur le champ, mais y revenir plus tard, en deuxième lecture.
Continuer à lire pour saisir de plus nombreuses informations	
	Ne pas s'arrêter sur un problème, jugeant que la situation risque de se clarifier.
Stratégies d'estimation	
Effectuer une estimation lexicale	
	Déduire le sens en reconnaissant une partie d'un mot / d'une expression problématique.
<i>Deviner à partir du contexte situationnel</i>	
	Déduire le sens d'un mot / d'une expression problématique en observant le contexte situationnel immédiat.
Effectuer une reconnaissance grammaticale	
	Déduire le sens d'un mot / d'une expression problématique en utilisant un ou plusieurs indices grammaticaux.
Stratégies de clarification	
Visualiser une scène	
	Tenter de construire une image mentale d'une scène pour mieux comprendre une section problématique.
Relire pour clarifier	
	Relire un segment du texte une deuxième fois pour mieux comprendre.
Stratégies de traduction	

Traduire mot à mot	
	Traduire une section contenant un mot / une expression problématique pour avancer dans le texte lorsque aucune autre stratégie n'est possible.
Avoir recours au dictionnaire	
	Utiliser le dictionnaire pour clarifier le sens d'un mot / d'une expression problématique.

Tableau 1 - Inventaires des stratégies de lecture.

Dans les sections suivantes, nous allons présenter les composantes de notre projet ainsi que les résultats obtenus à l'issue de l'exercice de lecture en mode PI effectué par nos apprenants de niveau intermédiaire.

5. Présentation de l'étude

5.1. Participants

Notre groupe de participants était composé de 16 étudiants présentant des compétences langagières fort contrastées, mais appartenant à une même classe de FLE qualifiée d'**Intermédiaire** (par contraste avec la classe des **Débutants** et celle des **Avancés**). Quelques étudiants avaient effectué de longs séjours dans des régions francophones et, par conséquent, avaient un niveau de langue qui se démarquait nettement de celui des autres membres de la classe. D'autres n'avaient qu'une expérience très réduite de la pratique de la langue en dehors du contexte de la classe. Parmi ces derniers certains avaient un ensemble de connaissances linguistiques très limité, ce qui restreignait leur participation aux activités langagières pratiquées en classe. Face à cette hétérogénéité, nous avons jugé utile d'évaluer les capacités de lecture des participants pour nous permettre ultérieurement de mettre en relation leur niveau de compétence en lecture avec les stratégies sélectionnées en mode PI. C'est en fonction de cet objectif que nous les avons soumis à un questionnaire de motivation et à un test de lecture sur papier.

La première section du questionnaire de motivation traitait de la lecture en anglais de textes appartenant à des genres différents (romans policiers ou de science fiction, littérature classique ou poésie). Il était demandé aux participants s'ils considéraient ou non la lecture comme une activité gratifiante et s'ils lisaient généralement pour le plaisir. De plus, ils devaient se prononcer sur ce qu'ils appréciaient lors de la lecture (identification aux personnages et lieux, découverte de situations inaccoutumées, par exemple). Dans la deuxième section, nous posions aux participants des questions liées à leur motivation à lire des romans en français. S'agissait-il pour eux avant tout de se familiariser avec les grands auteurs français, de mieux connaître l'histoire et les caractéristiques de la littérature française, d'améliorer leurs compétences littéraires et linguistiques, ou plutôt de découvrir une culture différente des cultures d'inspiration anglo-saxonne ? Dans la dernière partie du questionnaire, il était demandé aux participants d'évaluer leurs propres capacités de lecture en langue étrangère.

Le test de lecture, d'une durée d'environ 45 minutes, était destiné à jauger le niveau de compréhension littéraire des participants. Basé sur un extrait de "L'hôte" d'Albert Camus (1957) [Camus57a] et sur "Le dromadaire mécontent" de Jacques Prévert (1947) [Prevert47], le test contrôlait aussi bien le niveau de compréhension globale des apprenants (identification des personnages principaux et des grandes lignes du développement de l'intrigue) que leur capacité à saisir des subtilités relatives à la perspective narrative ou au ton employé par l'auteur.

À l'issue de cette évaluation, trois groupes de lecteurs ont été identifiés. Le premier groupe, (groupe A), se composait de trois étudiants disant apprécier la lecture en français et trouvant l'étude d'un texte littéraire enrichissante d'un point de vue à la fois linguistique et culturel. Les résultats du test de lecture avaient montré que leur compréhension textuelle était efficace et habile. L'analyse des réponses au questionnaire de motivation a mis en évidence que les lecteurs de ce groupe avaient une attitude très positive face à la lecture en langue étrangère. Les huit étudiants du second groupe (groupe B) considéraient que la lecture d'un texte littéraire était souvent motivante mais qu'il s'agissait souvent d'un exercice difficile. Les résultats du test de lecture ont révélé que leur compréhension textuelle était partielle et que de nombreuses difficultés d'ordre lexical, grammatical et stylistique étaient rencontrées. Les cinq étudiants du troisième groupe (groupe C) correspondaient à ceux pour qui la lecture en français constituait un exercice périlleux, abordé avec appréhension, voire réticence. Les réponses données lors du test de lecture ont montré que les membres de ce groupe avaient une compréhension textuelle souvent très limitée.

5.2. Sélection des textes à lire

Deux extraits de romans français contemporains ont été sélectionnés pour les besoins de l'expérience. Le passage de "La plage" d'Alain Robbe-Grillet (1962) [Robbe62] est un texte de 372 mots, assez simple et à dominante descriptive. Il est écrit au présent, et son vocabulaire, souvent élémentaire, devrait permettre au lecteur de visualiser relativement facilement la scène décrite. Le passage extrait de "Les muets" d'Albert Camus (1957) [Camus57b] est un texte plus complexe de 417 mots, à la fois narratif et introspectif, écrit au passé et faisant appel à un contenu lexical plus varié et étendu. La variation du degré de difficulté entre les deux textes devait nous permettre de vérifier si les comportements de lecture des étudiants variaient avec la complexité textuelle.

5.3. Entretiens

L'exercice de lecture a été immédiatement suivi par des entretiens personnels enregistrés dont l'objet était de vérifier la cohérence stratégique de chaque participant, en corroborant les propos tenus pendant les entretiens et l'approche stratégique adoptée lors de la lecture de chacun des deux textes[1]. Il a été demandé aux participants de rappeler les stratégies utilisées et d'en justifier le choix. Les étudiants ont aussi été incités à comparer leur approche des deux textes selon un triple point de vue : niveau de difficulté rencontré, démarches stratégiques délibérément entreprises, et auto-évaluation du niveau de compréhension atteint pour chaque texte. Des questions de compréhension ont été posées par l'enquêteur afin de vérifier le degré

de justesse de l'auto-évaluation. Tous les participants ont jugé que les conditions de lecture en mode PI avaient eu une influence négligeable sur leurs orientations stratégiques.

6. Présentation des résultats

6.1. Utilisation et fréquences des stratégies

Il est important de distinguer deux degrés d'analyse :

- un degré d'ensemble, englobant les deux textes, présentant la somme des mouvements stratégiques effectués par les lecteurs, tous groupes confondus ;
- un degré plus spécifique, prenant en compte la difficulté textuelle ainsi que le niveau de compétence des participants.

6.2. Analyse globale

Tous textes confondus, les résultats mettent en évidence que, pour saisir le sens du lexique problématique, les étudiants ont appliqué deux stratégies principales : *avoir recours au dictionnaire* et *continuer à lire pour saisir de plus nombreuses informations*.

- *Recours au dictionnaire* : cette stratégie locale de traduction représente près du quart des mouvements stratégiques effectués par les participants. La stratégie *recours au dictionnaire* semble avoir été plus satisfaisante que les autres stratégies puisque les étudiants qui l'ont sélectionnée n'ont éprouvé que très occasionnellement le besoin de faire un nouveau choix stratégique pour expliciter le sens du mot problématique.
- *Continuer à lire pour saisir de plus nombreuses informations* : cette stratégie d'appréhension globale du texte représente près d'un cinquième des mouvements stratégiques. Contrairement à la stratégie de recours au dictionnaire, la décision de continuer à lire n'a généralement pas suffi à résoudre un problème de compréhension. Elle a donc souvent été suivie par la mise en œuvre d'une seconde, voire d'une troisième stratégie, aboutissant à la consultation du dictionnaire en dernier recours. Nous avons qualifié de suite stratégique toute séquence de deux stratégies (minimum) appliquées à un problème lexical donné.

Il ressort de l'étude des fréquences des stratégies sélectionnées par les participants que les lecteurs n'ont fait que très occasionnellement appel à certains types de stratégies telles qu'*effectuer une reconnaissance grammaticale* ou *visualiser une scène*. La stratégie *traduire mot à mot* est pratiquement absente de l'éventail stratégique auquel les lecteurs ont eu recours. Si, lors des entretiens, les participants se sont clairement expliqués sur le choix préférentiel du dictionnaire, ils n'ont pas su dire pourquoi ils n'avaient pas eu recours à la stratégie *traduire mot à mot*, stratégie caractéristique d'une lecture en mode problématique. Par ailleurs, les participants ont généralement corroboré leurs choix stratégiques et expliqué que le *recours au dictionnaire* constituait pour eux la manière la plus simple, la plus directe et la plus sûre de

révéler la signification d'un mot. Ils ont précisé qu'ils l'utilisaient quand "c'[était] trop dur de comprendre [en utilisant les autres stratégies]", "parce qu'on [savait] que [c'était] juste", "pour s'assurer que [c'était] juste", "pour vérifier", "pour être sûre", "pour comprendre de façon précise" ou quand ils n'avait "aucune idée de ce que le mot [voulait] dire" et "pour éviter de faire des contresens".

6.3. Difficulté textuelle et niveau de compétence des participants

Lorsque le degré de difficulté des deux textes, d'une part, et le niveau de compétence des étudiants, d'autre part, sont pris en compte, le paysage stratégique esquissé dans la section précédente doit être sensiblement nuancé.

Durant la lecture de "La plage" (texte plus simple), *relire pour clarifier* a été le plus souvent sélectionnée comme la stratégie de premier choix, avec 56 saisies sur 281 (19,9 % des choix), devançant le *recours au dictionnaire* (52 saisies, soit 18,5 % des choix)

En ce qui concerne la lecture de "Les muets" (texte plus complexe), le *recours au dictionnaire* arrive indiscutablement en tête des stratégies de premier choix, avec un total de 75 saisies sur 365 (20,5 % des choix), devançant *effectuer une estimation lexicale* (56 saisies, soit 15,3 % des choix), *relire pour clarifier* (54 saisies, soit 14,8 % des choix) et *deviner à partir du contexte* (54 saisies, soit 14,8 % des choix)

Comme le montre le Tableau 2, on peut donc observer que, lors de la lecture de "Les muets", le *recours au dictionnaire* a été la stratégie la plus sollicitée, et qu'il y a eu un certain équilibre entre les autres choix stratégiques.

Stratégie	La plage	Les muets
<i>Relire pour clarifier</i>	19,9 %	14,8 %
<i>Avoir recours au dictionnaire</i>	18,5 %	20,5 %
<i>Effectuer une estimation lexicale</i>	16 %	15,3 %
<i>Deviner à partir du contexte situationnel</i>	15,7 %	14,8 %

Tableau 2 - Récapitulatif des stratégies les plus fréquemment utilisées (tous groupes confondus).

Pendant les entretiens, les participants ont précisé que la difficulté textuelle dans "Les muets" les avait amenés à avoir plus souvent recours au dictionnaire que dans le premier texte. La prise en considération du niveau de compétence des étudiants dans nos observations des comportements stratégiques nous a permis de nuancer ces affirmations. Dans le cas du second texte, par exemple, les participants du groupe A se sont nettement distingués par rapport aux lecteurs du groupe B en demeurant beaucoup moins dépendants du dictionnaire. Ils ont sélectionné prioritairement les stratégies telles que *continuer à lire pour saisir de plus nombreuses informations*, et *relire pour clarifier* lorsqu'ils rencontraient un problème lexical.

Dans les entretiens, les lecteurs du groupe A ont précisé qu'ils n'avaient *recours au dictionnaire* "que lorsqu'[ils étaient] en panne" et ont souligné le fait que "lorsqu'on [s'arrêtait] trop souvent sur les mots, on [perdait] le fil du texte". Autrement dit, dans des situations difficiles, les stratégies de clarification ou d'estimation ont mieux convenu aux meilleurs lecteurs qu'aux lecteurs moins performants.

Le comportement stratégique des lecteurs du groupe C mérite d'être signalé puisque, lors de la lecture du second texte, ces apprenants ont enregistré plus fréquemment comme première stratégie *relire pour clarifier* que *avoir recours au dictionnaire*. Lors des entretiens certains se sont expliqués sur ce choix plutôt surprenant. Ainsi, l'un d'eux a remarqué que "le second texte était tellement difficile [qu'il n'avait] pas beaucoup consulté le dictionnaire parce qu'il y avait trop de mots à chercher".

6.4. Choix stratégiques et catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots non-compris

Après avoir analysé le rapport entre fréquence d'utilisation des stratégies, difficulté textuelle et performance des lecteurs, il nous a paru intéressant de nous pencher sur le rapport entre la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots non compris et les choix stratégiques. Cette étude fait apparaître que les choix stratégiques varient sensiblement en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots non compris, comme l'indique le Tableau 3. Ainsi la stratégie la plus utilisée pour traiter les substantifs est le *recours au dictionnaire* (21,4 % des saisies de cette catégorie grammaticale, devant *relire pour clarifier*), alors que la stratégie sélectionnée le plus fréquemment pour traiter les verbes et les adjectifs est *effectuer une estimation lexicale* (19,6 % des saisies pour les verbes et 21,7 % des saisies pour les adjectifs). Il faut aussi souligner que les participants n'ont pas eu conscience de faire varier leurs choix stratégiques en fonction de la catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots non-compris. Ils n'ont pas identifié de telles distinctions durant les entretiens.

Catégorie grammaticale	Stratégie la plus utilisée	Saisies (en pourcentage)
Verbes	<i>Estimation lexicale</i>	19,6
Noms, pronoms, locutions nominales	<i>Recours au dictionnaire</i>	21,4
Adjectifs	<i>Estimation lexicale</i>	21,7

Tableau 3 - Catégorie grammaticale à laquelle appartiennent les mots non compris (tous groupes confondus).

7. Commentaire des résultats

La technique du PI nous a permis de recueillir des données relatives à un groupe défini de lecteurs (en l'occurrence, ceux d'une classe de FLE) à propos des types de stratégies utilisées, de la fréquence d'application de ces stratégies, de leur organisation séquentielle, et des relations entre lexique et stratégies. L'expérience du PI nous a permis de faire les observations qui suivent. Globalement, une stratégie de résolution prévaut parmi les stratégies sélectionnées par notre échantillon : le *recours au dictionnaire*. Cette stratégie a souvent été appliquée par les lecteurs comme stratégie unique de résolution ou comme stratégie de fin de séquence. Le *recours au dictionnaire* a donc été perçu comme "une bouée de sauvetage" par certains, et comme un moyen de confirmer la compréhension pour les lecteurs plus performants.

Plus spécifiquement, des divergences de comportement stratégique distinguent les trois groupes d'aptitude à la lecture. Les lecteurs les plus compétents (groupe A) ont préféré avoir *recours au dictionnaire* le moins possible, privilégiant ainsi une progression textuelle aussi régulière et rapide que possible en utilisant plutôt des stratégies d'ininterruption de la lecture et d'estimation lexicale. Les lecteurs de compétence moyenne (groupe B) se sont efforcés de ne pas trop avoir *recours au dictionnaire* lorsque la lecture était relativement simple ("La plage"). En revanche la lecture du texte le plus difficile ("Les muets") a occasionné une utilisation importante du dictionnaire, perçu par cette catégorie de lecteurs comme le moyen le plus sûr d'arriver au sens du lexique problématique dans des conditions de lecture difficiles. Les lecteurs les moins compétents (groupe C) ont, quant à eux, peu utilisé les stratégies d'estimation lexicale auxquelles ils ont préféré avoir *recours au dictionnaire* et *relire pour clarifier*. Nous avons noté, chez certains, un abandon de l'utilisation du dictionnaire lorsque la densité du lexique problématique devenait trop importante (phénomène de saturation). Concernant les relations entre lexique problématique et stratégies mises en œuvre, nos résultats suggèrent que le choix d'une stratégie procède en partie de l'appartenance grammaticale du mot. Ainsi la stratégie de *recours au dictionnaire* a été utilisée plus fréquemment pour traiter les substantifs que pour traiter les adjectifs et les verbes. En l'état actuel de notre recherche, à défaut d'une étude plus approfondie se basant sur un plus large échantillon de lecteurs, nous nous contenterons de constater que le sens des noms problématiques a été moins facile à estimer que celui des verbes et adjectifs pour la majorité de nos participants, et que, par conséquent, les lecteurs ont eu plutôt tendance à se replier sur le dictionnaire quand ils ont été en présence d'un nom sur lequel ils hésitaient.

Si le PI a été en mesure de nous renseigner sur l'utilisation individuelle et séquentielle de certaines stratégies de résolution utilisées par nos participants (*recours au dictionnaire*, *relire pour clarifier*, *effectuer une estimation lexicale* ou *deviner à partir du contexte situationnel*), il nous faut tout de même remarquer qu'une stratégie importante a été très peu enregistrée : *traduire mot à mot*. Ceci est d'autant plus surprenant que l'emploi de la traduction mot à mot est l'une des caractéristiques reconnues du comportement du lecteur peu performant. On consultera à ce sujet [Kern94], ou nos travaux précédents [Bouvet02], dans lesquels nous avons observé que *traduire mot à mot*, hors usage du dictionnaire, constituait 25 % des actions stratégiques des lecteurs peu performants (les données stratégiques étant recueillies grâce à la méthode de verbalisation). De même, la stratégie *visualiser une scène* (stratégie cohésive) a été très peu

enregistrée, alors que l'extrait de "La plage" se prête plutôt bien à la visualisation d'une scène très simple. Pour le même texte, [Bouvet02] avait enregistré, en plus grand nombre, des exemples de la stratégie *visualiser une scène*. Nous supposons que la technique de PI n'a pas toujours permis l'enregistrement de stratégies qui nécessitent de traiter séquentiellement une chaîne lexicale, et ce à cause d'une focalisation peut être trop importante au niveau du mot (autrement dit, à une unité lexicale problématique unique est associée une stratégie). Il est aussi probable qu'une stratégie comme *relire pour clarifier* a été comprise au sens large, englobant d'autres stratégies telles que *traduire mot à mot*, qui auraient pu, elles aussi, être mises en place durant la relecture. Les lecteurs auraient très bien pu recourir à la stratégie *traduire mot à mot*, sans toutefois l'identifier en tant que telle ni en retenir la spécificité. Nous pouvons donc dire que le défaut majeur de notre programme de PI, tel que nous l'avons conçu, a été de proposer une gamme de stratégies, certaines locales et d'autres plus globales, risquant de se juxtaposer et donc de se confondre. Par conséquent, en n'enregistrant que les opérations qui paraissent au lecteur comme étant les plus évidentes pour traiter le sens d'un mot à la fois, le PI n'a pu nous apporter qu'une vision superficielle du système stratégique de résolution de problèmes de compréhension puisqu'il nous a été impossible de sonder la totalité de l'effort cognitif effectué par le lecteur.

Dans sa critique des instruments d'observation des stratégies d'apprentissage, [Cohen 98] a dit qu'il n'existait pas d'approche idéale. Le PI ne fait pas exception à cette règle. Dans l'état actuel des choses, le PI ne peut nous renseigner que sur un nombre limité d'opérations de résolution telles que *recours au dictionnaire*, *estimation lexicale*, *vérifier plus tard*, *continuer à lire pour saisir de plus nombreuses informations*, autant de stratégies ponctuelles liées au mot et dont l'utilisation est peu équivoque. L'une ou l'autre est appliquée. Dans une version ultérieure du programme il serait donc souhaitable d'exclure toute stratégie susceptible de se confondre avec d'autres, quitte à réduire le nombre des stratégies pouvant être sélectionnées par le lecteur.

8. Conclusion

Le projet de PI des stratégies de lecture, dont nous avons présenté l'étude pilote, est né d'un besoin pédagogique concret, celui de mieux comprendre comment nos apprenants de niveau intermédiaire lisent les textes que nous leur proposons en classe.

En soumettant nos étudiants à la lecture en mode PI de deux textes semblables à ceux qu'on leur demande de lire en classe de littérature, nous avons obtenu des renseignements significatifs sur la qualité de l'effort de compréhension mis en œuvre en situation de lecture. Malgré les limites et les imperfections méthodologiques commentées plus haut, le PI a mis à jour des différences notables de comportement stratégique coexistant souvent au sein d'un même groupe d'apprenants. Ces différences, qui nous semblent dépendre essentiellement de la compétence à la lecture des apprenants, sont surtout observables au niveau de la décision de traiter ou non un problème de compréhension. Les lecteurs les plus performants semblent être mieux à même de juger de l'importance d'un obstacle qui se dresse devant eux. Cette capacité de jugement leur permet soit de continuer à lire sans interruption afin de préserver le fil de la compréhension si

l'obstacle est jugé peu important, ou, le cas échéant, de s'arrêter sur le problème et de le traiter en réfléchissant à la stratégie la plus efficace. Le travail stratégique dépend donc de la nature et de l'importance du problème à traiter. Cette caractéristique a été clairement illustrée par le fait que les lecteurs les plus compétents de notre échantillon ont privilégié les stratégies de progression textuelle plutôt que la résolution de problèmes ponctuels (en ayant recours au dictionnaire, par exemple).

À la suite de l'expérience en mode PI, nous avons présenté à nos étudiants les tendances stratégiques relevées au niveau de l'ensemble de la classe et au niveau individuel. Cette présentation dans la classe de littérature a suscité bon nombre de réactions et de commentaires de la part des participants. Tous se sont accordés à dire que leur participation à l'exercice de lecture (suivi de l'entretien) les avait fait réfléchir sur la façon dont ils lisaient généralement. Lors du débat, c'est l'utilisation du dictionnaire qui a provoqué le plus de commentaires. Certains étudiants ont été très surpris d'apprendre que d'autres lisaient sans recourir systématiquement au dictionnaire. Quelques-uns ont signalé qu'on leur avait appris que lorsqu'on lisait, il fallait pouvoir traduire tous les mots inconnus. D'autres encore pensaient qu'ils étaient les seuls à lire inefficacement, révélant un fort manque de confiance en soi qu'ils n'arrivaient pas à surmonter. Ces commentaires, symptomatiques de l'isolement dans lequel se trouvent parfois les apprenants, nous indiquent la nécessité d'un enseignement plus explicite des techniques de compréhension du texte écrit. Cet enseignement doit être prodigué non seulement au niveau collectif, c'est-à-dire dirigé vers la communauté des lecteurs-apprenants constituant la classe de langue, mais aussi au niveau individuel : celui du lecteur seul face au texte.

Si notre outil de PI des stratégies de lecture doit encore faire ses preuves empiriquement, et s'il peut être certainement amélioré du point de vue méthodologique, sa valeur pédagogique ne fait aucun doute. En concevant et en utilisant une procédure simple et pratique de mise en relation entre lexique problématique et stratégies de résolution, nous avons appris à mieux connaître nos étudiants qui, à leur tour, ont été amenés à prendre conscience de leur propre comportement stratégique, et à réfléchir sur la nature de la lecture en langue étrangère. Une telle prise de conscience constitue pour nous la première étape d'une approche pédagogique plus individualisée et circonstanciée de l'enseignement du texte écrit.

Ultérieurement, le module de PI pourrait très bien être développé de façon à être couplé à un module de formation à la lecture stratégique. Dans une telle perspective, la première lecture d'un texte en mode PI permettrait aux lecteurs de découvrir leur comportement stratégique par le biais de l'enregistrement du lexique problématique et des stratégies utilisées en cours de lecture – c'est la fonction PI telle que nous venons de la décrire dans cette étude. Lors d'une deuxième lecture du texte, en mode de guidage cette fois-ci, le programme pourrait prodiguer, au fil du texte, des conseils stratégiques visant à remédier à un comportement stratégique inefficace. Lorsque le module PI détecterait une utilisation trop systématique du dictionnaire, par exemple, le module de guidage aurait une action compensatoire en prodiguant, en deuxième lecture, des conseils stratégiques basés sur l'estimation lexicale, la reconnaissance grammaticale ou l'observation du contexte. (Un prototype de guidage stratégique - consultable en ligne - a été très récemment développé à partir d'un extrait de "Le proverbe" de Marcel Aymé

(1943) [Ayme43] et ses auteurs, Bouvet et Close [BouvetClose03] fournissent un compte-rendu succinct de cette expérience). Dans le futur module de PI tel que nous l'envisageons, le soutien stratégique envisagé s'effectuerait sous forme de notes hypertextuelles[2] accessibles à partir du lexique problématique enregistré en mode PI lors de la première lecture. L'intérêt d'un tel outil serait à la fois de développer les capacités d'auto-évaluation des lecteurs, relativement aux stratégies utilisées en première lecture, mais aussi de promouvoir une démarche de lecture stratégique, principalement axée sur la déduction lexicale, ceci grâce au guidage stratégique en deuxième lecture. Ce projet est actuellement en cours de réalisation.

Références

Bibliographie

[Ayme43]

Aymé, M. (1943). "Le Proverbe". In *Le Passe-muraille*. Paris : Gallimard.

[Anderson91]

Anderson, N.J. (1991). "Individual differences in strategy use in second language reading and testing". *Modern Language Journal*, vol. 75, 4. pp. 460-472.

[Anderson03]

Anderson, N.J. (2003). "Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in second / foreign language". *Reading Matrix*, vol. 3, 3. pp. 1-32.

[AndersonPearson84]

Anderson, R.C. & Pearson, D. (1984). "A Schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension". In *Interactive approaches to second language reading*, Devine, J., Carrell, P. & Eskey, D (dir.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 37-55.

[BakerBrown84]

Baker, L. & Brown, A.L. (1984). "Metacognitive skills and reading". In *Handbook of reading research*. Pearson, P.D. (dir.). New York: Longman. pp. 353-394.

[Baily96]

Baily, C.A. (1996). "Unobtrusive Computerized Observation of Compensation Strategies for Writing to Determine the Effectiveness of Strategy Instruction". In *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives (Technical Report 13)*. Oxford, R.L. (dir.). University of Hawai'i, Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center. pp. 141-150.

[Barnett88]

Barnett, M. (1988). "Reading through context: how real and perceived strategy use affects L2 comprehension". *Modern Language Journal*, vol. 72, 2. pp. 150-161.

[Bernhardt83]

Bernhardt, E.B. (1983). "Three approaches to reading comprehension in intermediate German". *Modern Language Journal*, vol. 67, 2. pp. 112-115.

[Block86]

Block, H.L. (1986) "The comprehension strategies of second language readers". *TESOL Quarterly*, vol. 20, 3. pp. 463-494.

[Block92]

Block, H.L. (1992). "See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers". *TESOL Quarterly*, vol. 26, 2. pp. 319-343.

[BorkowskiMuthukrisna92]

Borkowski, J.G. & Muthukrishna, N. (1992). "Moving metacognition into the classroom: 'working models' and effective strategy training". In *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (dir.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 477-501.

[Bouvet02]

Bouvet, É.J. (2002). "Reading in a foreign language: Strategic variation between readers of differing proficiency". *Flinders University Languages Online Review (FULGOR)*, vol.1, 1. Consulté en avril 2004 : http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/volume1i1/papers/v1i1_bouvet.htm

[BouvetClose03]

Bouvet, É.J. & Close, E. (2003). "Lecture hypertextuelle dans la classe de littérature". *Le français dans le monde*, n° 327, mai-juin. pp. 27-28.

[Brown87]

Brown, A. (1987). "Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms". In *Metacognition, regulation and understanding*. Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (dir.). Hillsdale, NJ: Erlbaum. pp. 65-116.

[Camus57a]

Camus, A. (1957a). "L'hôte". In *L'Exil et le royaume*. Paris : Gallimard.

[Camus57b]

Camus, A. (1957b). "Les muets". In *L'Exil et le royaume*. Paris : Gallimard.

[Carrell83]

Carrell, P. L. (1983). "Background knowledge in second language comprehension". *Language Learning and Communication*, vol. 1, 2. pp. 25-34.

[Carrell84]

Carrell, P.L. (1984). "Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications". *Modern Language Journal*, vol. 68, 4. pp. 332-343.

[Carrell87a]

Carrell, P.L. (1987a). "General language competence and adult second language reading". In *Research in reading in English as a Second Language*. Devine, J., Carrell, P. & Eskey, D. (dir.). Washington, DC: TESOL Publications. pp. 75-85.

[Carrell87b]

Carrell, P.L. (1987b). "Content and formal schemata in ESL reading". *TESOL Quarterly*, vol. 21, 3. pp. 461-481.

[Carrell88a]

Carrell, P.L. (1988a). "Introduction: Interactive approaches to second language reading". In *Interactive approaches to second language reading*. Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (dir.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-7.

[Carrell88b]

Carrell, P.L. (1988b). "A view of written text as communicative interaction: Implication for reading in a second language". In *Research in reading in English as a Second Language* Devine, J., Carrell, P. & Eskey, D. (dir.). Washington, DC: TESOL Publications. pp. 23-36.

[CarrellPharisLiberto89]

Carrell, P.L., Pharis, B.G. & Liberto, J.C. (1989). "Metacognitive strategy training for ESL reading". *TESOL Quarterly*, vol. 23, 4. pp. 647-674.

[Chapelle01]

Chapelle, C.A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for teaching and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

[ChapelleMizuno89]

Chapelle, C.A. & Mizuno, S. (1989). "Students strategies with learner-centered CALL". *CALICO Journal*, vol. 7, 2. pp. 25-47.

[Coady79]

Coady, J. (1979). "A psycholinguistic model of the ESL reader". In *Reading in a second language*. Mackay, R., Barkman, B. & Jordan, R.R. (dir.). Rowley, MA: Newbury House. pp. 5-12.

[Cohen98]

Cohen, A.D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

[Devine88]

Devine, J. (1988). "A case study of two readers: models of reading and reading performance". In *Interactive approaches to second language reading*. Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (dir.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 127-135.

[EricssonSimon84]

Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press.

[Eskey73]

Eskey, D. (1973). "A model program for teaching advanced reading to students of English as a Foreign Language". *Language Learning*, vol. 23, 2. pp. 169-184.

[Eskey86]

Eskey, D. (1986). "Theoretical foundations". In *Teaching second language reading for*

academic purposes. Dubin, F., Eskey, D. & Grabe, W. (dir.). Reading, MA: Addison-Wesley. pp. 3-23.

[Eskey88]

Eskey, D. (1988). "Holding in the bottom: An interactive approach to the language problems of second language readers". In *Interactive approaches to second language reading* Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (dir.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 93-100.

[Garner87]

Garner, R. (1986). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

[Grabe88]

Grabe, W. (1988). "Reassessing the term 'interactive' in ESL reading". In *Interactive approaches to second language reading*. Carrell, P., Devine, J. & Eskey, D. (dir.). Cambridge: Cambridge University Press. pp. 56-70.

[Hosenfeld77]

Hosenfeld, C. (1977). "A preliminary investigation of reading strategies of successful and nonsuccessful second language learners". *System*, vol. 5, 2. pp. 110-123.

[Hosenfeld84]

Hosenfeld, C. (1984). "Case study of ninth grade readers". In *Reading in a foreign language*. Alderson, C.J. & Urquhart, A.H. (dir.). Harlow: Longman. pp. 231-244.

[Hulstijn93].

Hulstijn, J.H. (1993). "When do foreign language readers look up the meaning of unfamiliar words? The influence of task and learner variables". *Modern Language Journal*, vol. 77, 2. pp. 139-147.

[Johnson81]

Johnson, P. (1981). "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text". *TESOL Quarterly*, vol. 15, 2. pp. 169-181.

[Johnson82]

Johnson, P. (1982). "Effects on reading comprehension of building background knowledge". *TESOL Quarterly*, vol. 16, 4. pp. 503-516.

[Kern92]

Kern, R.G. (1992). "Teaching second language text s: Schematic interaction, affective response and the Direct Reading-Thinking Activity". *The Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, vol. 48, 2. pp. 307-325.

[Kern94]

Kern, R.G. (1994). "The role of mental translation in L2 reading". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, 4. pp. 441-461.

[Koren99]

Koren, S. (1999). "Vocabulary instruction through hypertext: Are there advantages over

conventional methods of teaching?" *Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 4, Consulté en avril 2004: <http://cwp60.berkeley.edu:16080/TESL-EJ/ej13/a2.html>.

[LymanHagerDavis96]

Lyman-Hager, M.-A., Davis, J.F. (1996). "The case for computer-mediated reading: Une vie de Boy". *The French Review*, vol.69, 5. pp. 775-790.

[MokhtariSheorey02]

Mokhtari, K & Sheorey, R. (2002). "Measuring ESL students reading strategies". *Journal of Developmental Education*, vol. 25, 2. pp. 2-10.

[Olshavsky77]

Olshavsky, J.E. (1977). "Reading as problem solving: An investigation of strategies". *Reading Research Quarterly*, vol. 12, 4. pp. 654-674.

[PearsonCasanave88]

Pearson Casanave, C. (1988). "Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential". *TESOL Quarterly*, vol. 22, 2. pp. 283-302.

[PressleyAfflerbach95]

Pressley, M.& Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

[Prevert47]

Prévert, J. (1947). "Le dromadaire mécontent". In *Contes pour enfants pas sages*. Paris : éditions Le Pré aux Clercs.

[Robbe62]

Robbe-Grillet, A. (1962). *La plage*. In *Instantanés*. Paris : éditions du Seuil.

[Sarig87]

Sarig, G. (1987). "High-level reading in the first and the foreign language: Some comparative process data". In *Research in reading in English as a Second Language*. Devine, J., Carrell, P. & Eskey, D. (dir). Washington, DC: TESOL Publications. pp. 105-120.

[Swaffar85]

Swaffar, J.K. (1985). "Reading authentic texts in a foreign language: A cognitive model". *Modern Language Journal*, vol. 69, 1. pp. 15-34.

[Swaffar88]

Swaffar, J.K. (1988). "Readers, texts, and second languages: The interactive process". *Modern Language Journal*, vol. 72, 2. pp. 123-148.

[SwaffarArens91]

Swaffar, J.K., Arens, K.M. & Byrnes, H. (1991). *Reading for meaning: An integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

[Taillefer96]

Taillefer, G. (1996). "L2 reading ability: Further insight into the short-circuit hypothesis". *Modern Language Journal*, vol. 80, 4. pp. 461-477.

[Vigner96]

Vigner, G. (1996). "Lire : comprendre ou décoder ? ". *Le français dans le monde*, n° 283, août-septembre. pp. 63-69.

Logiciel

[LymanHagerDavis96]

Une vie de boy. Site de présentation du logiciel d'aide à la lecture de textes littéraires. Créé en 1993.

Sites Internet

[bouvet02]

Bouvet, E. (nd). *Le proverbe: French online reading exercise*. Site de l'exercice de PI. Consulté en avril 2004 : <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/language/french/onlinereading/>

[koren99]

Koren, S. (1999). TEXTFUN. Site de Shira Koren pour la pratique de la lecture. Dernière mise à jour 2004. Consulté en avril 2004 : <http://faculty.biu.ac.il/~korens/textfun/shir0.htm>

Notes

[1] Grâce à la fonction d'enregistrement du programme, les données obtenues étaient disponibles au moment des entretiens.

[2] Voici un exemple de note lexicale disponible en mode de guidage. En deuxième lecture, le lecteur clique sur le mot "dévouement", problématique en première lecture. La note suivante apparaît : "*The stem of the French word is very close to the one in English but where French has the suffix **-ment**, English has **-tion***".

À propos des auteurs

Éric BOUVET est *lecturer* au Département de Français de Flinders University où il enseigne la langue et la culture françaises. Docteur en FLE, ses recherches portent sur la lecture en FLE ainsi que sur la modélisation de l'enseignement du texte littéraire. Il s'intéresse également à l'utilisation pédagogique des nouvelles technologies et à l'enseignement à distance.

Courriel : eric.bouvet@flinders.edu.au

Toile : <http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/language/french/>
<http://ehlt.flinders.edu.au/deptlang/fulgor/>

Adresse : Department of Languages, School of Humanities, Flinders University, GPO Box 2100, Adelaïde 5001, Australie.

Dany BRÉELLE est lectrice au Département de Français de Flinders University où elle enseigne la langue et la culture françaises. Les travaux pédagogiques de Dany Bréelle portent

sur les problèmes de perception et de compréhension des étudiants de FLE. Agrégée et docteur en géographie, elle travaille aussi sur les représentations que les Australiens se font de la France et que les Français se font de l'Australie.

Courriel : dany.breelle@adelaide.on.net

Adresse : Department of Languages, School of Humanities, Flinders University, GPO Box 2100, Adelaïde 5001, Australie.

Référence de l'article :

Bouvet, É. & Bréelle, D. (2004). "Pistage informatisé des stratégies de lecture : une étude de cas en contexte pédagogique". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, juin 2004, pp. 85-106. http://alsic.revues.org/v07/bouvet/alsic_v07_02-pra1.htm, mis en ligne le 15/06/20004.



ALSIC | Sommaire | Consignes aux auteurs | Comité de rédaction | Inscription

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, juin 2004