

**STRATÉGIES DE LECTURE UTILISÉES EN ACQUISITION DE LA
COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE PAR LES FUTURS
ENSEIGNANTS DU FLE**

**THÈSE DE MAITRISE
DÉPARTEMENT DE LA DIDACTIQUE DU FLE**

NAZMIYE KILIÇASLAN

**UNIVERSITÉ GAZİ
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

MAI 2014

**STRATÉGIES DE LECTURE UTILISÉES EN ACQUISITION DE LA
COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE PAR LES FUTURS
ENSEIGNANTS DU FLE**

**THÈSE DE MAITRISE
DÉPARTEMENT DE LA DIDACTIQUE DU FLE**

NAZMIYE KILIÇASLAN

Sous la direction de: Maître de Conférences Nurten ÖZÇELİK

**UNIVERSITÉ GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES**

MAI 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 (iki) yıl sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nazmiye

Soyadı : KILIÇASLAN

Bölümü : Fransız Dili Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : FRANSIZCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA BECERİSİ
EDİNİMİNDE KULLANDIKLARI OKUMA STRATEJİLERİ

Fransızca Adı : STRATÉGIES DE LECTURE UTILISÉES EN ACQUISITION DE LA
COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE PAR LES FUTURS
ENSEIGNANTS DU FLE

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nazmiye KILIÇASLAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nazmiye KILIÇASLAN tarafından hazırlanan “**Fransızca Öğretmen Adaylarının Okuma Becerisi Edinimindeki Kullandıkları Okuma Stratejileri**” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK

.....

Üye: Doç. Dr. Perihan YALÇIN

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Sezai ARUSOĞLU

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezinAnabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

REMERCIEMENTS

Je remercie, tout d'abord, ma directrice de thèse, Mme la Maître de conférences Nurten ÖZÇELİK, qui m'a introduite au sujet de la compréhension écrite en FLE et m'a donné des conseils précieux sur ce sujet. Je suis reconnaissante de ses corrections et de ses temps impartis pour ma thèse. Je lui présente mes remerciements les plus profondes pour m'avoir apporté son soutien et m'avoir encouragée dans mon travail.

Je tiens à remercier Elif SEZER, chargée de recherche, qui m'a aidée en effectuant des tests statistiques sur les données et qui est toujours prête à me répondre au sujet de l'analyse des données.

Je présente aussi mes remerciements à toute ma famille et à mes amis pour leur soutien et leur compréhension.

Nazmiye KILIÇASLAN

RÉSUMÉ EN TURC

FRANSIZCA ÖĖRET MEN ADAYLARININ OKUMA BECERİSİ EDİNİMİNDE KULLANDIKLARI OKUMA STRATEJİLERİ

Nazmiye KILIÇASLAN

Yüksek Lisans Tezi, Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nurten ÖZÇELİK

Mayıs-2014, 77 sayfa

Bu çalışma, Fransızca öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları okuma stratejilerinin Fransızcanın öğrenimi üzerindeki etkisini incelemeyi ve okuma becerisi ediniminde bilişsel farkındalık yaratarak öğretmen adaylarının okuma becerilerinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen araştırmaya Gazi Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı hazırlık sınıfları ile 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören 175 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının okuduğunu kavramaya ilişkin bilişsel farkındalıklarının ve okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Karatay (2007) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Fransızcaya çevrilen “Okuma Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Okuma stratejileri cinsiyet ve sınıf değişkeni çerçevesinde değerlendirilmiş ve kullanılan okuma stratejileri ile cinsiyet arasında kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, kullanılan okuma stratejileri ile sınıf arasındaki değişken sınıf seviyelerine göre anlamlı fark göstermektedir. Elde edilen veriler ışığında öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma ve bilişsel farkındalık düzeylerinin “Orta” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca 28 hazırlık sınıfı öğrencisinin yabancı dil olarak Fransızca okumada karşılaştıkları güçlükler üzerine alınan görüşleri betimsel analiz ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen tüm veriler değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarının okuma stratejilerinin kullanımı ve geliştirilmesinde ön koşul olan okuma becerisi ediniminin yanı sıra bilişsel farkındalık yetisi üzerine dikkat çekilmiştir.

Anahtar sözcükler : Okuma, Okuma becerisi, Okuma stratejileri, Bilişsel farkındalık

RÉSUMÉ

STRATÉGIES DE LECTURE UTILISÉES EN ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE PAR LES FUTURS ENSEIGNANTS DU FLE

Nazmiye KILIÇASLAN

Thèse de Maîtrise, Département de la Didactique du FLE

Sous la direction de : Maître de Conférences Nurten ÖZÇELİK

Mai-2014, 77 pages

Le but de cette recherche est de déterminer les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants et d'étudier les effets de ces stratégies sur l'enseignement/apprentissage du FLE, ainsi de contribuer à l'acquisition de la compétence de compréhension écrite en créant chez eux la conscience cognitive. 175 futurs enseignants qui étudient dans les classes préparatoires et dans les 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années du Département de la Didactique du Français Langue Étrangère de l'Université Gazi ont participé à cette recherche réalisée en utilisant le modèle de balayage étant l'un des dessins de la recherche quantitative. Dans cette recherche, L'Échelle des Stratégies de Lecture élaborée par Karatay (2007) et traduite en français par la chercheuse a été administrée afin de déterminer les niveaux de l'utilisation des stratégies de lecture et de la conscience cognitive des futurs enseignants.

Les stratégies de lecture ont été évaluées selon les variables de sexe et de classe: une différence significative, au profit des futures enseignantes, a été constatée entre le sexe et les stratégies de lecture utilisées. D'autre part, la variable entre la classe et les stratégies de lecture utilisées représente une différence significative selon les niveaux des classes. Des données obtenues, il est possible de conclure que les niveaux de conscience cognitive et d'utilisation des stratégies de lecture par les futurs enseignants sont au niveau « Moyen ».

De plus, les avis des 28 étudiants des classes préparatoires sur les difficultés qu'ils rencontrent dans la lecture du FLE ont été évalués par l'analyse descriptive.

Toutes les données acquises ont été évaluées et l'attention a été portée sur la capacité de la conscience cognitive dans l'utilisation et le développement des stratégies de lecture prérequis par les futurs enseignants ainsi que l'acquisition de la capacité de lecture.

Les mots clés : Lecture, Compétence de lecture, Stratégies de lecture, Conscience cognitive

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ EN TURC.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS	viii
ABRÉVIATIONS	ix
1. INTRODUCTION.....	1
1.1. La Problématique	1
1.2. L’Objectif de la Recherche	4
1.3. L’Importance de la Recherche	5
1.4. Les Hypothèses	6
1.5. Les Limites.....	7
1.6. Les Définitions	7
1.7. Les Recherches Concernées.....	7
1.7.1. Les Études Concernant la Compétence de Lecture	8
1.7.2. Les Études Concernant les Stratégies de Lecture	9
2. COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE.....	11
2.1. La Définition et les Composantes de la Compréhension Écrite	11
2.2. La Compétence de Compréhension Écrite dans les Méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE.....	14
2.2.1. La Lecture dans la Méthode Grammaire-Traduction (MGT).....	14
2.2.2. La Lecture dans la Méthode Directe (MD).....	15
2.2.3. La Lecture dans la Méthode Audio-Orale (MAO)	15
2.2.4. La Lecture dans la Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV)	16

2.2.5. La Lecture dans L'Approche Communicative (AC)	17
2.2.6. La Lecture dans la Perspective Actionnelle (PA).....	17
2.3. Les Modèles de Lecture	18
2.3.1. Les Modèles du Bas vers le Haut.....	18
2.3.2. Les Modèles du Haut vers le Bas.....	19
2.3.3. Les Modèles Interactifs	20
2.4. La Relation entre la Compétence de Compréhension Écrite et d'Autres Compétences	23
2.5. Les Difficultés Rencontrées par les Apprenants en Lecture du FLE.....	25
3. STRATÉGIES DE LECTURE.....	28
3.1. La Classification des Stratégies de Lecture	28
3.1.1. Les Stratégies de Pré-lecture.....	32
3.1.2. Les Stratégies de Lecture	32
3.1.3. Les Stratégies d'Après la Lecture	33
3.2. Les Caractéristiques du Bon Lecteur	34
4. MÉTHODOLOGIE	35
4.1. Le Modèle de la Recherche.....	35
4.2. L'Univers et l'Échantillon	36
4.3. La Collecte des Données	37
4.4. L'Analyse des Données.....	40
5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	42
5.1. L'Interprétation de l'Échelle.....	42
5.1.1. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies de Pré-lecture	42
5.1.2. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies de Lecture .	44
5.1.3. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies d'Après la Lecture.....	46

5.2. L'Interprétation des Résultats Concernant les Sous Problèmes	50
5.2.1. L'Interprétation des Résultats Concernant le 1 ^{er} Sous Problème.....	50
5.2.2. L'Interprétation des Résultats Concernant le 2 ^e Sous Problème	52
6. CONCLUSION et PROPOSITIONS	55
6.1. Conclusion.....	55
6.2. Propositions.....	58
BIBLIOGRAPHIE	60
ANNEXES	66

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS

Tableau 1. Quatre Grands Domaines de Compétences et les Compétences Spécifiques de l'Enseignement de la Lecture.....	24
Tableau 2. La Classification des Stratégies d'Apprentissage	29
Tableau 3. La Répartition des Participants Selon Leur Sexe et Leur Niveau de Classe	36
Tableau 4. L'Échelle des Stratégies de Lecture et les Points Maximaux et Minimaux Recevables des Dimensions.	38
Tableau 5. Les Codes Déterminés Pour l'Analyse Descriptive	39
Tableau 6. Les Critères d'Évaluation des Points Obtenus de «L'Échelle des Stratégies de Lecture».....	40
Tableau 7. Résultats Statistiques des Stratégies de Pré-lecture	42
Tableau 8. Résultats Statistiques des Stratégies de Lecture.....	44
Tableau 9. Résultats Statistiques des Stratégies d'Après la Lecture.....	46
Tableau 10. Analyse Descriptive Concernant les Scores de Mesure Obtenus des Dimensions et Son Évaluation	47
Tableau 11. L'Interprétation du Score Total et des Points Obtenus des Dimensions.....	49
Tableau 12. Le Test-t Selon la Variable de Sexe des Niveaux d'Utilisation des Stratégies de Lecture.....	51
Tableau 13. L'Analyse Descriptive du Score Total et des Dimensions Selon le Sexe	51
Tableau 14. L'Analyse Descriptive du Score Total et des Dimensions Selon le Niveau de Classe	53
Tableau 15. Les Résultats du Test-t Selon la Variable de Classe des Niveaux d'Utilisation des Stratégies de Lecture	54
Schéma 1. Le Modèle de Compréhension en Lecture	21
Schéma 2. Les Stratégies en Lecture	30

ABRÉVIATIONS

AC : Approche Communicative

ANOVA : Analyse de Variance

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues

C.R.E.D.I.F : Centre de Recherche et d'Étude Pour la Diffusion du Français

FLE : Français Langue Étrangère

LÉ : Langue Étrangère

LM : Langue Maternelle

MAO : Méthode Audio-Orale

MD : Méthode Directe

MGT : Méthode Grammaire-Traduction

PA : Perspective Actionnelle

SGAV : Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle

VIF : Voix et Images de France

1. INTRODUCTION

1.1. La Problématique

La curiosité qui est l'une des caractéristiques importantes humaines est un sens poussant les gens à explorer. Tout au long de l'histoire, l'homme a subi de nombreuses évolutions grâce à ce sens. Les progrès technologiques et la contribution à la science sont toujours l'œuvre de celui-ci. Les gens ont besoin de posséder des informations et de lecture. La voie de l'obtention de l'information passe par la communication.

De nos jours, le besoin de communication est une réalité indéniable. Il faut donc qu'un individu ait la compétence d'utiliser effectivement au moins une langue étrangère en raison de la technologie avançant très rapidement et des développements sociaux et culturels. Ainsi, dans le cadre des travaux sur le bilinguisme et le plurilinguisme, Vygotsky a tiré, de ses études, la conclusion que «l'enfant est cognitivement et psychologiquement prêt à faire un certain apprentissage, mais encore incapable de le faire tout seul» (cité par Cavalli 2005 : 138). Avec cette conscience, l'adoption et la déclaration du concept de multilinguisme et de multiculturalisme des pays européens, a rendu nécessaire que la Turquie, en cours de candidature à l'Union Européenne, s'engage à ce processus.

Le Conseil de l'Europe a décidé de célébrer l'année 2001 comme l'année des langues européennes et a publié le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues pour tous les pays membres et candidats. «Avant la publication de ce texte, la Turquie a commencé l'enseignement/apprentissage de la langue seconde dans les dernières années du 20^e siècle (1990-1999) mais puisqu'elle n'a pas pu mettre en œuvre systématiquement cette application, elle y a toujours rencontré des problèmes» (Demirel 2007: 17) ¹. On a tenté de surmonter les problèmes rencontrés dans ce processus par l'utilisation de diverses méthodes incluses dans les programmes de formation.

¹ Toutes les citations en turc ont été traduites en français par nous.

«En même temps que se produisait, dans les milieux de la recherche, cette désaffection face aux méthodes, l'approche communicative et [...] venait mettre en évidence et rehausser, pour ainsi dire, le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage» (Cyr 1998: 7). À la base de nouvelles méthodes, dans le cadre des critères communs formés pour les langues par le Conseil de L'Europe, on a souligné l'importance de présenter ensemble aux apprenants toutes les quatre compétences fondamentales; compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite. Dans les diverses études menées sur celles-ci, on constate que les compétences sont mises en ordre selon leur importance, que dans certaines, la compréhension et l'expression orales sont mises en avant et que dans d'autres la compréhension et l'expression écrites gagnent plus d'importance. Les possibilités présentées par notre époque ont progressivement augmenté les désirs de rechercher, d'obtenir et d'utiliser l'information et ont révélé le concept de « société de l'information ».

Selon Topuzkanamış, «Les moyens d'obtenir l'information par des hommes sont basés sur la lecture et l'écoute. L'individu peut avoir de la connaissance soit en écoutant quelqu'un soit en lisant ce qu'une personne a écrit. De ces deux méthodes, il semble que la lecture est moins coûteuse et utile que l'écoute» (2009: 2). Même si on commence la didactique de la langue maternelle par la communication verbale, on doit s'adresser à la communication écrite afin de rendre permanente cette compétence. La source la plus fiable, ce sont les matériaux offerts par la communication écrite pour accumuler et transférer les connaissances et l'expérience. Cela nous montre combien la compréhension écrite est importante. Comme l'indique Ay «La lecture, en particulier, dans les universités qui donne l'enseignement des langues étrangères, est une compétence souvent utilisée afin de bénéficier des sources pédagogiques et de suivre les développements dans le domaine concerné» (2008: 8).

Depuis des années, dans de nombreux dictionnaires, la lecture se définit comme la suite des caractères et des lettres par les yeux, la prise de connaissance du texte et la compréhension du contenu d'un texte. Mais des études ultérieures ont montré que «lire, c'est évidemment comprendre. Mais pour apprendre à comprendre, il ne suffit pas d'exercer la compréhension, il faut exercer les mécanismes qui permettent la compréhension et, en premier lieu, le décodage» (Golder et Gaonac'h 2004: 157-158).

Pour décoder les chiffres de la lecture, il faut des compétences cognitives et cela nous oriente à la psychologie cognitive qui s'intéresse non seulement à l'acte de lire mais aussi à savoir-lire. Dans les années 80, «la psychologie cognitive étudiait le fonctionnement mental des sujets, les opérations et les stratégies cognitives mises en jeu dans l'effectuation de tâches, la résolution de problèmes» (Chauveau 1997: 8).

Selon les recherches des psychologues, nous voyons que la lecture est un processus complexe ayant besoin d'un système qui mettra en ordre les normes d'acquisition du cerveau. En prenant en compte la définition de la « stratégie », nous pouvons résoudre la confusion cognitive. Selon Tardif (1992), «la stratégie a l'intention d'atteindre efficacement un objectif et ainsi elle est un ensemble d'opérations» (cité par Cyr 1998: 5). À la lumière des études, nous pouvons dire qu'il est nécessaire d'utiliser les stratégies afin de développer des compétences. Sari qui réalise une étude qualitative par des moyens d'observation et d'entretien a déterminé que la conscience cognitive des stratégies de lecture a une contribution positive au développement de la compétence en compréhension écrite (2006: 102). D'autre part, les autres études similaires se réunissent en ce point commun qu'un apprenant peut avoir de la conscience cognitive par l'usage des stratégies de lecture.

Notre étude se base donc sur les stratégies de lecture utilisées en acquisition de la compétence de compréhension écrite par les futurs enseignants qui étudient dans les Départements de la Didactique du FLE. Elle se compose de six chapitres. Dans le premier chapitre, nous allons déterminer la problématique de l'étude et en aborder généralement le contenu. À la suite, nous allons mettre en avance l'importance et le but de l'étude. Ensuite, les limitations et les hypothèses de l'étude seront traitées en donnant certaines définitions. En outre, nous allons faire des synthèses concernant les recherches pour constituer le cadre conceptuel de l'étude.

Quant au deuxième chapitre, celui-ci comprendra la définition et les composantes de la compétence de compréhension écrite, les modèles de la lecture et le parcours historique de la compréhension écrite. D'autre part, nous allons traiter la relation entre la compétence de compréhension écrite et les autres compétences. Les difficultés rencontrées par les futurs enseignants dans la lecture en FLE y seront abordées.

Le troisième chapitre concerne les stratégies de lecture que nous allons classer en trois catégories : les stratégies de pré-lecture, de lecture et d'après la lecture. Ainsi, nous allons parvenir aux caractéristiques du bon lecteur.

Dans le quatrième chapitre, nous allons parler du procédé de la méthodologie qui contient les renseignements sur le modèle de la recherche, l'univers et l'échantillon, la collecte et l'analyse des données.

Nous allons analyser les résultats de L'Échelle des Stratégies de Lecture dans le cinquième chapitre. Les résultats seront démontrés par les tableaux et interprétés selon deux variables. On va étudier s'il existe une différence significative entre les stratégies de lecture et les variables du sexe et de la classe des participants.

Le dernier chapitre vise à fournir les propositions de solution au sujet des problèmes de lecture en FLE. Dans cette étude, on va souligner que l'acte de lecture n'est pas un simple processus et que combien les stratégies de lecture sont importantes en acquisition de la compétence de compréhension écrite. Nous avons aussi pour but de vérifier l'utilisation des stratégies de lecture comme l'un des outils de solution aux détresses rencontrées dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.2. L'Objectif de la Recherche

On a observé qu'à la base des problèmes rencontrés dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère se trouvaient les difficultés de l'acquisition de la compétence de compréhension écrite. Ces problèmes causés tantôt par l'apprenant, tantôt par l'enseignant ou tantôt par d'autres facteurs influencent négativement l'acquisition des autres compétences de langue. On avait donc besoin d'un système qui pourrait discipliner le problème de l'acquisition de la compétence de compréhension écrite en tenant compte des difficultés rencontrées par les apprenants dans la lecture de la langue étrangère. Cela s'effectue grâce aux stratégies qui comprennent la disposition et le plan. Par conséquent, on a déterminé les stratégies de lecture qui facilitent l'acquisition de la compétence de compréhension écrite dans l'enseignement/apprentissage du FLE et qui font aimer la lecture aux apprenants et aux enseignants. Contrairement à la croyance publique, la compétence de compréhension écrite implique un processus cognitif complexe. Le concept

de créer la conscience cognitive a émergé sur l'utilisation des stratégies de lecture pour la réalisation de ce processus. Le but principal de cette étude est de déterminer les niveaux des stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants en acquisition de la compétence de compréhension écrite en FLE. Les stratégies de lecture y étaient évaluées dans le cadre de multiples variables telles que le sexe et le niveau de classe des participants et on y cherche à trouver des réponses aux sous problèmes suivants:

1. Quelle relation existe-il entre la compétence de compréhension écrite et d'autres compétences d'apprentissage de la langue étrangère ?
2. Quelles sont les difficultés que les futurs enseignants rencontrent en lecture du FLE ?
3. Quels sont les niveaux d'utilisation des stratégies de pré-lecture, de lecture et d'après la lecture par les futurs enseignants du FLE ?
4. Existe-il une différence significative entre les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants et la variable de sexe?
5. Existe-il une différence significative entre les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants et la variable de niveau de classe?

1.3. L'Importance de la Recherche

Lors du processus de l'acquisition d'une langue, on sait à quel point il est important, qu'on assure l'intégrité des quatre compétences principales adoptées dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. L'individu doit apprendre une langue étrangère comme des locuteurs natifs en accordant la priorité aux compétences de compréhension et d'expression orales. Après cela, on doit lire beaucoup pour utiliser efficacement une langue dans tous les domaines.

Selon Ellidokuzoğlu, «La lecture et l'écoute sont les plus importantes compétences qui affectent les personnes dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. L'expression orale et écrite apparaît comme une conséquence naturelle des expériences de l'écoute et de la lecture. Les compréhensions orale et écrite sont la cause de l'acquisition d'une langue étrangère alors que les expressions orale et écrite en sont les résultats» (cité par Korkmaz 2005: 14).

Lors des recherches que nous avons menées sur la littérature des études faites dans ce domaine, nous n'avons rencontré aucune étude sur l'utilisation des stratégies de lecture en FLE ainsi que les niveaux de compétence de lecture des futurs enseignants. C'est la raison pour laquelle, nous jugeons que cette recherche est importante puisqu'elle vise à faire prendre conscience de l'importance de l'utilisation des stratégies aux futurs enseignants et qu'elle les sensibilise à l'acquisition des compétences en lecture en identifiant les stratégies de lecture des apprenants.

1.4. Les Hypothèses

Les hypothèses que nous avons définies pour cette recherche peuvent être représentées comme suit :

1. Les apprenants participant à l'étude seront volontaires et prêts.
2. Les apprenants participant à l'étude répondront sincèrement et soigneusement aux questions de l'Échelle des Stratégies de Lecture qui sera administrée.
3. Il y a une différence significative entre la variable de sexe et les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants qui étudient dans les 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années et dans les classes préparatoires.
4. Il y a une différence significative entre la variable de classe et les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants qui étudient les 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années et dans les classes préparatoires.
5. L'utilisation des stratégies convenables contribuera au développement des compétences de lecture en FLE.
6. Le développement des compétences de lecture contribuera positivement au développement d'autres compétences.

1.5. Les Limites

1. L'univers de l'étude est limité par les futurs enseignants des Départements de la Didactique du FLE des Universités sises à Ankara.
2. L'échantillon de l'étude est limité par les futurs enseignants qui étudient dans les 1^{ère}, 2^e, 3^e et 4^e années et dans les classes préparatoires du Département de la Didactique du FLE de l'Université Gazi, l'année académique 2012-2013.
3. L'étude est limitée par le sujet des stratégies de lecture utilisées en acquisition de la compétence de compréhension écrite en FLE.
4. L'administration est limitée par l'Échelle des Stratégies de Lecture.

1.6. Les Définitions

La lecture: est une action d'interprétation en prenant connaissance du contenu après avoir perçu les textes imprimés ou écrits par les organes sensoriels (Özdemir 2005: 11)

Les compétences de lecture: capacité, habileté qui sont requises pour une bonne lecture comme reconnaître des mots, les comprendre ou les rappeler (BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974).

Les stratégies de lecture: processus cognitifs que des lecteurs utilisent consciemment en acquisition des compétences de lecture.

1.7. Les Recherches Concernées

Des recherches concernant le processus, la compétence et les stratégies de lecture ont été rencontrées lors de l'étude de la littérature. Certaines de ces études sont les suivantes:

1.7.1. Les Études Concernant la Compétence de Lecture

Downing (1973) a préparé un livre comparatif en recueillant les recherches effectuées dans quatorze pays. Basée sur la psychologie cognitive, cette étude a fait une comparaison entre les différentes langues et cultures sur l'acquisition de compétences en lecture. Lorsque les études sont évaluées, on remarque que la lecture est un processus nécessitant les compétences mentales et motrices comme jouer aux échecs, faire du vélo, nager, etc...

Segalowitz (1986) a développé un modèle utilisable à la fois pour la langue maternelle et pour la deuxième langue à la suite des essais de laboratoire des étudiants bilingues parlant anglais et français. Ce modèle s'étend sur certaines attitudes automatiques comme la vitesse de la lecture en deuxième langue, la définition et le déchiffrement des mots. Les essais en question dans le développement du modèle ont attaché de l'importance au sens général de nombreux textes dans la définition des mots et des expressions (cité par Cornaire 1999: 33).

Pekkanlı et Kartal (2010) ont visé à déterminer l'effet des habitudes de lecture que possèdent les futurs enseignants en langue étrangère et en langue maternelle sur l'acquisition de la compétence de lecture. Dans cette étude, l'Enquête de l'Habitude de Lecture Hebdomadaire a été appliquée aux apprenants en utilisant le modèle de balayage. Les chercheurs n'ont pas trouvé beaucoup de différence entre les domaines mais ils ont conclu qu'en général, les futurs enseignants manquaient de l'habitude de lecture. Ayant une compétence de lecture insuffisante, les futurs enseignants ne pourront donc pas aider à leurs étudiants dans l'avenir.

Chartier et al. (1988) se sont rendus compte que l'importance portée à l'enseignement de la compétence de lecture aux enfants entre 5-7 ans contribue positivement à l'acquisition de la compétence d'écriture. Les enfants ayant acquis la compétence de lecture ont réussi à produire des textes et des dialogues conformes à leur âge et à leur niveau.

Dans l'étude d'Özçelik (2006), l'attention a été portée sur les problèmes rencontrés par les étudiants turcs en acquisition de la lecture et de l'écriture qui font partie des compétences fondamentales. Un formulaire d'enquête y a été appliqué aux étudiants et aux enseignants des classes préparatoires de trois universités différentes. Les résultats obtenus encadrent les différences entre les deux langues, les raisons sociales et les manques en acquisition de la

compétence de lecture et d'écriture dans l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle des étudiants. La chercheuse propose donc de prendre des mesures nécessaires.

1.7.2. Les Études Concernant les Stratégies de Lecture

Dans son étude où il examine la réussite des futurs enseignants turcs de comprendre ce qu'ils lisent et le niveau d'utilisation des stratégies de lecture, Karatay (2007) leur a appliqué le Test de Compréhension en Lecture et L'Échelle des Stratégies de Lecture, d'où il a conclu que la réussite des futurs enseignants varie selon les types de texte et que leur niveau d'utilisation des stratégies de lecture est au niveau moyen.

Topuzkanamış (2009) dans une étude semblable sur l'enseignement de la langue turque, a administré le Test de Compréhension en Lecture et l'Échelle de Détermination des Stratégies de Lecture aux futurs enseignants qui se composent de cinq départements différents. Celui-ci n'a pas rencontré de différence significative entre les différentes branches. Le chercheur mettant l'accent sur la nécessité que les futurs enseignants soient équipés dans la réussite de lecture a constaté que l'insuffisance rencontrée provenait du manque de la conscience d'utilisation des stratégies de lecture des candidats.

Dans son étude, Sari (2006) a visé à déterminer les compétences au sujet des stratégies de lecture des enseignants d'anglais d'une université. Le chercheur présentant une étude qualitative avec les moyens d'observation et d'entretien s'est focalisé sur l'importance de lecture et a déterminé la contribution positive de la connaissance des stratégies à développer la compétence. Il a conclu que l'expérience des enseignants à propos des stratégies de lecture assurait le développement des compétences de lecture des étudiants et que la lecture en LÉ ne poserait pas de problème.

Cesur (2011) a réalisé une étude définissant la relation entre la réussite de lecture et de la compréhension en LÉ des étudiants des classes préparatoires d'une université ainsi que les choix de style d'apprentissage et les stratégies de lecture qu'ils utilisent. D'où il a obtenu le résultat que les stratégies d'apprentissage de langue ont un effet direct sur la réussite de lecture et de compréhension en LÉ.

Dans son étude, Ay (2008) est parvenu au résultat que les individus possédant des types de mentaux différents développent des stratégies de lecture différentes. C'est pourquoi, les stratégies de lecture utilisées par les enseignants dans le développement des compétences de lecture en langue étrangère doivent être variées et l'identification des stratégies en acquisition de la compétence de lecture doit être apprise aux étudiants.

2. COMPÉTENCE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE

2.1. La Définition et les Composantes de la Compréhension Écrite

Le concept de la lecture qui forme la base de l'étude a plusieurs définitions. Premièrement, la lecture est définie dans le Petit Robert comme suit: «suivre des yeux en identifiant des caractères, une écriture; lire des lettres ...». Le Petit Littré en donne la définition suivante : «connaître les lettres et savoir les assembler en mots». Selon le Petit Larousse, la lecture est : «identifier et assembler les lettres» (Chaveau 1997: 13-14). Un dictionnaire Turc fait une définition comme : «analyser et comprendre silencieusement en regardant un texte écrit ou en même temps le traduire en sons» (TDK 2005: 1494). Dans tous les dictionnaires, on constate qu'il y a un point commun: lire, c'est prendre connaissance du contenu d'un écrit.

On identifiait déjà la lecture à «dire les mots». Notamment, «dans les années 1880-1920 la position de l'école primaire est claire : lire, c'est dire» (Chaveau 1997: 15). Mais plus tard, on apporte une signification à la définition de la lecture. Minskoff indique que «Étudiant peut lire le mot écrit mais ne peut pas savoir la compréhension» (2005: 158)². Ainsi, les recherches nous montrent que la lecture n'est pas seulement connaître les mots ou les articuler. Même, comme l'a dit Demirel, «écouter et comprendre le texte lu par quelqu'un d'autre ne compte pas la lecture» (2007: 109). Donc, la lecture doit être lire le texte soi-même et le comprendre. C'est-à-dire, la lecture est un processus complexe et cognitif contrairement à la croyance publique. Par conséquent, la définition de la lecture s'est transformée dans le temps. D'après les cognitivistes, «lire c'est évidemment comprendre» (Golder et Gaonac'h 2004: 157, Chaveau 1997: 112).

Selon Minskoff, la lecture est un acte de tirer une signification du texte écrit (2005: 3). Akyol définit la lecture comme un processus de la création du sens entre l'écrivain et le lecteur (2006: 29).

²Toutes les citations en anglais ont été traduites en français par nous.

En effet, la lecture peut être considérée comme l'interaction entre l'émetteur et le récepteur dans l'opération cognitive. Autrement dit, le lecteur traite le message que l'écrivain veut transmettre via le texte dans l'esprit de conformité à son besoin et d'objectif de lecture. Pour effectuer ce processus, le lecteur reçoit le message écrit par les mouvements oculaires et il le déchiffre en profitant des schémas, l'interprète et lui donne un sens. Afin d'exiger cette action complexe, la notion de «comprendre» englobe les mouvements des yeux, les fixations, les connaissances mentales, les informations lexicales, syntaxiques et sémantiques. En même temps, l'acte de lecture requiert une compétence mentale. Golder et Gaonac'h indiquent que désormais «lire : construire un modèle mental» (2004: 114).

D'après les psychologues, la lecture, c'est la tâche de la mémoire de gérer ce processus complexe. Lors de l'acte de lecture, on profite de trois niveaux de mémoire dont le premier est la réserve sensorielle qui reçoit les premières visuelles sur le texte écrit, puis elle transmet ces mots vers la mémoire à court terme où on leur assignait des significations et enfin la mémoire à court terme aussi transfère ces données qui conviennent à l'objectif de la mémoire à long terme pour assurer la permanence des connaissances (Cornaire 1999: 16-17).

Il y a deux aspects du processus de lecture: le premier trouve son expression dans les mouvements oculaires et les processus moteurs sonores de la parole, le second est exprimé dans les pensées, les sentiments et les intentions du lecteur qui sont évoqués par le contenu de ce qui est lu (Downing 1988: 93). On dit que ce processus est soit physiologique soit mental.

Selon Chaveau, le lecteur présente quatre grandes compétences: ce sont, comprendre ce qu'on lit, savoir-lire oralement en le comprenant, savoir-utiliser une bibliothèque et aimer lire (1997: 48-49). Ce qui est important ici, c'est la tâche du lecteur qui est responsable de son propre acquisition de compétence de lecture, parce que le lecteur est désormais en train d'apprendre la lecture définie comme une compétence.

Selon Güneş (2004), le processus de la compréhension de la lecture contient certaines étapes en soi-même indiquées ci-dessous :

a-L'étape de trouver le sens forme la base de l'étape de saisir le sens et de l'évaluer. Cette étape a aussi des sous-phases:

- Trouver le sens du mot,

- Trouver le sens de la phrase, du paragraphe et de l'écrit,
- Trouver le sens des mots et des phrases métaphoriques,
- Savoir le rôle des règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation

b-Le niveau de saisir le sens englobe les étapes suivantes:

- Transformer le sens est d'exprimer le sens par la forme, le croquis, des images et des symboles,
- Interpréter le sens est d'exprimer et d'expliquer le sens par ses propres phrases et par les mots de l'individu,
- La translation comprend inférer du sens, résumer et élargir du sens etc.

c-L'évaluation du sens est la dernière étape de la compréhension de la lecture. Ses sous-phases sont les suivantes:

- Analyser le sens est de faire des analyses des sources et des preuves mises en avance dans l'écriture,
- Synthétiser le sens est de faire des synthèses liées à l'écrit,
- Évaluer le sens est de faire des comparaisons entre les pensées dans l'écriture et les idées du lecteur et de parvenir au résultat (cité par Epaçan 2009: 210-211).

On a besoin de synthétiser les schémas mentaux et l'écriture pour donner un sens au texte. Pour cela, le lecteur passe par un processus complexe mais la signification de la lecture commence par l'intention de l'individu.

«L'apprentissage de la lecture représente pour l'élève une des conquêtes majeures de sa vie scolaire: au début, il constitue un objectif en soi, mais il devient très vite un moyen de réaliser d'autres objectifs» (Golder et Gaonac'h 2004: 9). On peut dire que l'apprentissage de la lecture est formé autour de l'individu.

«De nombreuses recherches ont essayé, au cours du XX^e siècle, de montrer l'influence du bilinguisme sur le développement de la pensée et sur les processus cognitifs ainsi que sur certains aspects neuropsychologiques comme l'organisation du cerveau chez le bilingue» (Cavalli 2005: 120).

C'est-à-dire, l'apprenant moins bilingue peut traiter plus facilement le processus mental dans l'acte de lecture que l'apprenant monolingue. L'apprenant bilingue/plurilingue a l'habileté cognitive et la compétence mentale que l'acte de lecture exige.

2.2. La Compétence de Compréhension Écrite dans les Méthodes d'Enseignement/Apprentissage du FLE

La compétence de la compréhension écrite se présente dans toutes les méthodes du passé au présent. Dans l'enseignement des langues étrangères, celle-ci a été tantôt très importante ou tantôt moins importante par rapport au but de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère.

Dans cette partie, nous allons traiter le procédé historique de la lecture d'après les méthodes de didactique du FLE. Ces méthodes ont émergé dans le cadre des exigences culturelles, sociales et économiques mais ont été formées de plus en plus selon les besoins de l'apprenant.

2.2.1. La Lecture dans la Méthode Grammaire-Traduction (MGT)

La méthode traditionnelle rendait la source de l'enseignement du latin. Cette méthode s'était basée sur les règles de la grammaire et les textes littéraires. La traduction était un procédé qui enseigne la langue étrangère à travers la langue maternelle. L'enseignement/apprentissage s'effectuait en par cœur et mémorisation.

Du fait que l'enseignant dirigeait la classe, il avait un rôle comme émetteur, cependant l'apprenant, récepteur. L'acte de la lecture était donc une opération que l'apprenant répétait après ce que l'enseignant ait lu le texte à voix haute. C'est-à-dire, l'importance de la lecture était liée à la prononciation des mots mais pas à l'expression orale.

Alors même qu'il semblait que l'accent était mis sur la lecture, en effet, l'objectif était de copier la langue cible en langue maternelle. C'est pourquoi, on s'est éloigné de la compréhension de lecture. Bien que l'apprenant doive comprendre le texte littéraire en faisant la traduction, on voit que la compréhension de lecture n'a pas été accomplie en

réfléchissant en langue cible mais en langue maternelle. En raison du rôle intervenant de l'enseignant qui était dirigeant, les apprenants subissaient les limitations mentales au sujet d'acquisition de leurs compétences. Puisque la méthode grammaire-traduction n'a pas comblé les lacunes communicatives appropriées, une nouvelle méthode s'est avérée.

2.2.2. La Lecture dans la Méthode Directe (MD)

Cette méthode qui était produite contrairement à la méthode traditionnelle visait à la connaissance pratique des langues étrangères pour communiquer. L'apprenant qui était dominant aux œuvres littéraires échouait dans la communication sociale. Les praticiens ont donc confirmé qu'il fallait mettre en valeur l'orale. Par le biais de l'expression orale, l'apprenant était capable d'exercer la communication en pensant directement dans la langue étrangère. On a renvoyé l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère aux gestes, aux mimiques et à ses proches. Dans la classe, l'enseignant qui était encore dominant utilisait de petits jeux didactiques et des matériaux visuels en soutenant de faire participer l'apprenant à la conversation active.

Cette méthode s'est penchée sur l'écoute et la répétition en vue d'enseigner la langue cible comme les principes de la langue maternelle. D'une part, on s'occupait de la lecture pour le plaisir et pour soutenir les activités verbales en faveur de l'expression orale et d'une autre part, elle nous introduisait la culture de la langue parlée.

Il semblait qu'on avait bien commencé à accomplir les quatre compétences mais insuffisamment. Les compétences de lecture et d'écriture suscitaient des lacunes en acquisition de la langue étrangère.

2.2.3. La Lecture dans la Méthode Audio-Orale (MAO)

Comme son nom l'indique, la méthode audio-orale s'est intéressée aux compétences de la compréhension et de l'expression orales. Au cours de la Première Guerre Mondiale, l'armée américaine avait besoin de cette méthode comme un outil de communication.

L'importance a reposé sur l'expression orale qui mobilisait le processus communicatif. Dans l'éducation scolaire, l'apprenant prenait les activités et les exercices par répétition et imitation. Pour l'exécution de la langue étrangère, il était suffisant de mémoriser des expressions et des habitudes correspondantes à la langue cible.

On n'a presque pas rencontré la lecture et l'écriture. La tâche de la compréhension écrite a consolidé la prononciation et l'intonation sans comprendre le texte écrit. En raison de cette méthode, l'apprenant était devenu mécaniquement absent de l'usage d'opération cognitif. A cet égard, on ne pouvait pas assurer la continuité de cette méthode.

2.2.4. La Lecture dans la Méthode Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV)

Après la Deuxième Guerre Mondiale, le français a commencé à perdre sa valeur par rapport à l'anglais. La France avait besoin de renforcer la maîtrise langagière dans le monde. Les travaux concernés ont proposé de créer une nouvelle méthode.

Les premières formulations théoriques de cette méthode ont été posées par Peter Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb (Slovénie). Et puis, Paul Rivenc de l'École Normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'Université de Mons en Belgique lui ont donné sa forme définitive. Le matériel d'apprentissage relatif à cette méthode Voix et Images de France (VIF) était le premier cours qui a été élaboré par le C.R.E.D.I.F. (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français).

La méthodologie SGAV a donné la priorité à la langue parlée comme la MAO. Mais contrairement à la méthode précédente, elle s'appuyait sur les théories de référence : le structuralisme, le distributionnalisme et le béhaviorisme.

Cette méthode a pris la source de l'image et du son qui comprenaient les contextes linguistiques (la structure lexicale, syntaxique et grammatical) et les éléments paralinguistiques comme les gestes, mimiques, les définitions antonymes et synonymes. Les spécialistes ont permis aux apprenants d'appliquer l'intégration cérébrale de deux composantes communicatives.

On dit que la lecture était encore un moyen de consolider l'oral. En effet, on voit que les compétences hors d'expression orale étaient présentées implicitement dans la situation communicative. Eu égard à l'automatisation et à la langue artificielle, l'apprenant ne pouvait pas suivre sa propre acquisition de la langue étrangère.

2.2.5. La Lecture dans l'Approche Communicative (AC)

L'approche communicative est née comme une réaction contre la MAO et la MAV. Cette approche a donné la priorité à l'oral sans ignorer la compétence de communication. C'est-à-dire, les quatre compétences pourraient s'employer à communiquer dans l'enseignement scolaire de la langue étrangère. La langue était considérée comme un moyen de communication. Au fil d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il nous apparaît que l'apprenant dépourvu de processus mental a reconquis les caractéristiques individuelles comme des activités cognitives.

Cette approche a permis à l'apprenant de déterminer ses besoins langagiers. L'apprenant était plus libre et actif. Il est évident que la lecture et l'écriture parmi d'autres compétences ont repris la réhabilitation. Au cours de la lecture, les opérations cognitives se déroulaient comme il faut. L'apprenant formait la compréhension écrite selon ses besoins et objectifs de communication lors de la réalisation de la compréhension du sens du message. Les textes utilisés dans la classe ont varié de la structure artificielle à la réalité. C'étaient les documents authentiques qui mentionnaient la vie quotidienne.

2.2.6. La Lecture dans la Perspective Actionnelle (PA)

Aujourd'hui, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) adopte l'approche actionnelle qui implique l'autonomie, les tâches, le savoir-faire, le savoir-apprendre, le savoir-utiliser et le choix des stratégies. Comme d'autres compétences, le lecteur doit avoir ces habiletés. Quand on examine les niveaux de langue du CECRL, l'importance de la compétence de compréhension écrite montre une gradation.

C'est-à-dire, soit dans la langue maternelle soit dans la langue étrangère, on doit utiliser la compétence de la compréhension écrite pour être compétent dans une langue.

Dans cette approche, l'apprenant est responsable de son propre apprentissage. Mais il est nécessaire un guide qui l'oriente à exercer la communication. De ce point de vue, l'enseignant et l'apprenant d'une langue en tant qu'acteurs sociaux doivent accomplir des tâches.

La compréhension et l'expression écrite sont les activités langagières de médiation. On profite de la lecture à travers la traduction ou l'interprétariat qui reformulent le texte. L'apprenant qui est à la poursuite de son apprentissage doit être capable de déterminer ses stratégies d'apprentissage (de lecture) et d'avoir la conscience cognitive de la manière de les utiliser.

2.3. Les Modèles de la Lecture

Le lecteur se sert des modèles de la lecture propre à l'individu comme un style d'apprentissage. Les études nous indiquent qu'il y a trois modèles connus commodes à la compétence de la compréhension écrite. Ceux-ci ont été élaborés afin de mieux comprendre le progrès mental. Ces trois grands types de modèles englobent les différents modèles.

Dans cette partie, nous allons examiner ces trois types de modèles et leurs prolongements. En particulier, nous allons considérer les modèles interactifs qui sont plus convients à la LÉ.

2.3.1. Les Modèles du Bas vers le Haut

«Ces modèles s'appuient sur le principe que la signification d'un texte se construit à partir de l'encodage d'unités de base, en passant d'abord par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases» (Cornaire 1999: 22). Ces modèles englobent les méthodes synthétiques: alphabétiques, phonétiques, syllabiques. Leurs principes sont les suivants:

- La langue écrite est une simple retranscription de l'oral;
- L'élément simple de la langue est la lettre: on part du simple pour aller vers le complexe: principe du b-a / ba, il faut d'abord apprendre à déchiffrer: associer les lettres entre elles pour former des syllabes puis des mots, on peut ensuite lire « couramment ».
- La compréhension passe par la lecture à voix haute et la répétition pour créer des automatismes.
- On ne se soucie pas de présenter de vrais textes aux lecteurs débutants, il faut que les textes contiennent les graphèmes à l'étude. Les lecteurs novices sont souvent invités à lire des lettres et des syllabes isolées, de même que des mots et des phrases sans lien entre eux.
- On ne propose pas de but de lecture à l'élève, la lecture n'y est pas une lecture fonctionnelle (Lucas 2007 <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10>).

Comme on l'indique ci-dessus, ces méthodes mentionnent le décodage des mots. Le lecteur atteint son but de lecture par une méthode inductive. Mais puis qu'il est difficile de parvenir à la compréhension du texte par l'intermédiaire de ce procédé, un nouveau modèle a été développé contre lui.

2.3.2. Les Modèles du Haut vers le Bas

Ce type de modèle élaboré par Goodman (1970) nous exprime la nécessité de la signification globale du texte (Cornaire 1999: 23). Pour cela, il faut que le lecteur active les connaissances antérieures. L'acte de la compréhension écrite est dirigé par les estimations du lecteur qui détermine l'intention de lecture. Selon Goodman (1985) : «La lecture est un jeu d'essais et d'erreurs où le lecteur choisit dans les signes graphiques les indices les plus productifs, anticipe la suite du texte, vérifie ses hypothèses ...» (cité par Lucas 2007). C'est-à-dire, le rôle important du lecteur, c'est de produire des hypothèses textuelles et de les vérifier d'après ses pré-connaissances.

Dans ce modèle on voit la signification globale d'un texte et cela nous amène à la méthode globale qu'on peut dire aussi la méthode déductive. Comme son nom l'indique le lecteur fait des inférences du texte globalement conformes à ses intentions initiales.

La méthode globale a deux conceptions opposées. Le précurseur de cette méthode Nicole Adam et la poursuite de lui grand pédagogue Decroly se mettent d'accord sur le sujet de la méthode phonique qui permet aux élèves de produire les énoncés oralement avant de procéder à des activités d'analyse bien que la priorité se mette au sens du texte. Cependant, Charmeaux et Foucambert défendent l'accès direct au sens et l'abandon de la combinatoire phonographique. Par conséquent, cette méthode montre une caractéristique semi-globale (Golder et Gaonac'h 2004: 170-172).

2.3.3. Les Modèles Interactifs

Ce modèle développé par Rumelhart se compose des oppositions de deux autres modèles. Le lecteur utilise les informations de fond au moment d'assigner une signification au texte. Comme l'a dit Karatay, l'individu, au processus de lecture, est constamment dans une relation d'interactivité entre mot, phrase, contexte intertextuel et non-textuel au cours de la donnée de signification (2007: 30).

En outre, ce modèle a conduit à l'émergence de la théorie de schéma. «Selon la théorie de schéma, la compréhension d'un texte est un processus interactif entre le lecteur et le texte. Pour comprendre un texte le lecteur sélectionne des schémas qui vont lui permettre de donner une signification au texte à partir de l'information contenue dans celui-ci» (Cornaire 1999: 26).

Nous nous bénéficions du schéma ci-dessous pour décrire la théorie des schèmes dans le modèle interactifs. Cette interactivité se produit entre lecteur, texte et contexte tout en essayant de parvenir à une compréhension de la lecture.

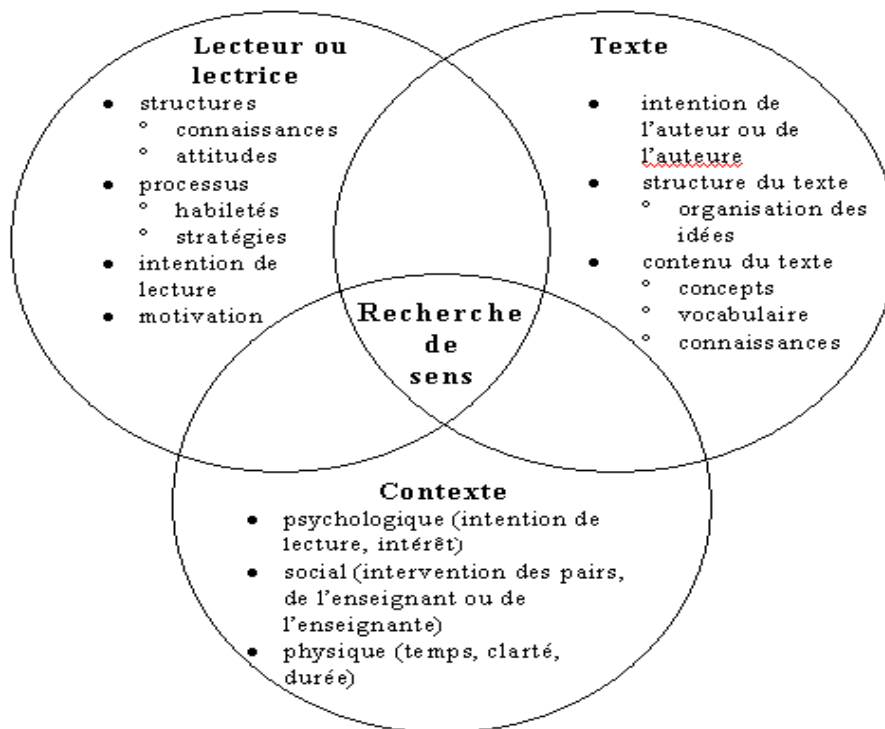


Schéma 1. Le modèle de compréhension en lecture (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, 2000)

On voit dans le schéma 1 que le modèle exige les opérations comme l'objectif de la lecture du lecteur, le type de texte lu, les connaissances antérieures, l'intention de l'auteur et la perception textuelle du lecteur. D'abord, le lecteur détermine le but de lecture mais avant tout l'ambiance doit être appropriée psychologiquement et physiquement à l'individu. Ensuite le lecteur fait des prédictions en activant ses pré-connaissances. Pour cela, il faut des habiletés qui organisent les stratégies de compréhension écrite. Après avoir lu le texte, le lecteur compare son intention avec celle de l'auteur. Ainsi, on peut réaliser la vérification des hypothèses et réussir la compréhension en lecture.

D'autre part, les modèles interactifs ont été modifiés en fonction de la langue étrangère par les chercheurs (Dubin et al 1986, Segalowitz 1986, Coste 1978 et Moirand 1979). Puisque toutes les recherches défendent l'interactivité, chaque étude insiste sur les différentes

relations. Selon le modèle de Moirand, certaines variables telles que facteurs socio-culturels ont pris la priorité en tenant compte le statut du lecteur. Ces différentes études qui étaient essentielles à la compréhension du texte n'ont pas suivi la validité (Cornaire 1999: 33-35).

Le CECRL traite les modèles de lecture dans les opérations de communication langagière. Le processus de réception (compréhension orale et écrite) se divise en quatre étapes. Dans ce processus, il réalise des suppositions (du haut en bas) en vertu des objectifs et des attentes en faisant apparaître un sens général du texte (du bas en haut) avec la définition de lettre et de mot et atteint l'action de comprendre en faisant appel à ses connaissances de base. L'action de lire s'effectue dans un processus interactif encadrant tous les modèles de lecture. Les étapes sont composées des compétences de réception dans un modèle interactif comme ci-dessous:

- La reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés). Il s'agit de décoder auditivement les mots.
- La reconnaissance de la pertinence du texte. Le sujet suscite l'intérêt pour le lecteur.
- La compréhension du texte comme une entité linguistique. On doit utiliser les indices textuels (formes), contextuels (ambiance sonore...), co-textuels (titre, illustration, schéma...) et paraverbaux (gestes, attitudes ...).
- L'interprétation du message dans le contexte.

Les aptitudes mises en œuvre lors de ce processus de réception incluent

- Des aptitudes perceptives qui jouent un rôle dans l'exécution du décodage auditif et visuel.
- La mémorisation qui permet de stocker les données dans la mémoire à court terme.
- Des aptitudes au décodage qui supportent la réalisation des schèmes.
- La déduction
- L'anticipation qui peut vérifier les hypothèses par rapport à son intention.
- L'imagination
- Le balayage rapide (ou lecture en diagonale)

- Les références croisées qui augmentent le pouvoir d'interprétation.

La compréhension, notamment des textes écrits, peut être facilitée par l'utilisation convenable d'aides parmi lesquelles les usuels tels que :

- Dictionnaires (monolingues et bilingues)
- Thesaurus
- Dictionnaires de prononciation
- Dictionnaires électroniques, grammaire, vérificateurs orthographiques et tout autre aide
- Grammaires de référence (Conseil de l'Europe 2005: 74, Beacco 2007: 173).

2.4. La Relation entre la Compétence de Compréhension Écrite et d'Autres Compétences

L'information de fond doit être disponible pour la réalisation du processus de lecture. Il existe des corrélations entre la lecture et d'autres compétences (l'écriture, l'oral et l'écoute). Comme l'indiquent Golder et Gaonac'h «ceux qui lisent le mieux sont également ceux qui écrivent le mieux, et inversement» (2004: 181). Semblable à cela la langue maternelle est apprise initialement par l'écoute. A la suite de ce processus, l'expression orale se manifeste par répétition. Après une petite évolution, la lecture apparaît de prendre des informations et enfin l'écriture est nécessaire de produire énoncés. Afin d'être mieux dans une langue, l'individu doit poursuivre ce cycle parce que chaque compétence apporte une contribution à l'amélioration d'autres aptitudes.

Minskoff défend dans sa recherche la nécessité de former prioritairement certaines pré-connaissances chez le lecteur pour pouvoir apprendre à lire. Comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous, les pré-connaissances concernant les autres compétences forment l'opération de lecture.

Tableau 1. Quatre Grands Domaines de Compétences et les Compétences Spécifiques de l'Enseignement de la Lecture

Pré-lecture	Langage
	Processus visuels
	Processus cognitifs
	Expérience
	Motivation
Identification des mots	Phoniques
	Analyses visuelles
	Analyse structurale
	Méthodes combinées
Fluidité	Identification automatique de mots
	Lire doucement et avec inflexion
	Vitesse
Compréhension	Facteurs linguistiques
	Processus cognitif
	Structures textuelles (Minskoff 2005: 5-6).

Selon les composantes de l'opération de pré-lecture indiquées ci-dessus, l'acquisition de la langue débute en entendant puis elle est exploitée dans le processus mental avec l'action de montrer et finalement l'écriture est utilisée pour exprimer les idées.

Lorsque nous examinons les composantes de la reconnaissance des mots, nous pouvons voir la nécessité des quatre capacités fondamentales. Ce processus débutant avec la compétence d'écoute fait renvoi à la compétence de lecture et la compétence d'écriture avec l'analyse structurelle. Dans ce processus, l'entreposage de pré-informations est visible dans toutes les autres compétences.

On peut voir que les compétences d'écouter et de parler sont au premier plan dans le processus de fluidité. Ce processus où la vitesse de lecture s'effectue en fondant une proportion avec la vitesse de la voix est appliqué pour développer la capacité d'expression.

Enfin, le processus de compréhension qui est le point le plus important et qui nécessite la conscience cognitive se focalise le plus sur l'action de lecture tout en encadrant les quatre compétences. La capacité de compréhension linguistique où les structures textuelles sont transformées en processus mental définit exactement la compétence de lecture.

En réalité, toutes les compétences réalisent la compétence d'apprentissage de langue en étant interconnectées. De ce point de vue, les autres compétences ont aussi besoin de la compétence de lecture. En ce qui concerne l'apprentissage de lecture, l'expression écrite est basée sur la production des textes. Dans leur étude Chartier et al. montrent qu'un enfant peut produire des textes après avoir eu la capacité de lecture. Mais avant cela, il a également besoin d'être capable de la compétence orale (1998: 50).

D'autre part, Özçelik souligne que «Quant à la compréhension écrite, celle-ci est considérée comme une condition préalable à la production écrite. C'est-à-dire, la maîtrise de l'écrit, (...), ne se fait pas sans celle de la lecture» (2006: 34).

En résumé, pour être compétent dans une langue il est nécessaire de prendre en compte toutes les compétences. Cependant on ne doit pas ignorer l'importance de la compétence de compréhension écrite pour être un expert en la matière.

2.5. Les Difficultés Rencontrées par les Apprenants en Lecture du FLE

Cette partie de la recherche a pour but de révéler les avis fournis des futurs enseignants à propos des difficultés qu'ils rencontrent lors de la lecture en français.

De nombreux exercices sont effectués concernant la lecture dans les activités internes à la classe pour justement acquérir la compétence de lecture possédant une place importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Mais ce n'est pas suffisant parce que beaucoup de problèmes conduisent aux difficultés de lecture. Ceux-ci sont des problèmes dus aux facteurs individuels, scolaires et sociaux.

L'apprenant doit présenter de la disponibilité psychologiquement et mentalement à l'étape de former l'acquisition de la langue étrangère en apprentissage. En effet, les apprenants débutent l'apprentissage d'une nouvelle langue avec des préjugés. Ceux qui présentent une approche négative face à la langue cible ne se dégagent pas de l'effet de la langue maternelle. L'apprenant qui ne s'est pas débarrassé de l'effet de sa langue maternelle ne peut pas atteindre l'idée principale du texte. Toutefois, le lecteur doit être conscient des divergences entre deux langues. En outre, l'effet de la langue étrangère apprise auparavant affecte l'accès à la langue cible. Dans ce cas, le lecteur se confronte avec le problème de focalisation. Celle-ci aussi l'entraîne au manque de motivation. Étant donné qu'il ne se concentre pas à nouveau au texte avec la perte de motivation, il évite des commentaires et des débats sur le texte.

Un autre problème provenant de l'apprenant est le manque des connaissances linguistiques. À cause du manque de vocabulaire, de connaissance du domaine de grammaire et de littérature, les actes de la lecture et de la compréhension s'effectuent plus lentement.

De l'autre côté, l'enseignant a un rôle important dans ce processus. La façon dont l'enseignant fait participer l'étudiant dans le processus où il est actif porte aussi de la valeur. Selon les nouvelles méthodes, les facteurs comme les éléments visuels, la structure du texte, le choix du sujet, le type de lecture affectent ce processus. Le fait que le texte n'attire pas l'attention provoque aussi des problèmes dans la lecture en raison du choix de l'enseignant. Lors de l'activité de lecture à haute voix présentée par l'enseignant, l'apprenant se focalise sur les marques de prononciation et de ponctuation. Un autre point auquel l'enseignant doit faire attention, c'est le plan de siège interne à la classe, la lumière, le bruit, la situation de disponibilité de l'apprenant, le type de caractère, le manque des éléments visuels dans le texte. L'activité centrée sur l'apprenant permettra une lecture puissante.

Dans le processus de la compétence de lecture, l'apprenant a besoin d'un curriculum bien programmé. Des horaires insuffisants de cours affectent négativement l'opération de lecture. En outre, comme la leçon de lecture est traitée notamment en première année, la compétence de compréhension écrite ne peut pas compléter son évolution lors d'autres années. La tâche de curriculum est de fournir les matériaux pédagogiques (le dictionnaire, la grammaire, les CDs etc.). Le manque de ceux-ci provoque aussi des problèmes de

lecture provenant de l'école. Pourtant l'enseignant et l'apprenant peuvent utiliser ces matériaux comme nécessaire.

Quant aux problèmes sociaux, on peut les nommer comme les difficultés qui sont dérivées de l'environnement familial. Le problème le plus important qui est à la base de tout ceci est le manque de l'habitude de lecture de l'apprenant dans sa langue maternelle. Comme l'indique Özçelik, l'indifférence à la lecture des adultes crée un modèle négatif pour les jeunes lecteurs (2006: 219).

En plus de tous ceux-ci, l'apprenant a des difficultés à réaliser l'acte de lecture à cause de l'habitude de réfléchir en langue maternelle. Les pratiques personnelles et scolaires en langue cible contribuent au développement de compréhension écrite. Eu égard à l'effet des autres compétences (l'écoute, l'oral et l'écrit), le lecteur doit faire des exercices en langue cible par l'intermédiaire de télévision, de CDs, de livres.

Lorsque tous les problèmes sont pris en considération, le plus grand manque pour l'apprenant est de ne pas former la conscience cognitive et de ne pas identifier le style d'apprentissage. Étant donné que l'individu ayant formé la conscience cognitive peut choisir sa propre vitesse d'apprentissage, sa propre méthode d'apprentissage et ses propres stratégies d'apprentissage, l'acquisition de compétence sera de même complétée avec réussite.

3. STRATÉGIES DE LECTURE

La stratégie se définit dans le Petit Robert comme «un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire» (2007: 2438). Dans l'éducation, la stratégie est une façon planifiée choisie par l'apprenant en opération de la perception de la connaissance.

Chaque apprenant a différents styles, vitesses et stratégies d'apprentissage. C'est pour cela que la compétence de la compréhension écrite est une habileté que l'individu capte de manière autonome. Le lecteur déterminera la stratégie de lecture en ligne de la vitesse de connaissance dans l'esprit, la fonction de percevoir l'intention de l'auteur et l'habileté à établir la relation avec le texte. Le lecteur qui domine les stratégies d'apprentissage des langues peut entrer en connexion aisément et créer sa propre stratégie de lecture.

Cohen (2003) définit les stratégies d'apprentissage des langues comme les procédures d'apprentissage utilisées consciemment par les apprenants (cité par Cesur 2011: 1920). Selon Oxford (2011), les stratégies d'apprentissage des langues sont les étapes conscientes ou les comportements utilisés par les apprenants de langue pour améliorer l'acquisition, le stockage, la conservation, le rappel et l'utilisation de nouvelles informations (cité par Safranjan 2013: 775).

D'après certaines recherches, un apprenant qui est conscient du style et de la stratégie d'apprentissage peut accomplir la compétence de lecture en spécifiant les stratégies de lecture. La meilleure méthode est appelée le style d'apprentissage que l'apprenant choisit afin d'exécuter l'acte d'apprentissage en évaluant le cadre des facteurs biologiques et physiologiques dans le processus d'apprentissage. La stratégie d'apprentissage couvre les actions plus spécifiques. L'apprenant élabore des plans et tactiques appropriés à son but d'apprentissage (Rebecca 2003: 2).

3.1. La Classification des Stratégies de Lecture

Il y a beaucoup de similitudes aux typologies créées par plusieurs chercheurs (Oxford, 1990 ; Stern, 1992; O'Malley et Chamot, 1990; Rubin, 1981). Dans cette étude, on préfère la typologie d'Oxford qui forme la base de l'Échelle des Stratégies de Lecture.

Elle les réunit sous deux groupes : directes et indirectes et ceux-ci se divisent en sous-groupes. Les stratégies directes comprennent les stratégies de mémorisation, cognitives et de compensation, alors que les stratégies indirectes se composent des stratégies métacognitives, affectives et sociales.

Tableau 2. La Classification des Stratégies d'Apprentissage

<i>stratégies directes</i>	stratégies de mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • créer des associations mentales • utiliser des images et des sons • réviser • agir pour apprendre
	stratégies cognitives	<ul style="list-style-type: none"> • pratiquer • recevoir et envoyer des messages • analyser et raisonner • créer une structure en réception et production
	stratégies de compensation	<ul style="list-style-type: none"> • deviner intelligemment • compenser ses limites à l'oral et à l'écrit
<i>stratégies indirectes</i>	stratégies métacognitives	<ul style="list-style-type: none"> • focaliser son apprentissage • organiser et planifier son apprentissage • évaluer son apprentissage
	stratégies affectives	<ul style="list-style-type: none"> • contrôler son anxiété • s'encourager • prendre son pouls émotionnel
	stratégies sociales	<ul style="list-style-type: none"> • poser des questions • coopérer • s'ouvrir aux autres

Source: http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2_4.html

Notre étude examine les niveaux de la conscience cognitive de l'usage des stratégies des futurs enseignants en acquisition de la compétence de lecture. La conscience cognitive nécessite que des apprenants aient certaines habiletés. Ce sont les compétences mentales qui aident l'individu pour qu'il ait des connaissances au sujet de son propre style d'apprentissage. Dans ce sens l'apprenant peut atteindre son objectif en déterminant la voie la plus juste pour réaliser son éducation. Ce processus mental apparaît dans les stratégies métacognitives comportant les préconditions des compétences de focalisation, de planification, d'organisation et d'évaluation dans la propre éducation de l'individu.

C'est pourquoi les activités et les stratégies de lecture mentionnées ci-dessous forment les échelons métacognitifs prévus utilisés par l'individu ayant la conscience cognitive pour l'acquisition de la compétence de lecture.

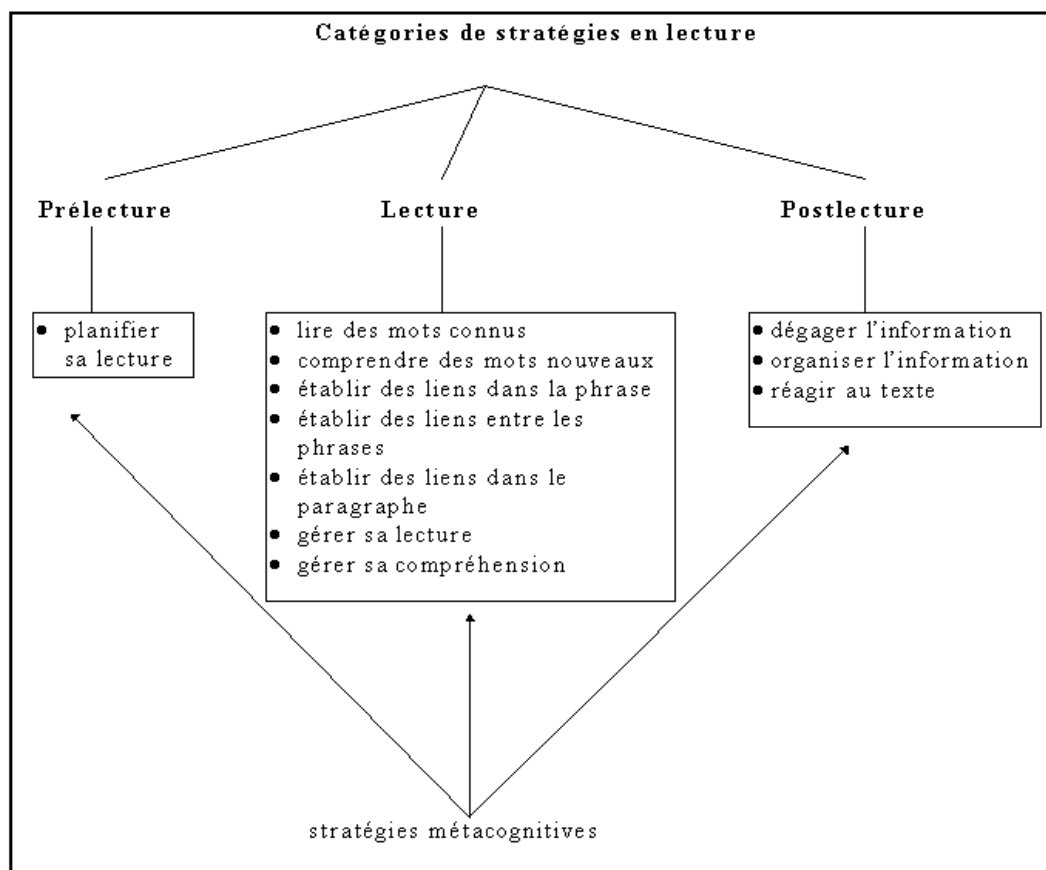


Schéma 2. Les stratégies en lecture (Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan 2000)

On voit dans le schéma ci-dessus que l'apprenant doit maîtriser son processus mental. Dans la première étape, le lecteur formule ses objectifs et attentes de lecture. La deuxième étape requiert intensivement une activité mentale. Le lecteur doit maintenir son attention au cours de l'exécution de lecture. De plus, cette phase nous évoque l'autogestion qui permet l'apprenant à gérer son temps et ses activités en établissant des liens avec les connaissances antérieures. Une autre stratégie est l'autorégulation qui vérifie et qui corrige sa performance de lecteur au cours de l'opération de compréhension écrite. À la dernière étape, le lecteur contrôle la réalisation satisfaisante de ses attentes et s'il est nécessaire, le

texte peut être relu. De cette manière, l'apprenant évalue ses habiletés à accomplir la compréhension écrite grâce à la stratégie d'autoévaluation (Cyr 1998: 43-46).

Selon Golder et Gaonac'h « les stratégies de lecture se composent de quatre catégories:

1. L'enfant se centre sur l'image et ne tient pas compte des propriétés du texte écrit.
2. L'enfant prend conscience des caractéristiques quantitatives de l'écrit.
3. L'enfant se préoccupe des aspects qualitatifs de l'écrit.
4. L'enfant devient un vrai lecteur » (2004 : 180-181).

Tel que mentionné dans les études ci-dessus, l'apprenant doit avoir certaines aptitudes afin d'effectuer l'acte de lecture. En même temps, le lecteur peut surmonter les phases mentales sans perdre sa motivation.

Le CECRL détermine les stratégies de lecture comme suit:

Planification: Lorsque le lecteur entre dans le texte, il détermine un cadre cognitif en créant un schéma idéal et il formule ses attentes de lecture.

Exécution: C'est le processus d'exécution de l'action. Il prend les indices et produit les hypothèses en formant un résumé.

Évaluation: Il vérifie les hypothèses à l'aide du schéma qu'il a établi.

Remédiation: Il examine si les hypothèses se sont réalisées ou pas en retournant au texte (Conseil de L'Europe 2005: 53)

Les stratégies de lecture sont divisées en trois parties: la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Au cours de ces trois étapes, l'apprenant est en interaction constante avec le texte et le contexte de lecture afin d'en construire le sens (Ministère de l'Education de la Saskatchewan 2000).

3.1.1. Les Stratégies de Pré-lecture

Les stratégies de pré-lecture constituent l'étape la plus importante de l'action de lecture. Le lecteur détermine son objectif de lecture grâce à ces stratégies et forme la première phase de son action de comprendre ce qu'il lit en obtenant une idée au sujet du texte.

Il peut deviner le sujet en se servant du titre du texte, des pré-informations concernant le sujet et les images du texte et peut réaliser consciemment la première étape du processus mental.

Les stratégies qui forment le processus de planification sont ci-dessous :

- Posséder la conscience cognitive
- Déterminer l'objectif de lecture
- Avoir recours aux pré-informations concernant le sujet
- Déterminer les caractéristiques du texte
- Réaliser des estimations en profitant du lien interne du texte
- Extraire un sens général du texte

3.1.2. Les Stratégies de Lecture

Cette étape de lecture forme le processus de l'analyse des données obtenues lors de l'échelon précédant. En réalité, le lecteur y détermine la stratégie de lecture conforme au style d'apprentissage. C'est pourquoi, il est nécessaire que le lecteur soit conscient des stratégies et du style d'apprentissage.

Les stratégies qui forment le processus d'administration se composent des étapes ci-dessous :

- Déterminer la vitesse de lecture
- Réaliser l'action de lire à basse voix ou à haute voix selon la compétence de compréhension

- Déterminer les mots inconnus
- Avoir recours aux moyens auxiliaires comme le dictionnaire, etc...
- Profiter des structures de grammaire (lexicale, syntaxique et sémantique)
- Profiter des connaissances de la littérature orale
- Profiter des connaissances de la littérature écrite
- Prendre des notes
- Se focaliser sur le sujet en se motivant lors des points incompris
- Lorsque c'est nécessaire, prendre en main le texte dès le début
- Faire des inférences
- Faire des suppositions concernant l'idée principale du texte.

3.1.3. Les Stratégies d'Après la Lecture

Le lecteur qui arrive à utiliser les stratégies de post-lecture réalise aussi l'action de lecture avec réussite. Cette dernière étape est l'ensemble des opérations où le lecteur évalue le processus entier. Il détermine le dernier point en examinant les actions antérieures et achève le processus. Prendre de l'aide et réaliser l'évaluation du texte avec autrui sont des actions réalisées dans cette étape.

Les stratégies qui pourraient être utilisées pour l'organisation et l'évaluation sont les suivantes :

- Contrôler si le processus de lecture répond ou pas à ses attentes
- Vérifier la conformité des hypothèses concernant le texte
- Extraire un résumé
- Réévaluer le texte pour vérifier ses propres extraits
- Atteindre l'idée principale
- Utiliser la mémoire à long terme pour assurer la permanence de l'information

- Réaliser un commerce d'informations sur le texte pour autrui.

Toutes ces étapes des stratégies de lecture nous amènent à la compréhension du texte. À la faveur de l'acquisition de la compétence de compréhension écrite l'apprenant doit obtenir les caractéristiques du bon lecteur.

3.2. Les Caractéristiques du Bon Lecteur

Dans la lignée de Cornaire, «Les chercheurs ont remarqué que les bons apprenants en langue seconde sont ceux qui non seulement connaissent certaines stratégies mais qui savent les utiliser pour faciliter leur propre apprentissage» (1999: 42).

En réalité, nous ne pouvons pas imaginer la définition de bon apprenant et bon lecteur indépendamment l'un de l'autre. Le bon apprenant et le bon lecteur sont tous les deux la personne choisissant la meilleure voie pour réaliser de la meilleure façon sa propre éducation et en réalisant sa suivie et en assurant sa continuité.

Un bon apprenant doit être prêt à apprendre cognitivement et psychologiquement. Chez l'apprenant qui peut former son éducation de la façon la plus rapide en choisissant les stratégies d'apprentissage conformes à son objectif, on peut dire que la notion de conscience cognitive est établie.

La conscience cognitive est la capacité de l'individu à être conscient de son processus mental. La conscience cognitive assure l'autocontrôle et l'auto-apprentissage à l'individu. L'apprenant obtient avec réussite ses gains de compétences conformes à ses objectifs. Après que le bon lecteur ayant la conscience cognitive fait appel aux stratégies conformes, il déterminera sa vitesse et son style d'apprentissage dans le but d'atteindre l'action de lecture. Grâce à ces stratégies le bon apprenant réalisera la lecture efficace. D'après l'approche cognitiviste, la compréhension en lecture est préalable pour effectuer la lecture efficace.

Selon Cornaire «le bon lecteur transfère facilement et à intervalles réguliers, d'une mémoire à l'autre, les éléments d'information qu'il extrait du texte» (1999: 17).

4. MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, des informations concernant le modèle de la recherche, l'univers et l'échantillon, la collecte et l'analyse des données seront abordées.

4.1. Le Modèle de la Recherche

Cette recherche a été préparée en se servant du modèle d'analyse des dessins de la recherche qualitative qui vise à décrire une situation présente telle qu'elle a été dans le passé ou telle qu'elle est dans le présent (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz et Demirel 2011) et à assurer la description qualitative des caractéristiques d'une communauté (Frankel et Wallen 2012). En d'autres termes, c'est la recherche où les caractéristiques comme les avis, les intérêts, les compétences, les capacités, les attitudes, etc. des participants concernant un sujet ou un événement sont déterminés et elle est souvent réalisée sur des échantillons plus importants par rapport aux autres recherches (Büyüköztürk et al. 2012). Étant donné que dans le Département de la Didactique du FLE, les futurs enseignants de chaque niveau de classe prennent place dans le processus de recherche, celle-ci est conforme au type de section de dessin d'analyse. La variable dépendante de cette recherche est l'apprentissage de la langue française et ses variables indépendantes sont le développement de la compétence de lecture et les stratégies de lecture utilisées.

Dans le cadre de la recherche, les stratégies de lecture des futurs enseignants de la classe préparatoire, des 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années du Département de la Didactique du FLE de l'Université Gazi ont été déterminées. En même temps, certains entretiens ont été effectués avec les futurs enseignants en vue de rassembler leurs idées concernant les difficultés qu'ils rencontrent dans la lecture en FLE. On a essayé d'atteindre l'ensemble des participants dans le processus de détermination des stratégies de lecture des futurs enseignants. Les 28 futurs enseignants rencontrés ont été déterminés au hasard.

4.2. L'Univers et l'Échantillon

L'univers de cette recherche est limité par les futurs enseignants des Départements de la Didactique du FLE des Universités sises à Ankara. Son échantillon est composé de 175 futurs enseignants des classes préparatoires et des 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années du Département de la Didactique du FLE de l'Université Gazi, l'année académique 2012-2013. Pour l'identification des participants, une détermination a été effectuée avant la recherche selon les dispersions de sexe et les niveaux de classe et on a essayé d'inclure tous les futurs enseignants dans le processus de recherche.

Lorsqu'on examine l'univers selon le niveau de classe, on remarque que la grande majorité des participants sont dans les classes préparatoires, soit 41 %. Comme on peut le voir dans le Tableau 3, alors que 71 futurs enseignants sont dans la classe préparatoire, 33 futurs enseignants sont en 1^{ère} année (19 %), 28 futurs enseignants en 2^{ème} (16 %), 27 futurs enseignants en 3^{ème} année (15 %) et 16 futurs enseignants en 4^{ème} année (9 %).

Tableau 3. La Répartition des Participants Selon Leur Sexe et Leur Niveau de Classe

Niveau de classe	Fille		Garçon		Total	
	f	%	f	%	f	%
Classe préparatoire	47	66	24	34	71	41
1 ^{ère} année	21	64	12	36	33	19
2 ^{ème} année	23	82	5	18	28	16
3 ^{ème} année	25	93	2	7	27	15
4 ^{ème} année	12	75	4	25	16	9
Total	128	73	47	27	175	100

Du point de vue du sexe, on remarque que les filles ont une grande majorité, soit 73 % (Tableau 3). Lorsque le tableau est examiné selon le niveau de classe, on remarque que le

nombre des filles est supérieur aux garçons. Cette situation peut être expliquée par le nombre faible des garçons qui entrent dans le département concernée.

4.3. La Collecte des Données

Pour la collecte des données de la recherche, on a utilisé «L'Échelle des Stratégies de Lecture» développée par Karatay (2007) et traduite en français par la chercheuse. Le niveau de conscience cognitive des futurs enseignants concernant la compréhension en lecture, leurs niveaux d'utilisation des stratégies et aussi leurs avis à propos des difficultés rencontrées ont été déterminés grâce à cette échelle. Des informations relatives à l'objectif de la recherche et à l'utilisation des données leur ont été transmises avant l'administration. Ainsi, on a cherché à assurer leur participation volontaire au processus de recherche.

Dans l'échelle ayant la forme de cinq niveaux de Likert, on a demandé aux participants de cocher l'une des options de réponse « *Jamais* », « *Très rare* », « *Parfois* », « *En général* » et « *Toujours* ». L'échelle se compose de 33 items classés en trois dimensions. Dans la première dimension ayant pour but de déterminer les stratégies de pré-lecture, se trouvent neuf articles (les articles 1 – 9) dont la fiabilité a été calculée à l'aide du coefficient de corrélation d'Alpha qui s'établit à .60 alors que celui des 14 items (les items 10-23) concernant les stratégies de lecture a été calculé Croanbach $\alpha=.71$. Quant à la troisième dimension, les 10 derniers items (items 24-33) dont le but de relever les stratégies de post-lecture, le coefficient de corrélation de celle-ci a été calculé Croanbach $\alpha=.72$. L'ensemble de l'échelle possède 33 items dont la fiabilité s'établit à .86, d'où il résulte que le niveau de fiabilité de l'échelle est très élevé. Lors de la notation de l'échelle, une valeur entre 1 (Jamais) et 5 (Toujours) a été attribuée à chaque niveau. Dans le Tableau 4, on peut voir les points maximaux recevables de l'échelle et de ses dimensions.

Tableau 4. L'Échelle des Stratégies de Lecture et les Points Maximaux et Minimaux Recevables des Dimensions.

Le nombre des items de L'Echelle/de la dimension	Le nom de l'échelle/ De la dimension	Point recevable	
		Minimum	Maximum
Toute l'échelle (33 items)	Échelle des stratégies de lecture	0	165 (33 x 5 points)
1 ^{ère} dimension (items de 1 à 9)	Les stratégies de pré-lecture	0	45 (9 x 5 points)
2 ^{ème} dimension (items de 10 à 23)	Les stratégies de lecture	0	70 (14 x 5 points)
3 ^{ème} dimension (items de 24 à 33)	Les stratégies d'après la lecture	0	50 (10 x 5 points)

D'autre part, une question ouverte a été posée afin de relever les difficultés de lecture rencontrées par les futurs enseignants et on leur a demandé de répondre par écrit à la question «Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lors de la lecture en français ?». Les données obtenues ont été étudiées par l'analyse descriptive qui est l'une des techniques utilisées dans l'analyse des données qualitatives (Çepni 2012) (traduit par nous). Dans le processus d'analyse descriptive, le Tableau 5 a été constitué en prenant comme base les sous-titres des difficultés de l'écrit dans l'étude d'Özçelik (2006: 216-233). Le Tableau 5 représente les codes sous lesquels les données ont été organisées et présentées. Ensuite, en utilisant les codes du Tableau 5, les réponses des étudiants ont été analysées. Les résultats obtenus ont été interprétés.

Tableau 5. Les Codes Déterminés Pour l'Analyse Descriptive

CODES
Causes des difficultés de lecture en français
1. Les divergences entre deux langues
2. L'écart entre l'oral et l'écrit
3. L'environnement social et familial
4. Le manque des connaissances linguistiques
5. L'enseignement/apprentissage insuffisant de la LM
6. L'enseignement/apprentissage insuffisant de la lecture en LM
7. Le manque de l'habitude de lecture en LM et LÉ
8. L'insuffisance des pratiques personnelles
9. L'insuffisance des pratiques scolaires
10. Le manque de confiance en soi
11. Le manque d'attention et de concentration
12. Des problèmes affectifs (la peur, la timidité)
13. L'attitude des enseignants envers les erreurs des apprenants
14. Le manque d'écoute
15. Le manque de motivation
16. Le manque d'utilisation des matériaux pédagogiques

(Özçelik 2006: 216-233)

Lorsque nous examinons le Tableau 5, nous pouvons dire que les difficultés rencontrées par les futurs enseignants varient selon les problèmes provenant de l'apprenant, de l'enseignant, des programmes d'études et de l'environnement (Voir 2.5.).

Les difficultés ci-dessus énumérées sont les principaux obstacles en acquisition de la compétence de compréhension écrite. Apprendre une nouvelle langue nous offre de nombreux problèmes. Les différences entre ces deux langues peuvent être aux niveaux grammaticaux, phonétiques et linguistiques. L'insuffisance de la lecture en LM déclenche cette situation. Lorsque l'environnement social et familial ne donne pas d'importance nécessaire à la lecture, l'apprenant aussi s'éloignera de la lecture et cela l'affectera négativement. En outre, le manque des activités dans la classe diminuera les habiletés de la lecture. Ainsi, l'apprenant sera un lecteur sans motivation et timide envers la lecture. En conclusion, la compétence de la compréhension écrite peut être améliorée en tenant compte de ces difficultés.

4.4. L'Analyse des Données

Les données obtenues ont été étudiées par l'analyse de fréquence. Dans ce sens, le score total obtenu par les futurs enseignants de l'échelle a tout d'abord été déterminé et on a constaté que le score total varie entre 61 et 165. En divisant le score total au nombre d'article, les valeurs entre 1 et 5 ont été atteintes. Karatay (2007) conseille de commenter ces données comme suit : 4 points et plus= Bien, entre 3 et 4 points= Moyen, 2,9 et moins= Faible. Les barrages utilisés par Karatay (2007) ont été pris en considération en évaluation des données de cette recherche (Tableau 6).

Tableau 6. Les Critères d'Évaluation des Points Obtenus de «L'Échelle des Stratégies de Lecture»

Intervalle de score	Évaluation
4 points et plus	Bien
Entre 3 et 4 points	Moyen
2.9 points et moins	Faible

Le test t a été utilisé pour mettre au jour la relation entre les scores du niveau d'utilisation des stratégies de lecture des futurs enseignants et la variable de sexe. On s'est servi des techniques statistiques de l'analyse de la variance (ANOVA) pour déterminer la relation entre les stratégies et la variable de classe. Le programme SPSS 16.0 utilisé fréquemment dans les sciences sociales nous a servi dans la réalisation des analyses statistiques.

Dans l'analyse des données, on s'est basé sur le fait que les futurs enseignants aient répondu à minimum 20 % des articles de «l'Échelle des Stratégies de Lecture». Deux participants n'ayant pas assuré cette condition n'ont pas été inclus au processus de recherche et ainsi qu'à l'échantillon de la recherche. De plus, on s'est assuré qu'au moins 20 % des futurs enseignants aient répondu à chaque article de l'échelle.

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.1. L'Interprétation de l'Échelle

Nous allons analyser les résultats obtenus de l'Échelle des Stratégies de Lecture selon les taux du pourcentage et de la fréquence. Pour faciliter l'interprétation des données statistiques, nous avons réduit les 5 niveaux en trois : les niveaux 5 (Toujours) + 4 (En général), les niveaux 2 (Très rare) + 1 (Jamais) et le niveau 3 (Parfois). D'autre part, le taux de pourcentage est mis en ordre de haut en bas.

5.1.1. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies de Pré-lecture

Le tableau ci-dessous représente les données obtenues par les analyses statistiques au sujet de la première dimension de notre échelle.

Tableau 7. Résultats Statistiques des Stratégies de Pré-lecture

<i>Item N°</i>	<i>Item</i>	+ Jamais Très rare f (%)	Parfois f (%)	En général + Toujours f (%)
1	Je précise mon intention de lecture.	13 (% 7)	26 (%15)	136 (%78)
2	Je fais le survol du texte avant de lire pour comprendre ce dont il s'agit.	14 (%8)	30 (%17)	130 (%74)
3	Je lis doucement mais soigneusement pour être sûr de comprendre le texte.	16 (%9)	30 (%17)	128 (%73)
4	Je résume ce que signifie une information importante dans le texte.	31 (%18)	33 (%19)	111 (%63)

5	J'active mes pré-connaissances afin d'aider à comprendre le texte.	16 (%9)	51 (%29)	107 (%61)
6	J'examine l'auteur du texte (s'il existe) avant de lire.	38 (%22)	37 (%21)	97 (%55)
7	Le cas échéant, je lis à haute voix le texte difficile à comprendre.	42 (%24)	37 (%21)	96 (%55)
8	Je prends conscience la relation entre le contexte et la tâche à accomplir.	30 (%17)	61 (%35)	84 (%48)
9	Je prends des notes pendant la lecture afin de comprendre le texte.	45 (%26)	47 (%27)	80 (%46)
10	Je fais des prédictions sur le texte pendant la lecture.	18 (%10)	33 (%19)	123 (%70)
11	Je tâche de prédire des mots et un groupe de mots inconnus dans le texte.	15 (%9)	45 (%26)	115 (%66)

Dans cette première dimension où les futurs enseignants déterminent les stratégies de préparation à l'acte de lecture, nous constatons que la plupart de l'échantillon déclarent leurs avis par les niveaux *En général* et *Toujours*. En particulier, trois futurs enseignants sur quatre environ (75 %) expriment un point de vue positif au sujet de préciser l'intention de lecture et de réviser le texte avant de lire selon les items 1^{ère} et 2^e. Bien que plus de la moitié des futurs enseignants (61 %) s'adonnent à comprendre le texte, ce taux indique relativement une diminution. En ce qui concerne les items suivants, on dit que le taux parvient à un équilibre mais également que les futurs enseignants s'adressent moins à l'activité mentale pour la compréhension de lecture. Cela nous montre que dans l'étape de préparation, la majorité utilise les stratégies de pré-lecture en prenant compte la conscience cognitive.

5.1.2. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies de Lecture

Dans le tableau ci-dessous, nous allons examiner les résultats obtenues par les analyses statistiques au sujet de la deuxième dimension de notre échelle.

Tableau 8. Résultats Statistiques des Stratégies de Lecture

<i>Item N°</i>	<i>Item</i>	Jamais Très rare f(%)	Parfois f(%)	En général + Toujours f(%)
12	Je me concentre bien sur le texte pour la compréhension de lecture s'il me force.	11 (%6)	17 (%10)	147 (%84)
13	J'essaye de revenir à la partie lu après une perte d'attention.	9 (%5)	26 (%15)	140 (%80)
14	Je me sers des éléments visuels comme schéma, image et tableau dans le texte qu'il m'aide à la compréhension de lecture.	15 (%9)	24 (%14)	135 (%77)
15	Je respecte la ponctuation et les caractères gras ou italiques afin de trouver l'information essentielle dans le texte.	29 (%17)	27 (%15)	119 (%68)
16	Je souligne ou j'entoure l'information contenue dans le texte pour à le rappeler.	35 (%20)	24 (%14)	116 (%66)
17	Je pense ce que je lis à certains intervalles au cours de la lecture.	17 (%10)	48 (%27)	110 (%63)
18	J'utilise les indices contextuels pour comprendre mieux le texte.	24 (%14)	40 (%23)	110 (%63)

19	Je révise les caractéristiques du texte (sa longueur et sa structure) avant la lecture.	30 (%17)	38 (%22)	106 (%61)
20	Je me répète les idées exprimées dans le texte par mes propres mots pour comprendre mieux ce que je lis.	19 (%11)	53 (%30)	101 (%58)
21	J'analyse et j'évalue en critiquant l'information présentée dans le texte.	24 (%14)	54 (%31)	97 (%55)
22	Je consulte des références comme le dictionnaire pour mieux comprendre le texte.	35 (%20)	41 (%23)	97 (%55)
23	Je décide des points sur lesquels je vais me concentrer avant la lecture.	41 (%23)	49 (%28)	84 (%48)
24	Je vérifie la validité de l'idée ou de l'information du texte dans la vie quotidienne	34 (%19)	61 (%35)	80 (%46)
25	J'organise l'information dans un schéma conceptuel, une image ou une visualisation pour me rappeler le texte.	57 (%33)	39 (%22)	79 (%45)

Dans la deuxième partie, lorsqu'on examine les résultats obtenus de l'échelle, l'utilisation des stratégies de lecture représente un taux élevé par le choix des items *En général* et *Toujours*. Presque 68 % des futurs enseignants indiquent qu'ils se concentrent bien sur le texte pour mieux le comprendre. Quant aux des items 12, 13, 14, 17, d'un côté, la plupart des futurs enseignants (67 %) peuvent se servir des éléments visuels et de l'autre côté, ils font attention au contenu textuel et aux règles orthographiques. Le même pourcentage profite aussi des indices contextuels et des marqueurs auxiliaires pour déterminer les points essentiels dans le texte. Par contre l'utilisation du dictionnaire n'est pas considérée comme une référence par le cinquième des futurs enseignants bien que plus de la moitié d'entre eux indique le faire fréquemment. Au sujet de deux derniers items, presque la moitié (46 %) adaptent la connaissance à la vie quotidienne alors qu'une petite minorité (20 %) ne peut pas le faire. En dernière analyse, le tiers des futurs enseignants éprouvent des difficultés à propos de la schématisation de l'information. Ce fait nous entraîne à mettre l'accent sur le processus mental.

5.1.3. L'Interprétation des Résultats Concernant les Stratégies d'Après la Lecture

Le dernier tableau ci-dessous représente les taux du pourcentage et de la fréquence des données obtenues par les analyses statistiques à propos des stratégies d'après la lecture.

Tableau 9. Résultats Statistiques des Stratégies d'Après la Lecture

<i>Item N°</i>	<i>Item</i>	Jamais Très rare f(%)	Parfois f(%)	+ En général Toujours f(%)
26	Je relis pour augmenter le niveau de compréhension si le texte est difficile à comprendre.	14 (%8)	21 (%12)	140 (%80)
27	J'organise la vitesse de lecture selon le texte lu.	18 (%10)	35 (%20)	122 (%70)
28	Je me profite des connaissances antérieures lorsque je rencontre une information contradictoire.	11 (%6)	42 (%24)	119 (%68)
29	Je révise le texte afin de trouver la relation entre les idées dans le texte.	18 (%10)	44 (%25)	112 (%64)
30	Je vérifie la pertinence de mes prédictions sur le texte.	24 (%14)	54 (%31)	97 (%55)
31	Je discute avec les autres sur ce que je lis afin de vérifier la compréhension de lecture.	28 (%16)	50 (%29)	96 (%55)
32	Je pose des questions dont je vais me profiter pour trouver les réponses dans le texte.	41 (%23)	55 (%31)	78 (%45)
33	Je résume le texte avec mes propres mots.	40 (%23)	56 (%32)	75 (%43)

La troisième dimension de l'échelle où il existe les stratégies d'après la lecture démontre que la majorité participent aux items dans les niveaux 5 et 4 (*En général* et *Toujours*). Il apparaît qu'un nombre plus élevé des futurs enseignants puissent se bénéficier des stratégies d'après la lecture. De ce point de vue, la majeure partie prédominante se produisent généralement les activités métacognitives de manière à mieux établir des liens entre l'information lue et leurs connaissances.

Le taux des participants (68 %) qui s'adressent aux connaissances antérieures aux niveaux 5 et 4 est supérieur à ceux qui les utilisent *Jamais* ou *Très rare* (7 %). Cette conséquence nous prouve l'usage efficace des stratégies d'après la lecture par les futurs enseignants. Si nous classifions les réponses positives de façon décroissante, la réaction de 49 % se répand envers les options exécutées plus rarement. Un peu plus de la moitié (55 %) des participants ont besoin de consulter les autres relatifs à la vérification de la compréhension en lecture tandis que presque la moitié (45 %) préfèrent le faire par eux-mêmes. Presque le quart des enquêteurs (23 %) indiquent résumer le texte par leurs propres mots. Cela nous montre que les futurs enseignants ont la difficulté à mettre les mots dans leur esprit en écriture.

Une autre constatation est que les futurs enseignants réussissent à l'utilisation de toutes les stratégies cependant ils s'exposent aux problèmes en compréhension de lecture.

Tableau 10. Analyse Descriptive Concernant les Scores de Mesure Obtenus des Dimensions et Son Évaluation

	Les scores de mesure				Évaluation			
	\bar{X}	S	X _{Min}	X _{Max}	\bar{X}	s	X _{Min}	X _{Max}
Score total	121.8	18.38	61	165	3.69	.56	1.8	5
Les stratégies de pré-lecture	33.0	5.53	19	45	3.67	.61	2.1	5
Les stratégies de lecture	51.9	8.34	25	70	3.70	.60	1.8	5
Les stratégies d'après la lecture	36.9	6.82	13	50	3.69	.68	1.3	5

Dans le Tableau 10, se trouve l'analyse descriptive du score total obtenu de «L'Échelle des Stratégies de Lecture» par les 175 participants au total de la recherche et les points qu'ils ont obtenus des trois dimensions appelées comme stratégies de pré-lecture, de lecture et d'après la lecture. Pour l'analyse, le score brut obtenu de l'échelle, les scores de mesure et d'évaluation (les points sont divisés en nombre d'items) ont été pris pour base.

Les moyennes de points totaux des futurs enseignants sont de 121.8 et sa déviation standard est de 18.38. Lorsqu'on prend en compte que le score maximum pouvant être obtenu de l'échelle est de 165, on peut dire que la moyenne est assez haute. Ainsi, quand on étudie le résultat de l'évaluation, on peut dire que les stratégies d'apprentissage de langue sont à un niveau moyen, soit 3.69.

Au niveau des stratégies d'après la lecture, la moyenne du groupe est de 33 (s=5.53) alors qu'au niveau des stratégies de lecture, elle est de 51.9 (s=8.34) et de 36.9 (s=6.82) au niveau des stratégies d'après la lecture. Si on examine les scores maximums pouvant être obtenus des dimensions, on peut dire que les moyennes sont assez hautes. Par contre, concernant les scores d'évaluation, on détermine que les trois dimensions possèdent des scores proches l'un de l'autre (3.67, 3.70 et 3.69) et que le niveau d'utilisation des stratégies d'apprentissage de langue des participants sont à un niveau moyen pour les dimensions.

La conscience cognitive concernant l'utilisation des stratégies et la compréhension en lecture de 32 % de tous les participants est à un bon niveau alors qu'environ 60 % de ceux-ci (plus de la moitié) est à un niveau moyen (n=103) (Tableau 11), tandis que 9 % sont faibles au niveau de l'utilisation des stratégies de lecture (n=15). Lorsqu'on étudie le tableau au niveau des dimensions, on remarque que les valeurs de fréquence entre les bons niveaux et les niveaux moyens dans les dimensions des stratégies de pré-lecture et d'après la lecture sont proches l'une de l'autre. Dans la dimension des stratégies d'après la lecture, 36 % (n=64) des participants sont à un bon niveau. D'autre part, 50 % des futurs enseignants (n=87) se trouvent à un niveau moyen alors que 14% de ceux-ci (n=24) sont à un niveau faible. Semblablement, dans la deuxième dimension, on constate que 31% (n=55) des participants se situent à un bon niveau, 57 % (n=100) à un niveau moyen et 12 % (n=20) à un niveau faible. Alors que dans les stratégies d'après la lecture, 39% des

participants (n=69) se trouvent à un bon niveau, 48 % (n=84) à un niveau moyen et 13 % (n=22) à un niveau faible.

Tableau 11. L'Interprétation du Score Total et des Points Obtenus des Dimensions

	<i>Bon</i>		<i>Moyen</i>		<i>Faible</i>	
	F	%	f	%	f	%
Score total	57	32	103	59	15	9
Les stratégies de pré-lecture	64	36	87	50	24	14
Les stratégies de lecture	55	31	100	57	20	12
Les stratégies d'après la lecture	69	39	84	48	22	13

La fiabilité de *l'Échelle des Stratégies de Lecture* utilisée dans cette recherche a été calculée comme : Croanbach $\alpha=.90$ et on peut dire qu'elle est fiable à un niveau important. La fiabilité de la dimension visant à déterminer les stratégies d'après la lecture a été calculée étant Croanbach $\alpha=.70$ alors que la fiabilité de la dimension comportant les stratégies de lecture est Croanbach $\alpha=.81$ et la fiabilité de la dimension visant à déterminer les stratégies d'après la lecture a été calculée comme Croanbach $\alpha=.84$.

En conclusion, on a déterminé que presque la moitié des participants ont un moyen degré au niveau de la conscience cognitive concernant la compréhension en lecture et l'utilisation des stratégies dans les dimensions de pré-lecture, de lecture et d'après la lecture. Alors qu'environ un tiers des participants se trouvent à un bon niveau. Le moindre nombre des participants se trouve au niveau faible.

5.2. L'Interprétation des Résultats Concernant les Sous Problèmes

5.2.1. L'Interprétation des Résultats Concernant le 1^{er} Sous Problème

Sous Problème 1. Une relation significative est-elle présente entre les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants et la variable de sexe ?

Dans le but de pouvoir répondre à ce sous problème de la recherche, les points (score total) obtenus de « l'Echelle des Stratégies de Lecture » par les futurs enseignants (fille et garçon qui sont deux groupes distincts) ont été comparés statistiquement. Étant donné qu'on a exprimé dans la Littérature que des méthodes paramétriques pourraient être utilisées dans les études possédant des échantillons supérieurs à 15 (Büyüköztürk 2010), le test-t a été utilisé avec des exemples indépendants dans l'analyse des données prises en main dans le cadre du problème de cette sous recherche. Dans ce sens, les suppositions du test-t et les exemples indépendants ont été examinés et on a constaté que les suppositions ont été assurées (Büyüköztürk 2010, Field 2009, Griffith 2007). Les points appartenant à la variable dépendante sont dans la mesure d'intervalle et chaque donnée est indépendante de l'autre. De plus, les groupes composés des futurs enseignants fille ($D(128)=.048$, $p>.05$) et garçon ($D(47)=.076$, $p>.05$) présente une dispersion normale. D'autre part, on a observé seulement que les suppositions des groupes ne sont pas homogènes ($F(1,173)=4.731$, $p<.05$) par contre, cette situation n'empêche pas non plus l'utilisation de la statistique concernée (Field 2009). Dans les analyses statistiques, la valeur « α » a été déterminée comme 0,05.

Tableau 12. Le Test-t Selon la Variable de Sexe des Niveaux d'Utilisation des Stratégies de Lecture

Le sexe	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Fille	128	124.59	16.67	68.965	3.064	.003
Garçon	47	114.28	20.76			

$p < .05$

Le Tableau 12 représente l'analyse descriptive des points appartenant au score total de « l'Échelle des Stratégies de Lecture » et le résultat du test-t selon la variable du sexe. Comme le démontre le Tableau 12, une différence significative ($t(68.965)=3.064$, $p < .05$) est présente statistiquement entre les moyennes de score total des futures enseignantes ($\bar{X}=124.59$, $s=16.67$) et celles des futurs enseignants ($\bar{X}=114.28$, $s=20.76$) ainsi qu'un effet de niveau moyen ($r=.35$). Une différence significative d'environ 10 points est présente au profit des filles. En d'autres termes, les filles utilisent les stratégies de lecture plus que les garçons.

Tableau 13. L'Analyse Descriptive du Score Total et des Dimensions Selon le Sexe

	FILLES (n=128)				GARÇONS (n=47)			
	\bar{X}	s	X_{Min}	X_{Max}	\bar{X}	s	X_{Min}	X_{Max}
Score total	124.59	16,67	61	165	114.28	20.76	75	151
Les stratégies de pré-lecture	33.95	4.93	20	45	30.57	6.34	19	44
Les stratégies de lecture	53.15	7.79	25	70	48.36	8.86	29	68
Les stratégies d'après la lecture	37.50	6.41	13	50	35.34	7.68	18	50

Dans le Tableau 13, se trouvent les analyses descriptives des dimensions de «l'Échelle des Stratégies de Lecture» selon le sexe. Lorsque l'analyse est réalisée en général, on remarque que les moyennes arithmétiques des deux groupes sont assez proches au niveau de chaque type de score.

Au niveau des stratégies d'après la lecture, les scores des filles ($\bar{X} = 33.95$, $s = 4.927$) et des garçons ($\bar{X} = 30.57$, $s = 6.34$) sont proches l'un de l'autre ; par contre, une différence environ de 3 points est présente au profit des filles. Au niveau des stratégies de lecture, une différence de 5 points est présente au profit des filles entre les scores des filles ($\bar{X} = 53.15$, $s = 7.79$) et des garçons ($\bar{X} = 48.36$, $s = 8.86$). En revanche, au niveau des stratégies d'après la lecture, la moyenne des garçons est de 35.34 ($s = 7.68$) et une différence de 2 points est présente au profit des filles ($\bar{X} = 37.50$, $s = 6.41$).

Lorsqu'on examine ce tableau, même si les différences présentes entre les moyennes apparaissent petites, on peut déterminer, lorsqu'on examine le score total, que les filles ont considérablement plus de réussites par rapport aux garçons au sujet de la conscience cognitive.

5.2.2. L'Interprétation des Résultats Concernant le 2^e Sous Problème

Sous Problème 2. Une différence significative est-elle présente entre les stratégies de lecture utilisée par les futurs enseignants et la variable de classe ?

Afin de pouvoir répondre à ce sous problème de la recherche, les points (score total) obtenus de «l'Échelle des Stratégies de Lecture » administrée auprès des étudiants des classes préparatoires et des 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années ont été comparés statistiquement. L'analyse de variance (ANOVA) a été utilisée puisque la comparaison a été effectuée entre plus de deux niveaux de classe. Dans ce sens, on a déterminé que l'analyse (ANOVA) et les suppositions ont été assurés (Büyüköztürk 2010, Field 2009). Les points appartenant à la variable dépendante sont dans l'échelle d'intervalle, chaque donnée est indépendante de l'autre et les variances sont homogènes ($F(4,170) = .50$, $p > .05$). Lorsque la dispersion de points des groupes est moins de 50 ($n < 50$), on analyse le tableau par la méthode Shapiro-

Wilk tandis que la classe préparatoire dont l'effectif est plus de 50 ($n > 50$) a été analysée par la méthode Kolmogorov-Smirnov. En conséquence, les groupes composés des futurs enseignants de classe préparatoire ($D(71)=.087$, $p > .05$), de la première année ($D(33)=.151$, $p > .05$), de la deuxième année ($D(28)=.137$, $p > .05$), de la troisième année ($D(27)=.140$, $p > .05$) et de la quatrième année ($D(16)=.118$, $p > .05$) présentent une dispersion normale. Dans les analyses statistiques, la valeur de « α » a été déterminée étant 0.05.

Tableau 14. L'Analyse Descriptive du Score Total et des Dimensions Selon le Niveau de Classe

	Classe									
	préparatoire (n=71)		1 ^{ère} année (n=33)		2 ^e année (n=28)		3 ^e année (n=27)		4 ^e année (n=16)	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Score total	118.9	19.32	120.7	16.4	124	20.6	126.1	16.27	126.2	16.53
Les stratégies de pré-lecture	31.5	5.8	32.2	4.4	34.2	6.43	35.6	4.12	35.3	4.33
Les stratégies de lecture	50.6	8.5	51.7	8.1	52.4	8.66	53.7	8.07	53.5	8.04
Les stratégies d'après la lecture	36.8	7.5	36.8	6	37.4	7.14	36.7	6.68	37.4	5.77

Une différence significative n'a pas été trouvée entre les stratégies de lecture utilisées par les futurs enseignants et les niveaux de classe ($F(4.170)=1.187$, $p > .05$). Les points moyens de la classe préparatoire ($\bar{X}=118.9$), de la première ($\bar{X}=120.7$), de la deuxième ($\bar{X}=124$), de la troisième ($\bar{X}=126.1$) et de la quatrième année ($\bar{X}=126.2$) sont proches l'un de l'autre. De l'étude du Tableau 14 où se trouvent les analyses descriptives du score total et des dimensions des stratégies de lecture selon les niveaux de classe des futurs enseignants il nous est possible de conclure que les moyennes des groupes sont assez proches l'une de l'autre au niveau des stratégies de pré-lecture, des stratégies de lecture et des stratégies d'après la lecture.

Tableau 15. Les Résultats du Test-t Selon la Variable de Classe des Niveaux d'Utilisation des Stratégies de Lecture

La classe	N	\bar{X}	S	Sd	T	p
Classe préparatoire et 1 ^{ère} année	104	119.45	18.40	173	-2,085	.039
2 ^e , 3 ^e et 4 ^e années	71	125.30	17.92			

$p < .05$

Comme on le constate dans le tableau ci-dessus, les étudiants de la classe préparatoire et de la première année constituent le 1^{er} groupe et les autres (c'est-à-dire ; les futurs enseignants de la deuxième, la troisième et la quatrième année) en constituent le 2^e. La relation entre ces deux groupes peut être déterminée par le test-t des échantillons indépendants (voir le Tableau 15). Ce qui est nécessaire pour pouvoir utiliser cette technique statistique c'est la présentation de la caractéristique de dispersion normale des groupes ($D_1(104)=.057$, $p > .05$ et $D_2(71)=.099$, $p > .05$) et l'assurance des suppositions de l'homogénéité des variances ($F(1.173)=.097$, $p > .05$). De plus, la valeur de « α » a été calculée en tant que 0.05. Par rapport à ceci, on a trouvé une différence significative ($t(173)=-2.085$, $p < .05$) au niveau de l'utilisation des stratégies de lecture entre les futurs enseignants de la classe préparatoire et la première année ($\bar{X}=119.45$) et ceux de la deuxième, troisième et quatrième année ($\bar{X}=125.30$).

En d'autres mots, il est possible d'affirmer que les futurs enseignants de la classe préparatoire et la première année utilisent les stratégies mieux que d'autres classes. Cela nous montre que le cours de la compréhension écrite est plus important dans les premières années des programmes d'études. Ainsi, les futurs enseignants des premières années sont mieux équipés pour les compétences en lecture. Au fur et à mesure que les horaires du cours de lecture diminuent, la domination de la compréhension écrite diminue aussi. Par conséquent, l'utilisation des stratégies de lecture ainsi que la conscience cognitive perdent de l'importance.

6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS

6.1. Conclusion

En partant des données obtenues, on remarque que l'enseignement/apprentissage de la compétence de lecture est très importante dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère et que les participants formant notre groupe d'étude subissent des problèmes en acquisition de la compétence de lecture du FLE en commençant dès la première année de l'université jusqu'à être enseignant.

Dans le processus historique, l'acte de lecture a pris place dans de nombreuses méthodes. On voit que l'enseignement de lecture qui est au premier plan dans certaines méthodes est un élément auxiliaire dans certaines autres méthodes. L'approche centrée sur l'apprenant où la personne est responsable de son propre apprentissage joue un rôle efficace dans l'acquisition des compétences fondamentales.

On a remarqué que l'opération de lecture n'est pas seulement la prononciation des mots mais que c'est un processus mental comportant la compétence de compréhension en lecture. Dans cette situation, nous pouvons conseiller tout d'abord de réaliser des lectures silencieuses lorsque des pratiques de lecture sont effectuées dans la salle de classe.

Dans cette étape mentale transformant la lecture en une compétence, on constate que certaines capacités que l'apprenant doit posséder sont présentes. Celles-ci prévoient l'intégration de la compétence de lecture avec les autres compétences. C'est pourquoi, être un bon lecteur nécessite de bonnes informations de base. Soit, le développement dans les informations de base de phonétique, d'écriture, de compréhension, d'interprétation, d'écoute influencera positivement la compétence de lecture. De la même manière, la compétence de lecture joue un rôle important dans la formation et le développement des autres compétences. Quand cette situation est prise en compte, on peut d'abord donner une activité d'écoute aux futurs enseignants concernant le texte lors des pratiques de lecture dans les activités de classe et l'attention peut être portée sur l'importance de la prononciation en réalisant la tâche de lecture d'abord silencieuse puis à voix haute. Ensuite, en construisant de nouvelles phrases concernant le texte, on peut faire rédiger un

résumé et dernièrement, on peut demander à l'apprenant de rédiger un nouveau texte ou un nouveau dialogue en lien avec le sujet.

Suite à l'analyse descriptive contribuant à la recherche, ont été déterminées les difficultés rencontrées dans la lecture en français par les futurs enseignants. Les données obtenues ont révélé des difficultés comme la nécessité pour les futurs enseignants d'utiliser un dictionnaire pour les mots inconnus lors de lecture en français et faire attention en même temps à l'harmonie phonétique, l'insuffisance de la connaissance linguistique, les manques de l'intérêt pour le texte, ainsi que de la conscience de lecture. D'autre part, les enseignants doivent faire attention aux facteurs textuels comme l'actualité et l'authenticité du texte à lire, sa longueur, sa composition en visuel.

Lorsqu'on examine les résultats, le problème qui est à la base des difficultés de la compétence de lecture serait le manque d'habitude de lire des apprenants. Pour obtenir toutes sortes d'information, parler correctement et d'une manière efficace et peut-être même transmettre ce qu'ils produisent par la voie de présentation ou d'écriture en langue maternelle, il est nécessaire de lire beaucoup. Linéairement avec la langue maternelle, lorsque les structures de grammaire, les structures phonétiques et même les sujets culturels différents sont pris en compte en acquisition du FLE, la réalisation de l'acte de lecture représente davantage d'importance. À ce point, ce sont en particulier les apprenants ainsi que les enseignants qui doivent assurer les conditions nécessaires. Mais également dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme l'obtention des résultats est assez lente, la densité des activités de lecture doit être augmentée par les enseignants.

Une relation peut être établie entre les points où les futurs enseignants ont des difficultés lorsqu'ils lisent en français et les niveaux de conscience cognitive. Ainsi, étudiés les résultats, on constate que les niveaux de conscience cognitive des apprenants sont aux niveaux moyen ou faible. Celle-ci permet à l'apprenant débutant d'être autonome à propos de sa propre éducation. Par conséquent, il peut choisir les compétences justes conformes à son éducation en acquisition de la compétence de lecture. De cette manière, la résolution de ces difficultés rencontrées peut être assurée avec l'utilisation des stratégies efficaces de lecture. Amener l'acte de lecture sous forme d'une action n'étant pas difficile à exécuter contribuera au développement de la compétence de lecture des futurs enseignants.

Les stratégies de lecture peuvent être déterminées et évaluées en un point commun malgré la forme d'apprentissage personnelle. Dans ce sens, classifier les stratégies de lecture en

trois parties comme les stratégies de pré-lecture, de lecture et d'après la lecture facilitera la réalisation de l'acte de lecture et permettra l'organisation de celles-ci selon les individus possédant des styles d'apprentissage et des types de mentalité différents. Les explorations vérifient l'importance des stratégies de lecture et des différents styles d'apprentissage.

À la suite des analyses des résultats, une différence significative a été déterminée dans cette étude entre l'utilisation des stratégies de lecture et le sexe au profit des futures enseignantes. Cette situation a déjà été démontrée suite à de nombreuses recherches réalisées (Topuzkanamış 2009:66, Karatay 2007:163) et peut être expliquée par le développement des consciences cognitives des futures enseignantes au sujet des stratégies utilisées en acquisition de la compétence et des habitudes de lecture des futures enseignantes par rapport aux futurs enseignants. À ce point, de nouveaux domaines de recherche peuvent être établis concernant cette habitude des futurs enseignants. De plus, les stratégies de lecture ont été prises en main en tant que pré-lecture, lecture et d'après la lecture. Ces résultats approuvent aussi que les futures enseignantes ont plus de réussites en utilisation des stratégies de lecture. On remarque que la différence significative la plus importante se produit dans les stratégies de lecture. Cela montre que les futures enseignantes réalisent avec réussite les opérations de gestion de la lecture comme reconnaître les mots, attribuer de nouveaux sens, former un schéma, posséder une connaissance littéraire et grammaticale suffisante où le processus mental est le plus intense dans l'opération de lecture.

De l'analyse des données obtenues, on n'a pas relevé une différence significative entre l'utilisation des stratégies de lecture et la variable de classe. Cette situation pourrait avoir des liens avec le résultat du niveau moyen des niveaux de conscience cognitive et de l'utilisation des stratégies de lecture des futurs enseignants. La compétence de lecture et la conscience cognitive obtenues à partir de la classe préparatoire n'ont pas présenté de développement et sont restées stables jusqu'à la dernière année.

De plus, dans l'étude alternative réalisée en regroupant les classes, une différence significative a été déterminée. À la suite des explorations, le groupe formé des apprenants de la classe préparatoire et de la 1^{ère} année ont plus de réussite dans l'utilisation des stratégies de lecture par rapport au deuxième groupe (2^{ème}, 3^{ème} et 4^{ème} années). Cela nous prouve qu'une importance plus grande est accordée à la compétence de lecture dans le programme d'études de la classe préparatoire et de la première année et que les heures de

cours de lecture sont plus intenses par rapport à celles des autres classes. En prenant en considération les résultats, des arrangements peuvent être effectués dans le programme d'enseignement/apprentissage de FLE et en dispersant les cours concernant l'acquisition de la compétence de lecture sur l'ensemble de l'année de formation, son développement en proportion exacte peut être assuré avec l'amélioration du niveau de classe.

Dans notre étude, les sujets de la compétence, les stratégies de lecture et de la conscience cognitive ont été prises en main uniquement dans le cadre du FLE. Pour conclure, le fait que les niveaux d'utilisation des stratégies de lecture et de conscience cognitive en français des futurs enseignants sont au niveau « Moyen ». L'absence d'habitude de lecture chez l'apprenant et l'acquisition insuffisante de la conscience cognitive pour contrôler sa propre éducation sont à la base de cette situation.

6.2. Propositions

Il y a des tâches qui incombent à l'apprenant et à l'enseignant. Avant tout, l'apprenant doit être responsable de son propre apprentissage. C'est-à-dire, l'apprenant doit être autonome. Cela permet aux apprenants de prendre conscience de leurs besoins et de créer les stratégies d'apprentissage convenables. En outre, il doit agir conformément à l'intention de lecture et accomplir l'acte de lecture sans avoir peur de faire des erreurs.

En effet, le rôle de l'enseignant est plus important que l'apprenant. Parce que, c'est l'enseignant qui définit le contenu des cours et qui sélectionne des textes à étudier en salle de classe. Cela est un facteur important pour la compréhension du texte par l'apprenant. Les critères de sélection doivent être déterminés selon les attentes, les besoins, les intérêts et les connaissances antérieures des apprenants. L'enseignant peut choisir des textes comme les documents pédagogiques et authentiques ou peut laisser le choix du texte à l'apprenant. Celui-ci doit aussi bénéficier de tous les matériels pédagogiques (les moyens informatiques) pour exécuter les activités de la compréhension écrite. Une autre responsabilité de l'enseignant est d'assurer la motivation chez l'apprenant afin qu'il lise sans hésitation.

L'enseignant doit apprendre à l'apprenant que la peur de faire des erreurs est un obstacle pour l'apprentissage d'une langue étrangère. En outre, l'enseignant doit être un guide de gestion des fautes des apprenants. En conséquence, les compétences en lecture peuvent être acquises grâce à la collaboration entre l'enseignant - l'apprenant et l'apprenant - l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE

- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara:Kök Yayıncılık
- Ay, S. (Temmuz-Ağustos-Eylül, 2008). Yabancı dilde okuma stratejileri: Farklı zekaları baskın öğrencilerle bir durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi* 141 7-18. 26 Temmuz 2012 tarihinde <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1594/17219.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris :Didier
- BSTS/Eğitim Terimleri Sözlüğü. (1974). 1 Eylül 2012 tarihinde http://www.buyukturkesozluk.net/harf/o/sayfa_54.html sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavalli, M. (2005). *Education bilingue et plurilinguisme: le cas du Val d'Aoste*. Paris: Didier
- Cesur, O. M. (2011). Can language learning strategies predict Turkish university prep class students' achievement in reading comprehension? *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 1920-1924. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://www.sciencedirect.com> sayfasından erişilmiştir.

Cesur, O. M. ve Fer, S. (2011). Dil öğrenme stratejileri, stilleri ve yabancı dilde okuma anlama başarısı arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir model. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41 83-93 10 Ekim 2013 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201141MUSTAFA%20ONUR%20CESUR.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Chartier, A. M., Clesse, C. et Hébrard, J. (1998). *Lire écrire 2. produire des textes*. Paris: Hatier.

Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur: pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris: Retz.

Conseil de l'Europe (2005). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg:Didier

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: CLE International.

Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.

Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Downing, A. J. (1988). *Cognitive psychology and reading in the U.S.S.R*. Netherlands: North-Holland.

- Epaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 2 (6) 210-211. 10 Ekim 2013 tarihinde http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde “okuma”. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 12 209-218. 12 Temmuz 2012 tarihinde <http://edergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/viewFile/4047/3871> sayfasından erişilmiştir.
- Ferréol, G. et Flageul, N. (1996). *Méthodes et techniques de l'expression écrite et orale*. Paris: Editions Armand Colin.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics using SPSS*. (3rd ed.). London: Sage.
- Frankel, J.R. and Wallen, N.E. (2010). *How to design and evaluate research in education*. (7. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gilabert, H. (2001). *Apprendre à lire en maternelle*. Moulinaux: ESF éditeur.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire&comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris:Hachette.
- Griffith, A. (2007). *SPSS for dummies*. Indianapolis :Wiley Publishing.
- Gueunier, N. (1974). *Lecture des textes et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, V. (2005). *Yabancı dil öğretiminde psikodilbilimsel zorlukların psikolojik destekli yöntemler ışığında aşılıp konuşma becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Le Nouveau Petit Robert. (2007). *Dictionnaire de la langue française*. Paris :Le Robert

Lucas, J. (2007). Les modèles de lecture: historiques des méthodes. *ENEP Pédagogie du français* 2. 15 Eylül 2013 tarihinde <http://enep.ddec.nc/spip.php?article10> sayfasından erişilmiştir.

Martin, M. (1999). *Pédagogie pratique à l'école: Jeux pour lire*. Paris: Hachette.

Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2000). Programme d'études niveau élémentaire écoles francsaskoises. 30 Eylül 2013 tarihinde <http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/elem/index.html#108> sayfasından erişilmiştir.

Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore:Paul Brookes Publishing Co.

Özçelik, N. (2012). Étude sur les stratégies d'apprentissage utilisées par des apprenants universitaires en acquisition du FLE. *E –journal of New World Sciences Academy (NWSA)-Education Sciences* 7 (4) 1095-1107. 10 Haziran 2013 tarihinde http://www.newwsa.com/sayi_detay.asp?d=1&dergi_id=2&sayi_id=326 sayfasından erişilmiştir.

Özçelik, N. (2006). *Analyse des difficultés de l'écrit chez les apprenants universitaires turcs*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2006.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma*. (6. Baskı) İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi : Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 11 (1) 336. 25 Temmuz 2013 tarihinde http://sbd.ogu.edu.tr/makaleler/11_1_Makale_14.pdf sayfasından erişilmiştir.

Pekkanlı, İ. ve Kartal, E. (2010). Yabancı dil öğretmen adaylarının anadil ve yabancı dilde okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken* 2 (3) 91-105. 22 Temmuz 2012 tarihinde http://www.dieweltdertuerken.de/index.php/ZfWT/article/viewFile/175/pekkanlı_kartal sayfasından erişilmiştir.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.

Rahimi, M. ve Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 31 73-81. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S187704281102948X> sayfasından erişilmiştir.

Rebecca, L. (2003). Language learnings styles and strategies: an overview. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1-15. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://www.sciencedirect.com> sayfasından erişilmiştir.

Rézeau, J. (2001). *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Thèse de Doctorat, Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux.

Safranç, J. (2013). Strategies of learning English as a foreign language at Faculty of Technical Sciences *Procedia Social and Behavioral Sciences* 93 775-782. 10 Ekim 2013 tarihinde <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813033818> sayfasından erişilmiştir.

Sari, E. (2006). *Yabancı dil okumada strateji eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tierney, J. R. and Readence, E. J. (2005). *Reading strategies and practices*. USA:Pearson.

TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. 10. Baskı, Ankara: TDK.

Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir

ANNEXES

Annexe 1: L'Échelle des Stratégies de Lecture

Item N°	Les Stratégies de Lecture	Jamais	Très rare	Parfois	En général	Toujours
1	Je précise mon intention de lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Je fais le survol du texte avant de lire pour comprendre ce dont il s'agit.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Je lis doucement mais soigneusement pour être sûr de comprendre le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Je résume ce que signifie une information importante dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	J'active mes pré-connaissances afin d'aider à comprendre le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	J'examine l'auteur du texte (s'il existe) avant de lire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Le cas échéant, je lis à haute voix le texte difficile à comprendre.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Je prends conscience la relation entre le contexte et la tâche à accomplir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Je prends des notes pendant la lecture afin de comprendre le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Je fais des prédictions sur le texte pendant la lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Je tâche de prédire des mots et un groupe de mots inconnus dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Je me concentre bien sur le texte pour la compréhension de lecture s'il me force.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

13	J'essaye de revenir à la partie lu après une perte d'attention.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Je me sers des éléments visuels comme schéma, image et tableau dans le texte qu'il m'aide à la compréhension de lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Je respecte la ponctuation et les caractères gras ou italiques afin de trouver l'information essentielle dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Je souligne ou j'entoure l'information contenue dans le texte pour à le rappeler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Je pense ce que je lis à certains intervalles au cours de la lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	J'utilise les indices contextuels pour comprendre mieux le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Je révise les caractéristiques du texte (sa longueur et sa structure) avant la lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Je me répète les idées exprimées dans le texte par mes propres mots pour comprendre mieux ce que je lis.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	J'analyse et j'évalue en critiquant l'information présentée dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Je consulte des références comme le dictionnaire pour mieux comprendre le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Je décide des points sur lesquels je vais me concentrer avant la lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Je vérifie la validité de l'idée ou de l'information du texte dans la vie quotidienne	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	J'organise l'information dans un schéma conceptuel, une image ou une visualisation pour me rappeler le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Je relis pour augmenter le niveau de compréhension si le texte est difficile à	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	comprendre.					
27	J'organise la vitesse de lecture selon le texte lu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Je me profite des connaissances antérieures lorsque je rencontre une information contradictoire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Je révise le texte afin de trouver la relation entre les idées dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Je vérifie la pertinence de mes prédictions sur le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Je discute avec les autres sur ce que je lis afin de vérifier la compréhension de lecture.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Je pose des questions dont je vais me profiter pour trouver les réponses dans le texte.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Je résume le texte avec mes propres mots.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)