

Déroulement et apport de la technique du protocole oral chez le lecteur adulte

Linda de Serres

Volume 24, numéro 1, 2001

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1091195ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1091195ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

de Serres, L. (2001). Déroulement et apport de la technique du protocole oral chez le lecteur adulte. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(1), 1–26.
<https://doi.org/10.7202/1091195ar>

Résumé de l'article

Dans le cadre d'une étude sur les stratégies de lecture, nous avons fait appel à une technique introspective : le protocole oral. Dans le présent article, nous abordons certains points en rapport avec cette technique dont la familiarisation des participants à la verbalisation, la transcription des protocoles et la vérification de la fidélité des données. Seize universitaires francophones aux études avancées ont lu deux résumés d'articles scientifiques (un en français et un en anglais), et verbalisé leurs stratégies de lecture. Quatre-vingt-dix stratégies ont pu ainsi être colligées. En plus de faire état des stratégies mêmes, nous présentons les limites du protocole et ses retombées pédagogiques.

Déroulement et apport de la technique du protocole oral chez le lecteur adulte

Linda de Serres

Université du Québec à Trois-Rivières

MOTS-CLÉS: Lecture, protocole oral, introspection, stratégies, français, adultes, universitaires, résumé, francophones, étudiants diplômés

Dans le cadre d'une étude sur les stratégies de lecture, nous avons fait appel à une technique introspective: le protocole oral. Dans le présent article, nous abordons certains points en rapport avec cette technique dont la familiarisation des participants à la verbalisation, la transcription des protocoles et la vérification de la fidélité des données. Seize universitaires francophones aux études avancées ont lu deux résumés d'articles scientifiques (un en français et un en anglais), et verbalisé leurs stratégies de lecture. Quarante-vingt-dix stratégies ont pu ainsi être colligées. En plus de faire état des stratégies mêmes, nous présentons les limites du protocole et ses retombées pédagogiques.

KEY WORDS: Reading, think-aloud protocol, introspection, strategies, second language, English, adult, University graduate students, abstract, native speakers, English-speaking subjects

In a study on reading strategies, we collected data using an introspective technique: the think-aloud protocol. In the present article, we report various aspects to be taken into consideration when administering this technique: how to initiate verbalization from the participants; how to transcribe the protocols; how to insure reliability, etc. Data were collected from 16 French-speaking graduate students at Laval University (Québec, Canada) while reading two abstracts, one in French and one in English. A total of 90 processing strategies were identified. Limits and pedagogical implications regarding the think-aloud protocol are discussed.

Introduction

Le protocole oral en tant qu'outil d'observation ne fait pas l'unanimité au sein des chercheurs. Il est jugé difficile à utiliser, il est mis en doute relativement à l'objectivité des données qui en découlent, et sa validité est contestée (Carrell, 1989; Connor, 1987; Swaffar, 1988). En somme, un certain scepticisme règne quant à la véracité des propos des individus sollicités par l'entremise de cette technique: les opérations cognitives qu'une personne rapporte faire sont-elles véritablement mises en branle comme elle le dit?

Toutefois, le protocole oral ne comporte pas que des limites (Rankin, 1988). À la différence du questionnaire d'autoperception, par exemple, le protocole oral est un instrument «ouvert»; il en résulte des données pouvant nous renseigner sur une gamme étendue de processus cognitifs (Gaonac'h et Larigauderie, 2000). Dans une étude portant sur les stratégies de lecture (de Serres, 1998), nous avons fait appel à cette technique d'observation en souhaitant qu'elle nous permette de sonder des aspects demeurés inexploités du processus de lecture.

Le but du présent article consiste à décrire les aspects entourant l'utilisation du protocole oral. Tout d'abord, nous ferons part de l'entraînement fourni aux sujets. Nous traiterons par la suite des détails relatifs à l'exploitation du protocole oral: le déroulement des rencontres individuelles, la consigne, la langue de verbalisation et la nature des interventions de la chercheuse. Après la présentation de ces éléments, nous examinerons la façon d'analyser les protocoles issus de la verbalisation. Enfin sera présentée la grille de stratégies de lecture établie grâce à l'apport des données issues des protocoles.

L'étude

La technique introspective du protocole oral a été utilisée dans le cadre d'une étude menée auprès de 16 universitaires francophones poursuivant des études de 2^e cycle, c'est-à-dire des étudiants à la maîtrise. Cette catégorie d'étudiants est généralement exposée à lire non seulement en français, mais aussi en anglais; il peut s'agir de lectures imposées dans le cadre de cours ou de lectures inhérentes au projet de recherche qu'imposent des études à la maîtrise. Quoi qu'il en soit, ces étudiants formaient un échantillon de choix aux fins de notre travail. Un questionnaire de renseignements généraux a confirmé le fait que les sujets retenus se voyaient imposer des lectures en français de même qu'en anglais. Les renseignements colligés ont aussi révélé que les participants, sept hommes et neuf femmes dont l'âge moyen est de 27 ans, possédaient en moyenne 18 années de scolarité.

L'objectif poursuivi consistait à mettre au jour les stratégies auxquelles recouraient ces sujets dans deux situations de lecture, c'est-à-dire en français langue première (dorénavant désignée par L1) et en anglais langue seconde (L2). Deux résumés d'articles scientifiques ont été tirés de deux revues, l'une étant la *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée* (soit le résumé d'un article publié en 1989) et l'autre, l'*Association canadienne de linguistique appliquée* (1985). Deux autres résumés ou «abstracts» ont été empruntés aux revues suivantes: le *Journal of Memory and Language* (1985) ainsi que le *Journal of Applied Psycholinguistics* (1987). Ces quatre textes constituaient notre banque de lecture; deux de ces textes ont été utilisés lors d'une rencontre préalable permettant de familiariser les participants à la situation de verbalisation (voir la section qui suit), les deux autres ont été retenus pour la verbalisation comme telle. Afin de s'assurer que les sujets ne possèdent pas ou très peu de connaissances relativement au contenu de ces résumés, quelques secteurs académiques ont été exclus de notre étude. Il s'agit des départements de: langues, linguistique et traduction; psychologie; psychopédagogie; didactique. Les sujets retenus provenaient des cinq facultés suivantes: administration, lettres, médecine, philosophie ainsi que sciences et génie.

L'entraînement à la verbalisation

Tenant compte des commentaires issus d'une étude pilote (voir de Serres, 1993) et dans le but de familiariser les sujets à la situation de verbalisation, nous avons, dans un premier temps, convoqué chacun des participants à une rencontre informelle d'une durée d'environ 60 minutes. Cette rencontre leur a permis de prendre connaissance de la consigne et d'effectuer une première verbalisation à partir de deux résumés de textes scientifiques comportant chacun environ 150 mots, semblables à ceux prévus pour une rencontre ultérieure.

Cette première rencontre nous a permis d'apporter des ajustements à l'application de la technique même du protocole. Nous avons d'abord constaté qu'il fallait inviter certains des participants à faire abstraction de notre présence. Il importait de les inciter à se concentrer sur leur lecture et à éviter de lever les yeux vers nous lors de chacun de leurs commentaires. Il s'est aussi révélé opportun de leur mentionner de s'exprimer davantage.

Enfin, pour que les effets de cet entraînement se poursuivent jusqu'au moment de la rencontre formelle prévue dix jours plus tard, nous avons invité les participants à réfléchir, sur une base quotidienne, à leur façon de traiter l'information au moment de lire des textes scientifiques dans le cadre de leurs activités universitaires courantes.

La rencontre formelle

La rencontre au cours de laquelle les protocoles oraux ont été recueillis s'est déroulée dans une atmosphère conviviale. Dans la salle prévue à cet effet, nous avons mis à la disposition des participants quelques documents de référence: un dictionnaire français (Petit Robert 1), un dictionnaire anglais (Webster's) et un dictionnaire français/anglais (Harrap's). Des marqueurs de diverses couleurs, des crayons et des feuilles de papier leur étaient également fournis. Chacun des participants était invité à lire la consigne, puis à signaler le moment où il était prêt à amorcer la lecture du texte, afin que nous puissions mettre en marche le magnétophone pour saisir ses propos. Le texte à lire ne comportait aucune marque d'arrêt (de Serres, 1993).

La consigne

Pour les besoins du présent article, nous exposons la consigne présentée aux participants dans une forme narrative suivie. En situation expérimentale toutefois, il se révèle, semble-t-il, plus judicieux de réaliser une mise en page permettant de bien faire ressortir les divers points qui y sont exposés.

Tout en lisant, dites-moi ce qui se passe dans votre tête. Le court texte qui suit est un *résumé* ou *abstract* tiré intégralement d'un article scientifique. Lisez-le silencieusement, à votre rythme. Ouvrez votre conscience sur ce que vous faites mentalement en lisant. Ne soyez pas nécessairement centré sur le texte, mais sur ce que vous faites pour comprendre au cours de la lecture. Imaginez que vous êtes seul dans la pièce et que vous raisonnez à haute voix; un peu comme quand vous essayez de comprendre un texte très difficile et que vous vous parlez. Expliquez tout ce que vous faites en lisant: où vous commencez à lire; où vous arrêtez et pourquoi; pourquoi vous faites ceci ici, plutôt que cela là; pourquoi vous ne faites pas telle chose à tel endroit dans le texte qui vous est présenté; lisez-vous toujours ainsi ou non, et pourquoi. Tout ce qui vous vient à l'esprit est pertinent à dire. Autant que faire se peut, poussez votre réflexion en expliquant le pourquoi de vos affirmations. Il est possible de vous arrêter en tout temps pour vous exprimer. Toutefois, il est grandement souhaitable de vous arrêter exactement au moment où quelque chose vous passe par la tête.

Cette consigne a paru claire et sans ambiguïtés pour les lecteurs. De plus, elle a semblé être particulièrement invitante à la verbalisation. À cette étape-ci, il reste toutefois un point d'importance à préciser. Il s'agit de la langue dans laquelle devait s'exprimer le lecteur au moment de lire le résumé en anglais. Cet aspect est abordé dans le paragraphe qui suit.

La langue de verbalisation

D'une étude à l'autre, la langue de verbalisation varie. Par exemple, dans l'étude de Block (1986), en raison de la diversité de culture des sujets de l'échantillon retenu, certains étant d'origine chinoise et d'autres d'origine espagnole, la verbalisation a été effectuée en anglais. Dans l'étude de Knight, Padron et Waxman (1985), des sujets hispanophones ont rapporté leurs stratégies dans la langue de leur choix (l'espagnol ou l'anglais). En général toutefois, la revue des écrits ayant trait à la lecture en langue étrangère montre que les chercheurs encouragent les participants à verbaliser dans leur langue première. En guise d'illustration, mentionnons l'étude de Hosenfeld (1977) réalisée auprès d'anglophones devant lire un texte en français et où les protocoles ont été effectués en anglais. Dans pareil cas, la compétence dans la langue seconde ou étrangère n'interfère pas avec les explications fournies quant aux stratégies déployées. Quant à nous, étant donné que les sujets de notre échantillon étaient tous des francophones, nous les avons invités à verbaliser en français, même au moment de lire le résumé en anglais.

Les interventions de la chercheure

Bien que nous soyons demeurée présente tout au long du processus de verbalisation, nous avons opté de rester silencieuse une fois la verbalisation amorcée. Cependant, lors de pauses excédant 15 secondes – laps de temps établi de façon arbitraire – ou encore, lorsque le lecteur hésitait sans dire mot, nous intervenions. Nous pouvions le relancer par une interrogation telle «Ça va?» ou encore en reprenant ses propres paroles. Par exemple, si un lecteur disait: «Il y a le mot fon là», nous pouvions alors répliquer par une phrase laissant l'idée en suspension: «Oui, le mot fon ...». À la suite de ce genre d'intervention, les lecteurs livraient, en général, l'objet de leur hésitation ou dévoilaient leur pensée.

L'analyse des protocoles oraux introspectifs

L'analyse des données recueillies sur une bande magnétique a été rendue possible en tenant compte de quatre aspects: la légende adoptée; les étapes retenues pour la transcription; la grille choisie pour analyser les protocoles; et pour terminer, les étapes suivies en vue de vérifier la fiabilité de la grille des 90 stratégies réparties en cinq catégories. Ces points sont abordés dans les pages qui suivent.

La légende de la transcription des protocoles oraux introspectifs

Certaines études effectuées en langue étrangère dont celles de Block (1986) et de Sarig (1987), ne font pas état de la légende employée pour la transcription des protocoles. Toutefois, l'étude d'Afflerbach (1990), menée en anglais L1, rapporte une légende où sont proposés sept éléments de notation. Parmi ceux-ci, nous relevons divers signes typographiques : les petits guillemets marquent le début et la fin des protocoles (" "); la barre oblique indique une pause (/), le nombre de barres obliques étant un indicateur du nombre de secondes que dure la pause ; le guillemet allemand est utilisé pour signifier une citation (' '); le soulignement rappelle l'accentuation de mots donnés (___), l'espacement normal des mots renvoie à un débit normal ; le trait d'union sert à illustrer le recouplement de mots (le comm-début) ; enfin, les points d'exclamation et d'interrogation marquent quant à eux la ponctuation de la transcription (!?). Si, d'une part, nous avons retenu la plupart des aspects proposés dans cette légende (avec certaines modifications), nous avons, d'autre part, effectué l'ajout de symboles.

Ainsi, au lieu d'employer les points d'exclamation et d'interrogation comme ponctuation, nous avons opté de ne favoriser qu'une marque : le point (.). En ce qui touche les pauses, notre légende propose une transcription comme suit : les termes **quelques secondes** correspondent à des pauses d'une durée qui varie entre 4 et 7 secondes ; les termes **longue pause** dénotent une pause oscillant entre 8 et 20 secondes ; quant aux termes **longue pause : X s**, ils servent à marquer en secondes (s), avec précision du temps à l'appui, des pauses de plus de 20 secondes. Les aspects retenus de la légende proposée par Afflerbach et l'ajout de certains signes (•, ♦) ainsi que de marques de caractères (*italique*, petits caractères) permettent de rendre compte des propos relevés de notre corpus. Voyons maintenant en détail cette légende.

- | | |
|-------|--|
| '' | Le guillemet allemand met en valeur les citations que fait le lecteur de certaines parties du texte lu ; |
| [...] | les crochets accompagnés de trois points indiquent une coupure dans une phrase tirée du texte ; |
| . | le point, soit l'unique signe de ponctuation employé, délimite les phrases ; |
| () | les parenthèses nous informent des divers comportements adoptés par les participants au cours de la lecture (p. ex. : il cherche dans le dictionnaire) ; |

C-o-t-o-n-o-u	le trait d'union répété entre diverses lettres montre que le lecteur épelle un mot;
fa que chu	ces mots illustrent le mode de transcription au son utilisé dans le but de respecter la nature orale et spontanée du message;
pluss toutt les	la dernière consonne doublée d'un mot signifie qu'elle est prononcée;
<i>Ça va ?</i>	les caractères en italique présentent les interventions faites par la chercheuse;
√	le crochet indique des paroles inaudibles de la part du lecteur ou de la chercheuse;
ici je vois que	les énoncés en petits caractères révèlent des paroles murmurées;
◆	un losange sert à illustrer des rires de la part du lecteur.

Par ailleurs, différents types d'arrêt ont été consignés de la sorte :

(quelques secondes)	signale une pause entre 4 et 7 secondes;
(longue pause)	révèle une pause entre 8 et 20 secondes;
(longue pause Xs)	marque une pause excédant 20 secondes avec une indication précise de la durée en seconde (p. ex. : longue pause 34 s);
(il écrit)	dévoile que le lecteur écrit en même temps qu'il verbalise;
(il écrit Xs)	indique une pause pour écrire avec une indication précise de la durée en seconde (p. ex. : il écrit 44 s).

Cette légende nous a permis de transcrire les protocoles oraux tout en restant aussi fidèle que possible à la forme originale de l'expression orale même. Avant de clore la présente section, nous illustrons l'application de plusieurs des éléments de la légende présentée en proposant un extrait de protocole. Cet extrait découle de la lecture d'un texte en français tiré de la *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*. Ce même protocole sera repris ultérieurement mais, cette fois, découpé sous forme d'énoncés permettant l'analyse des stratégies présentes dans les propos des lecteurs (voir *infra*, Application de la grille d'analyse).

J'avais lire le titre 'Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain' bon alors là j'me d'mand' c'que ça va vouloir dire c't'affair'-là ♦ c'pas très très clair 'Yvonne da Silveira Université Laval' j'me d'mand' si elle est africaine ♦ e j'commence la lecture e c't'-à-dire que je reviens sur le titr' 'La valorisation des langues par le milieu [...] *qu'est-ce que tu soulignes* e je souligne 'valorisation des langues par le milieu' pour retenir cette expression là là e et je commence la lecture. (quelques secondes) Là j'm' là j'ai envie de lire à haute voix je l'sais pas si ça ♦ *tu peux très bien* ok ça fait pareil 'La présente étude est menée dans un contexte africain où la langue exogène est l'unique médium de scolarisation.' alors là exogène alors j'imagine que c'est une langue étrangère mais j'en suis pas vraiment sûre là (elle souligne ce mot dans le texte) j'irais chercher ça dans l'dictionnaire (elle prend le dictionnaire et cherche) j'ai tout l'temps que j'veux ♦ *oui* oui parce que c'est pas un mot en tous cas j'pense pas de d'en trouver le sens en allant plus loin peut-être là normalement j'irais le chercher tout d'suite dans l'dictionnaire cel'là exogène (elle lit la définition) qui prend naissance hors de c'est ça ça veut dire hors de alors j'me d'mande si c'est une langue étrangère j'imagine.

La transcription narrative des protocoles a par la suite donné lieu à une autre forme de présentation permettant l'analyse. Cet aspect est abordé dans ce qui suit.

La transcription des protocoles oraux introspectifs

Il importe maintenant d'exposer la façon dont ont été transcrits les protocoles oraux introspectifs. Leur transcription a comporté cinq étapes.

En premier lieu, nous avons fait la saisie informatique des rapports enregistrés sur cassette sous la forme d'une narration suivie, en appliquant la légende déjà présentée. Cette première étape que nous pourrions décrire comme une première lecture du corpus a rendu un document de plus de 150 pages.

Dans un deuxième temps, nous avons effectué le découpage des protocoles jusqu'alors transcrits sous forme narrative, en énoncés représentatifs d'une idée donnée (*chunk*). Nous avons ensuite numéroté chacun des énoncés. La numérotation devait nous permettre de pouvoir effectuer efficacement un dénombrement ultérieur de même que de rendre possible le repérage d'énoncés donnés lors d'analyses subséquentes.

La troisième phase a fait place à une catégorisation de chaque énoncé. Par l'acception *énoncé*, nous entendons une idée pouvant refléter une façon pour le lecteur de traiter l'information ou, en d'autres termes, une approche pouvant consister en une stratégie de lecture. À cette phase-ci, il nous a semblé primordial d'alterner entre l'opération de catégorisation d'un protocole oral introspectif

réalisé lors de la lecture d'un résumé en français et celui effectué lors de la lecture d'un résumé présenté en anglais. Une pareille démarche avait pour but de permettre un survol des stratégies de lecture pouvant possiblement être dégagées de ces données. Pour prendre en compte ce qui se reflétait dans les propos des participants, il aura fallu proposer un éventail de 90 stratégies, éventail auquel nous ferons référence dans ce texte sous l'acception *grille d'analyse*.

Dans un quatrième temps, à partir de la grille préalablement établie, un accord interexamineurs a été réalisé (terminologie empruntée à Pettersen, 2000) pour vérifier la fidélité de la catégorisation élaborée par la chercheuse. Le travail effectué par les deux examinatrices engagées dans cette catégorisation représentait 12 % de la totalité des énoncés contenus dans les protocoles oraux introspectifs.

Enfin, dans une cinquième phase, nous avons réalisé la saisie informatique relative à la catégorisation de chacun des énoncés; en d'autres mots, il s'agissait de saisir la stratégie de lecture représentée par chacun des énoncés circonscrits. Au total, 2621 énoncés ont été analysés, issus des 32 protocoles oraux introspectifs réalisés. À cet effet, rappelons que 16 étudiants francophones devaient lire deux textes, un en français, l'autre en anglais. Aussi, précisons que le document final contenant les protocoles analysés occupe quelque 200 pages. Enfin, faut-il souligner qu'il convenait de vérifier la fidélité de la grille d'analyse avant de poursuivre plus avant.

La fidélité de la grille d'analyse

Pour vérifier la fidélité d'une grille d'analyse, les chercheurs qui recourent au protocole oral procèdent généralement à un accord entre différents examinateurs. Des études font toutefois exception. Citons en guise d'exemple l'étude d'Olshavsky (1976-1977) où nous relevons une estimation tant de la fidélité intra-examineur qu'interexamineurs. Olshavsky a d'abord analysé elle-même, à deux reprises (accord intra-examineur), les protocoles de six des 24 sujets de son étude, pour obtenir un degré d'accord de 88%. L'auteure a ensuite recouru à un accord interexamineurs où elle a demandé à trois personnes d'analyser l'un des protocoles pour ainsi obtenir un degré d'accord de 80%. Olshavsky n'élabore malheureusement pas davantage en ce qui touche la façon dont ont été calculés les indices de fidélité. Block (1986) a elle aussi privilégié l'estimation interexamineurs. Pour ce faire, elle a comparé sa propre analyse à celles de deux autres personnes. Elle rapporte à cet effet un degré d'accord de 85% avec un examineur et de 93% avec l'autre. La chercheuse ne précise toutefois pas la quantité des protocoles ayant fait l'objet

d'une vérification; elle mentionne qu'il s'agit de «plusieurs» (*several*) transcriptions. Tout comme Olshavsky, Block ne fournit pas de précisions en ce qui touche le calcul même des indices de fidélité. Anderson (1991) est quant à lui un peu plus précis. Il signale avoir obtenu un taux d'accord de 74% entre trois examinateurs ayant analysé 10 protocoles pour un total de 568 stratégies. Quant à Knight et ses collaborateurs (1985), ils obtiennent un coefficient de .99 (accord interexamineurs), tel que calculé à l'aide de la formule kappa de Cohen. Bien que ces derniers fassent mention du type d'analyse utilisée, ils omettent toutefois de rapporter la quantité de protocoles soumis à l'accord.

Tirant des leçons de ces observations, nous avons opté pour le type d'estimation qui semblait le plus récurrent, c'est-à-dire l'estimation interexamineurs. Cela a été rendu possible grâce à la collaboration de deux étudiantes à la maîtrise œuvrant dans le domaine de la didactique des langues; aux fins de cet exercice, nous les avons rencontrées à deux occasions.

La première rencontre a consisté à familiariser les deux examinatrices relativement à divers aspects: l'échantillon de lecteurs; la consigne; les textes à lire; la légende utilisée pour la transcription des protocoles oraux introspectifs; la liste des 90 stratégies accompagnées d'exemples. Lors de cette rencontre, deux exercices ont été effectués. Pour le premier, il s'agissait de découper un certain nombre d'extraits de protocoles en énoncés ou, en d'autres mots, d'effectuer la division du texte en unités idéationnelles (Taillefer, 1992). Ce faisant, nous voulions vérifier s'il était possible de nous entendre quant à la façon de subdiviser les propos des lecteurs sous la forme d'énoncés. Malgré l'absence d'analyses statistiques à cet effet, nous sommes en mesure de rapporter que les «découpages» de textes réalisés sur une base individuelle au sein des trois personnes engagées (les deux examinatrices et la chercheure) étaient concordants les uns avec les autres.

Le second exercice consistait à analyser de courts extraits de protocoles de sorte à dégager la stratégie présente dans un énoncé donné et à comparer les résultats des deux examinatrices aux nôtres. Les deux examinatrices disposaient à cette occasion d'extraits découpés en énoncés. Le bilan de cet exercice s'est révélé concluant dans la mesure où il a permis aux trois personnes engagées de constater que les stratégies évoquées concordaient de part et d'autre.

À la suite de ces exercices, nous avons confié aux deux examinatrices quatre protocoles à catégoriser. Il s'agissait des protocoles de deux lecteurs et de deux lectrices. Deux protocoles résultaient de la lecture d'un résumé d'article scientifique présenté en français et deux autres, d'un résumé en anglais. Ces proto-

coles, de longueur équivalente, faisaient chacun de six à 10 pages et totalisaient 326 énoncés à classer. Les extraits remis aux examinatrices représentaient, faut-il le rappeler, 12% du total des énoncés contenus dans les 32 protocoles oraux introspectifs recueillis.

Une rencontre ultérieure a été nécessaire afin de comparer la classification proposée par les deux examinatrices. Les points de désaccord ont été discutés. Ces derniers résultaient surtout d'interprétations différentes d'un énoncé donné ou encore, de la façon de comprendre l'une ou l'autre des stratégies de la grille. Dans pareils cas, les examinatrices choisissaient ce qui leur semblait le plus judicieux, c'est-à-dire de conserver leur décision initiale ou de la modifier.

Le degré d'accord obtenu est éloquent. Entre l'examinatrice 1 et nous-même, il s'élève à 90,8%; entre l'examinatrice 2 et nous-même, il atteint 99,4%. Enfin, entre les deux examinatrices, il est de 91,1%. De tels résultats se révèlent comparables à ceux obtenus par Anderson (1991) et par Block (1986). Comme nous l'avons déjà indiqué, le premier rapporte un taux d'accord de 74% entre trois examinateurs et la seconde fait mention d'un degré d'accord de 85% entre un examinateur et elle-même, et de 93% entre un autre examinateur et elle-même.

Nous appuyant sur les résultats compilés quant aux accords entre les examinatrices consultées dans le cadre de notre recherche, nous avons considéré fidèle la grille proposée de 90 stratégies. La fiabilité de la grille d'analyse proposée devait être fonction de la mesure dans laquelle elle permettait de circonscrire sous la forme de stratégies les énoncés issus des protocoles.

Les stratégies de lecture révélées grâce au protocole oral introspectif

Pour établir des catégories de stratégies de lecture, nous nous sommes inspirée de travaux antérieurs, soit ceux les plus récurrents dans la documentation. Sarig (1987) évoque quatre regroupements de stratégies en L2 : aides techniques, clarification, recherche de cohérence et autocontrôle. Carrell (1989) classe quant à elle les stratégies d'un questionnaire d'autoperception selon leur nature : globale et locale. Dans une étude menée en L1, Olshavsky (1976-1977) distingue trois types de stratégies selon qu'il est fait référence à des processus sur le plan du mot, de la phrase ou du texte. Pour sa part, Block (1986) regroupe les stratégies selon qu'elles représentent des mécanismes généraux de compréhension ou encore, des mécanismes locaux soit ceux ayant trait précisément à la langue. D'autres auteurs abondent en ce sens lorsqu'ils proposent deux catégories de stratégies (Hosenfeld, 1977; Knight et al., 1985).

L'étude des protocoles oraux nous a menée à présenter une grille dont les stratégies se répartissent en cinq catégories: globale, locale, technique, divers, parallèle. La qualité d'utilisation de stratégies chez le lecteur adulte fera l'objet d'un autre article où nous développerons en quoi consiste une utilisation adéquate ou précise (par exemple, la stratégie numéro 10 *Anticiper précisément le contenu du texte*), inadéquate ou vague (par exemple, la stratégie numéro 11 *Anticiper vaguement le contenu du texte*), déclarative ou neutre (par exemple, la stratégie numéro 9 *Déclarer anticiper le contenu du texte*). Dans le présent article, nous nous limitons à l'éventail de stratégies comme tel. Après avoir exposé cet éventail, nous en verrons l'application en présentant le protocole d'un lecteur. Dans ce protocole, le choix de la stratégie utilisée se fera uniquement par l'indication du ou des mots présentés en majuscules dans la liste des stratégies que nous nous apprêtons à aborder, pour chacune des catégories. Quant aux quelques énoncés qui ne se prêtaient pas à une classification (il s'agit de 37 énoncés sur un total de 2621), nous leur avons apposé l'étiquette *inclassifiable*.

Première catégorie: les stratégies globales

Les stratégies globales font référence à un traitement de l'information relatif à l'ensemble du message contenu dans un texte et à l'utilisation, par le lecteur, de ses connaissances antérieures. Ainsi, les stratégies globales servent à extraire la macrostructure du texte. Comme l'illustre le tableau 1, l'analyse des protocoles a permis d'établir 30 stratégies globales.

Tableau 1
***Grille de catégorisation des 30 stratégies (S) globales de lecture
recueillies lors des protocoles oraux introspectifs***

<i>S</i>	<i>Stratégies globale</i>
1.	INTÉGRER l'information du texte, faire des liens
2.	ne pas INTÉGRER l'information du texte, ne pas faire de liens
3.	RÉSOUTRE du vocabulaire par rapport au contexte, à un synonyme, un antonyme, etc.
4.	QUESTIONNER la VRAISEMBLANCE des dires de l'auteur, l'information du texte
5.	SAUTER des PARTIES incomprises ou ambiguës
6.	DIFFÉRENCIER les grandes parties des détails, essayer de comprendre globalement
7.	INTERPRÉTER le texte en faisant des inférences ou des hypothèses
8.	INTERPRÉTER de façon erronée le texte en faisant des inférences ou des hypothèses
9.	déclare ANTICIPER le contenu (schéma de contenu)
10.	ANTICIPER précisément le contenu (schéma de contenu)
11.	ANTICIPER vaguement le contenu (schéma de contenu)
12.	S'ÉMOUVOIR relativement au texte ou à la situation du protocole oral
13.	SE RÉFÉRER à ses connaissances générales et faire des associations
14.	RECONNAÎTRE la STRUCTURE du texte (schéma de forme)
15.	RECONNAÎTRE la STRUCTURE du texte (schéma de forme) de façon erronée
16.	ACCOMPLIR par rapport à la double tâche à effectuer ici : s'assurer de verbaliser selon les consignes reçues ; se préparer à répondre à un test de compréhension
17.	ne pas ACCOMPLIR par rapport à la double tâche à effectuer ici : ne pas s'assurer de verbaliser selon les consignes reçues ; ne pas se préparer à répondre à un test de compréhension
18.	CORRIGER ou changer sa démarche en cours de lecture
19.	REGARDER le TITRE
20.	RECHERCHER du SENS, soit une information intelligible, logique
21.	CONTRÔLER de façon neutre son degré de compréhension
22.	CONTRÔLER de façon précise son degré de compréhension
23.	CONTRÔLER de façon vague son degré de compréhension
24.	SURVOLER les sous-titres du texte à lire, faire un balayage du texte
25.	COMMENTER son processus de lecture
26.	SE CONCENTRER
27.	ne pas SE CONCENTRER, ne pas en être capable ou avoir de la difficulté
28.	CRITIQUER le texte, soit le titre, des termes, des bouts de phrases, etc.
29.	VERBALISER NUIT au lecteur ou encore la présence d'autrui dérange
30.	RELIRE le TEXTE

Deuxième catégorie : les stratégies locales

La catégorie locale renvoie à un traitement de l'information plus près du texte, plus près des éléments qui le composent. Cette catégorie regroupe des stratégies liées à des aspects tels le vocabulaire ou la phrase. Tel que le présente le tableau 2, nous avons circonscrit un total de 24 stratégies locales lors de l'analyse des protocoles.

Tableau 2

***Grille de catégorisation des 24 stratégies (S) locales
de lecture recueillies lors des protocoles oraux introspectifs***

<i>S</i>	<i>Stratégies locales</i>
31.	QUESTIONNER une PHRASE, le sens d'une PROPOSITION ou d'une LOCUTION
32.	RÉSOUTDRE du vocabulaire par rapport au contexte, à un synonyme, à un antonyme, etc.
33.	RÉSOUTDRE de façon erronée du vocabulaire par rapport au contexte, à un synonyme, à un antonyme, etc.
34.	LIRE MOT À MOT
35.	DÉTAILLER, s'attarder aux détails
36.	BAVARDER, aborder des choses hors propos
37.	PARAPHRASER
38.	PARAPHRASER de façon erronée
39.	QUESTIONNER un MOT
40.	RELIRE une PHRASE ou un MOT, redire
41.	«GRAMMAIRER», parler de la ponctuation, de la longueur d'un mot ou d'une phrase, de la prononciation d'un mot, de sa fonction ou de sa nature, etc.
42.	RETOURNER EN ARRIÈRE sur une ou des phrases du texte (titre inclus), autre que la précédente
43.	TRADUIRE de l'anglais au français, syntaxe intacte ou sensiblement intacte
44.	TRADUIRE de façon erronée de l'anglais au français
45.	déclarer TRADUIRE de l'anglais au français
46.	LIRE À HAUTE VOIX ou murmurer des parties du texte
47.	OUBLIER le début d'une phrase lorsqu'arrivé à la fin
48.	HYPOTHÉTISER le sens d'un mot ou d'une proposition
49.	HYPOTHÉTISER de façon erronée le sens d'un mot ou d'une proposition
50.	IMAGER, parler d'images
51.	RÉÉVALUER le sens personnel donné à un mot, au moment de redire en ses mots, traduire ou de poursuivre sa lecture
52.	SAUTER UN MOT incompris ou ambigu
53.	CONTEXTUALISER le sens d'un mot trouvé dans le dictionnaire
54.	CONTEXTUALISER de façon erronée le sens d'un mot trouvé dans le dictionnaire

Troisième catégorie : les stratégies techniques

La catégorie technique se réfère à une forme d'aide au processus de lecture, généralement familière à la majorité des étudiants. Comme le montre le tableau 3, cette catégorie regroupe neuf stratégies.

Tableau 3

Grille de catégorisation des neuf stratégies (S) techniques de lecture recueillies lors des protocoles oraux introspectifs

<i>S</i>	<i>Stratégies techniques</i>
55.	SCHÉMATISER l'information, s'attarder aux mots-clés
56.	NOTER
57.	SOULIGNER des parties du texte ou un mot
58.	RÉSUMER À L'ÉCRIT
59.	Écrire sans RÉSUMER (quasi-répétition du texte)
60.	UTILISER le DICTIONNAIRE
61.	CONSIDÉRER des MOTS-LIENS (par exemple : cependant, furthermore, etc.)
62.	RÉSUMER À L'ORAL ou mentalement le texte ou plus d'une phrase
63.	RÉSUMER À L'ORAL ou mentalement, à tort, le texte ou plus d'une phrase

Quatrième catégorie : les stratégies diverses

Dans l'étude d'Oxford et Crookall (1989), la catégorie dite diverse comprend des stratégies affectives liées aux émotions, aux attitudes et à la motivation. Dans notre étude, la catégorie diverse regroupe non seulement des stratégies affectives, mais aussi des stratégies relatives à la vitesse de lecture, à la répétition, au repérage et à la mention du facteur langue. Comme on peut le voir dans le tableau qui suit (tableau 4), cette catégorie comporte 11 stratégies.

Tableau 4

Grille de catégorisation des 11 stratégies (S) diverses de lecture recueillies lors des protocoles oraux introspectifs

<i>S</i>	<i>Stratégies diverses</i>
64.	LIRE EN GÉNÉRAL, parlant de son rythme rapide habituel
65.	LIRE EN GÉNÉRAL, parlant d'un rythme lent habituel
66.	CHANGER de VITESSE de lecture en parlant d'accélérer
67.	CHANGER de VITESSE de lecture en parlant de ralentir
68.	ÊTRE INTÉRESSÉ ou motivé à lire le texte présenté
69.	ne pas ÊTRE INTÉRESSÉ ou motivé à lire le texte présenté
70.	RÉPÉTER une même stratégie sur un même élément
71.	SE CONNAÎTRE, être en mesure de parler de ses forces et de ses faiblesses en lecture
72.	MENTIONNER le facteur LANGUE, soit son effet, sa difficulté, etc.
73.	DÉSEMPARER, être désemparé, éprouver un sentiment d'incapacité, de doute ; vouloir lâcher prise
74.	REQUESTIONNER sa COMPRÉHENSION par rapport à l'information du texte, soit d'attribuer un sens à un mot, à une phrase ou au texte tout en considérant que ce pourrait être autre chose
75.	SE REPÉRER, soit de signaler sa position dans le texte en cours de lecture comme point de repère sur la bande magnétique

Cinquième catégorie : les stratégies parallèles

La dernière catégorie rend compte de l'usage parallèle de stratégies. De fait, nous avons constaté qu'un lecteur, par l'entremise d'un seul et même énoncé, révélait recourir à deux, trois, quatre ou même cinq stratégies de façon simultanée. Nous avons également observé qu'au total, quatre stratégies étaient couramment sises «à la base» de ces stratégies utilisées de façon parallèle. Trois de celles-ci relèvent de la catégorie globale; il s'agit de *Commenter son processus de lecture*, *Relire le texte* et *Se référer à ses connaissances générales*. La quatrième stratégie de base est issue de la catégorie diverse, soit *Répéter une même stratégie sur un même élément*. Nous avons ainsi constaté qu'à l'une ou l'autre de ces stratégies de base pouvait se rattacher n'importe quelle autre stratégie contenue dans notre grille d'analyse. Tel que le montre le tableau 5, cette catégorie est composée de 14 stratégies.

Tableau 5
*Grille de catégorisation des 14 stratégies (S) parallèles de lecture
recueillies lors des protocoles oraux introspectifs*

<i>S Stratégies parallèles</i>	
76.	COMMENTER son processus de lecture + 1 stratégie en parallèle
77.	COMMENTER son processus de lecture + 2 stratégies en parallèle
78.	COMMENTER son processus de lecture + 3 stratégies en parallèle
79.	COMMENTER son processus de lecture + 4 stratégies en parallèle
80.	COMMENTER son processus de lecture + 5 stratégies en parallèle
81.	RELIRE le TEXTE + 1 stratégie en parallèle
82.	RELIRE le TEXTE + 2 stratégies en parallèle
83.	RELIRE le TEXTE + 3 stratégies en parallèle
84.	RELIRE le TEXTE + 4 stratégies en parallèle
85.	RELIRE le TEXTE + 5 stratégies en parallèle
86.	RÉPÉTER une même STRATÉGIE sur un même élément + 1 stratégie en parallèle
87.	RÉPÉTER une même STRATÉGIE sur un même élément + 2 stratégies en parallèle
88.	RÉPÉTER une même STRATÉGIE sur un même élément + 3 stratégies en parallèle
89.	RÉPÉTER une même STRATÉGIE sur un même élément + 4 stratégies en parallèle
90.	SE RÉFÉRER à ses connaissances générales + 1 stratégie en parallèle

Application de la grille d'analyse

Nous reprenons ici l'extrait de protocole présenté un peu plus haut dans le texte au moment d'illustrer la légende utilisée pour la transcription. Cette fois, le protocole est découpé en énoncés, et analysé à l'aide des stratégies contenues dans notre grille.

J'vais lire le titre

1. **19 regarder titre**

'Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain'

2. **46 lire à haute voix**

bon alors là j'me d'mand' c'que ça va vouloir dire c't'affair'-là

3. **9 anticiper**

♦ c'pas très très clair

4. **23 contrôler**

'Yvonne da Silveira Université Laval'

5. **46 lire à haute voix**

j'me d'mand' si elle est africaine

6. **35 détailler**
♦ e j'commence la lecture
7. **75 se repérer**
e c't'-à-dire que je reviens sur le titr'
8. **40 relire mot ou phrase**
'[...] la valorisation des langues par le milieu [...]'
9. **86 = 70 répéter + 46 lire à haute voix**
qu'est-ce que tu soulignes e je souligne 'valorisation des langues par le milieu' pour retenir cette expression là là e
10. **57 souligner**
et je commence la lecture.
11. **75 se repérer**
(quelques secondes) Là j'm' là j'ai envie de lire à haute voix je l'sais pas si ça ♦ *tu peux très bien* ok ça fait pareil
12. **16 accomplir**
'La présente étude est menée dans un contexte africain où la langue exogène est l'unique médium de scolarisation.'
13. **46 lire à haute voix**
alors là exogène alors j'imagine que c'est une langue étrangère
14. **48 hypothétiser**
mais j'en suis pas vraiment sûre là
15. **51 réévaluer**
(elle souligne ce mot dans le texte)
16. **57 souligner**
j'irais chercher ça dans l'dictionnaire (elle prend le dictionnaire et cherche)
17. **60 utiliser dictionnaire**
j'ai tout l'temps que j'veux
18. **16 accomplir**
♦ *oui* oui parce que c'est pas un mot en tous cas j'pense pas de d'en trouver le sens en allant plus loin
19. **76 = 25 commenter + 3 résoudre**
peut-être là normalement j'irais le chercher tout d'suite dans l'dictionnaire
20. **76 = 25 commenter + 60 dictionnaire**
cel'la exogène (elle lit la définition) qui prend naissance hors de c'est ça ça veut dire hors de alors j'me d'mande si c'est une langue étrangère j'imagine

21. **53 contextualiser**
 ‘la présente étude est menée dans un contexte africain où la langue exogène est l’unique médium de scolarisation’
22. **40 relire mot ou phrase**
 je r’viens au titre
23. **42 retourner en arrière**
 ‘[...] valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière [...]’.
24. **46 lire à haute voix**
 (quelques secondes) Enfin j’vais con’ poursuivre ma lecture parce que là y a un lien que j’fais pas e
25. **5 sauter partie**
 bon ‘cette étude vise à vérifier l’effet des attitudes parentales, des perceptions sociales de la valorisation des langues ainsi que les attitudes et motivations des élèves, sur leur développement bilingue’
26. **46 lire à haute voix**
 ok alors là je c’que j’comprends c’est que bon e i ont y a y a différentes langues et ils arrivent tous à une école où y a une langue unique là qui est autre que leur dialecte
27. **37 paraphraser**
 e là je r’viens au titre
28. **86 = 70 répéter + 42 retourner en arrière**
 ‘[...] rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain’
29. **86 = 70 répéter + 46 lire à haute voix**
 ok e ‘Diverses mesures de perception sociale face aux langues, d’attitudes et motivations ainsi que de compétence linguistique en français et en [...]’ ‘[...] et en fon [...]’
30. **46 lire à haute voix**
 (longue pause) c’est quoi ça ♦ en fon
31. **39 questionner mot**
 ♦ a ok alors i étudient en français pis i parlent en fon chez eux
32. **37 paraphraser**
 ♦ ‘[...] ont été prises chez des élèves fons [...]’ bon ♦ ‘[...] de 6^e année primaire [...]’
33. **46 lire à haute voix**
 alors là j’mé d’mé si ça existe là c’mot-là ♦ ou si c’est e
34. **4 questionner vraisemblance**
 là j’ai envie d’aller voir dans le dictionnaire là fon j’ai jamais vu ça (elle cherche dans le dictionnaire)

35. **60 utiliser dictionnaire**
ça m'intrigue
36. **12 s'émouvoir**
a habituellement quand j'lis un texte e je je l'lis toujours assez rapidement
37. **76 = 25 commenter + 64 lire en général**
pis après ça je r'viens si j'juge que l'texte est important là
38. **76 = 25 commenter + 42 retourner en arrière**
c'pour ça que des fois j'accepte de perdre le sens dans une première lecture là ou e
39. **76 = 25 commenter + 5 sauter partie**
(elle cherche le mot fon) qu'est-ce que c'est qu'ça i é pas là
40. **inclassifiable**
♦ bon j'vas essayer d'pas trop rire chu ricaneuse
41. **71 se connaître**
alors là e c'est quoi là ♦ c't'un truc pour me confondre
42. **inclassifiable**
♦ ah fon ♦ hum bon
43. **86 = 70 répéter + 39 questionner mot**
'[...] ont été prises chez des élèves fons de 6^e année primaire à Cotonou (Bénin). De plus, les attitudes parentales face aux deux langues ont été mesurées. Les résultats démontrent que les perceptions sociales de l'élève plutôt que les attitudes parentales, influencent ses propres attitudes qui déterminent à leur tour ses compétences langagières pour les fonctions privilégiées socialement'
44. **46 lire à haute voix**
ok alors ça c'est intéressant e
45. **68 intérêt**
qu'est-ce qui est intéressant peu importe l'intérêt des parents bon e l'enfant doit agir avec la langue d'autres langues donc e i va progresser en fonction de lui et non en fonction des attentes de ses parents là
46. **37 paraphraser**
'Ces résultats confirment certains aspects de modèles [...]'
47. **46 lire à haute voix**
là j'ai pensé hum en lisant ça bon à à l'éventualité de changer de pays d'arriver dans une autre langue l'adaptation des enfants évidemment doit se faire e j'imagine plus par rapport au milieu scolaire là que par rapport aux parents e

48. **13 se référer**
 ‘Ces résultats confirment certains aspects de modèles de développement bilingue élaborés en contexte occidental’
49. **86 = 70 répéter + 46 lire à haute voix**
 voilà qui vient confirmer ma théorie
50. **21 contrôler**
 ♦ bon ‘revue québécoise de linguistique théorique et appliquée [...]’
51. **46 lire**
 alors là normalement bon e je r’lirais p’t-êtr e un p’tit peu l’début là j’irais r’voir qu’est-ce que parce que ça m’apparaissait pas clair
52. **77 = 25 commenter + 42 retourner en arrière + 23 contrôler**
 (longue pause) e hum (quelques secondes) alors j’comprends l’titre maintenant.
53. **81 = 30 relire texte + 21 contrôler**
 Ok alors là j’ai lu les quatre premières phrases pour voir si ça allait avec la compréhension que j’avais eue à la fin là pour voir si ça venait s’intégrer c’est ça
54. **83 = 30 relire texte + 24 questionner compréhension + 1 intégrer**
t’es satisfaite e de quoi ♦ *de ta lecture de ce texte-là* e oui en autant que c’est en tant que première lecture là là j’ai un survol j’ai un idée de
55. **81 = 30 relire texte + 6 différencier**
 j’pense que j’pourrais répondre à des questions
56. **81 = 30 relire texte + 16 accomplir**
 j’ai compris l’idée générale du texte là
57. **82 = 30 relire texte + 70 répéter + 6 différencier**
veux-tu me parler de cette idée-là que tu dis générale là e ben çar’vient un peu à c’que j’ à c’qui é dit dans la dernière partie là finalement bon e que l’étude qui a été faite dans ce le milieu des fons ♦ en Afrique e obtient les mêmes résultats que donne à peu près les mêmes résultats qu’en milieu occidental quand les enfants vont dans un dans un e milieu scolaire pis un milieu un milieu là qui e d’une autre langue i vont e plus se motiver par rapport au milieu que par rapport à par rapport à leurs parents là dans e c’est ça ♦ *ok ok* ♦.
58. **81 = 30 relire texte + 62 résumer à l’oral**

L’objet du présent article portant sur l’outil de cueillette de données comme tel, il importe maintenant d’en évoquer les limites.

Limites

Comme tout mode de cueillette de données, le protocole oral comporte des limites. Dans un volume entièrement consacré au protocole oral, Pressley et Afflerbach (1995) en évoquent quelques-unes. Du fait que les stratégies peuvent être automatisées et que le lecteur, par conséquent, puisse ne pas pouvoir les verbaliser aisément ou «naturellement», le protocole oral pourrait nous fournir des données partielles ou incomplètes de l'acte de lecture. Au surplus, il est possible de douter de la capacité du lecteur à rapporter entièrement tout ce qu'il fait pour comprendre le texte lu; il se peut qu'en réalité, le lecteur fasse beaucoup plus que ce qu'il rapporte faire. À cet effet, Gaonac'h et Larigauderie (2000) mentionnent que les contenus de protocoles oraux refléteraient surtout des processus de haut niveau, ceux de bas niveau étant généralement automatisés. Les observations tirées du présent travail permettent toutefois, nous semble-t-il, de rendre compte tant de processus de haut niveau (stratégies globales) que de processus de bas niveau (stratégies locales).

Il nous faut aussi émettre une autre mise en garde à l'endroit du protocole oral introspectif. Les données ou les stratégies en étant issues doivent être traitées avec prudence. D'une part, il y a les propos des participants et, d'autre part, il y a l'interprétation qu'en fait le chercheur. Comme toute donnée qui provient d'un mode de cueillette introspectif, il serait imprudent d'en tirer des conclusions définitives. Au mieux, le protocole oral introspectif nous a-t-il permis de faire des inférences sur les stratégies auxquelles ont pu avoir recours des adultes francophones lors de la lecture de textes scientifiques en français et en anglais dans un domaine d'études leur étant non familier.

Enfin, une autre limite pourrait, quant à elle, être éliminée lors d'une recherche ultérieure. En effet, il conviendrait d'effectuer des analyses statistiques interexamineurs pour évaluer le degré d'accord au moment de découper en énoncés le texte narratif obtenu des protocoles oraux; cet aspect devrait faire l'objet d'une plus grande attention. De plus, il importerait dans une recherche ultérieure, au moment d'évaluer la catégorisation des énoncés, de veiller à ce que soit non seulement réalisé un accord interexamineurs, mais également un accord intra-examineur. Nonobstant les limites évoquées, le recours au protocole oral introspectif peut, d'ores et déjà, procurer un apport certain sur le plan pédagogique, notamment dans divers milieux scolaires.

Retombées pédagogiques

Une grille de stratégies telle que celle présentée plus tôt peut servir à répondre à différents besoins. On pourrait y recourir à titre de liste repère pour catégoriser les stratégies de lecteurs. Pour vérifier l'effet d'un enseignement sur la lecture, par exemple, Kern (1988) a employé une feuille de repérage des stratégies qu'il tentait de mettre en évidence. De cette façon, il a répertorié celles adoptées par le lecteur à chacune des phrases d'un texte en fonction des stratégies enseignées.

La technique du protocole oral comme telle peut se révéler un bon outil pour quiconque œuvre auprès de lecteurs de n'importe quel âge. En effet, par le biais de cette technique, un intervenant pourrait inviter des lecteurs à révéler leurs façons de traiter l'information d'un texte, soit en cours de lecture, de façon introspective, soit une fois la lecture terminée, de manière rétrospective. Le protocole oral revêtait dans un tel contexte la forme d'une dynamique de groupe où chacun exprime, par exemple, sa façon de s'y prendre pour comprendre un mot nouveau, pour anticiper la fin du texte, etc. La mise en place d'une telle situation d'interaction, pourrait, pensons-nous, servir d'outil de réflexion «dynamique» et, le cas échéant, valorisant, au sein d'un groupe de lecteurs.

Clermont, Millécamps, Rodes et Saderi (2001) proposent, quant à eux, d'exploiter la verbalisation, tant chez l'élève du primaire que du secondaire. Il s'agit pour l'élève de dévoiler ses «façons de faire» en lecture ou, autrement dit, de donner libre cours à sa métacognition. Cela peut se dérouler tant lors de séances de lecture individuelles que collectives. En guise d'illustration, pensons à un jeune lecteur qui éprouverait des problèmes de compréhension de textes de nature scolaire. N'avons-nous pas toutes les raisons de croire qu'appelé à verbaliser sa démarche de lecture, à y réfléchir en verbalisant, et, pouvons-nous souhaiter, à en discuter avec des camarades de classe, l'«apprenti-lecteur» explorera différentes avenues pour contourner ou surmonter des incompréhensions, voire pour acquérir des façons autres de traiter l'information au moment de lire. Par la suite, dans le cadre d'échanges verbaux coordonnés par le responsable de classe, ce lecteur, entouré de ses pairs, pourrait non seulement faire un bilan de son activité de lecture, mais au surplus comparer avec autrui les moyens les plus efficaces (stratégies) pour s'appropriier l'information d'un type donné de texte lu par tout le groupe.

Conclusion

En tant qu'outil de cueillette de données, le protocole oral introspectif nous a permis de répertorier un grand nombre de stratégies. Nous connaissons maintenant un peu mieux les différentes stratégies qu'adoptent des lecteurs adultes, universitaires de 2^e cycle, pour comprendre un texte scientifique.

Les stratégies de lecture ne peuvent être observées directement. Celles-ci sont accessibles, notamment par l'autoperception ou l'introspection. Dans la présente étude, l'instrument de cueillette de données retenu a été le protocole oral introspectif. Son utilisation s'est révélé d'une grande utilité lorsque l'on considère la richesse des données que cette technique nous a permis d'obtenir, mais aussi un inconvénient, voire une limite, dans la somme de travail requis pour en effectuer le traitement. Un tel constat ne devrait pas inciter quiconque à rejeter cet outil, loin de là. D'autres études seraient en fait nécessaires afin de confirmer de façon plus stricte la validité du protocole oral en tant qu'instrument de mesure des stratégies, et la richesse même des stratégies que cette technique permet de dégager. Le recours à cet instrument de mesure semble ouvrir la voie à des études, et particulièrement à des études de nature exploratoire.

RÉFÉRENCES

- Afflerbach, P. (1990). The influence of prior knowledge on expert reader's main idea construction strategies. *Reading Research Quarterly*, XXV, 31-46.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second reading and testing. *Modern Language Journal*, 75, 460-472.
- Block, E. L. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20, 463-494.
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Clermont, P., Millécamps, C., Rodes, F., & Sadri, F. (2001). *École-Collège: Pour une continuité des apprentissages en français*. Paris: Bertrand-Lacoste.
- Connor, U. (1987). The eclectic synergy of methods of reading research. In J. Devine, P. L. Carrell & D. E. Eskey (éds), *Research in reading in English as a second language* (pp. 12-20). Washington, DC: TESOL.
- Da Silveira, Y. (1989). Rôle de la valorisation des langues par le milieu dans le développement de la compétence langagière en contexte africain. In L. Laforge & L. Péronnet (Éds.), *Bilinguisme et diglossie [Numéro spécial]*. *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 8, 115-132.
- de Serres, L. (1993). Le protocole oral introspectif (POI) en lecture: mise à l'essai et raffinements. *Actes des VI^e Journées de Linguistique* (1992) (pp. 51-59). Centre international de recherche en aménagement linguistique (CIRAL), Québec, publication B-186.
- de Serres, L. (1998). *Stratégies de lecture en langue maternelle et en langue seconde, motivation et style épistémique d'étudiants inscrits à la maîtrise*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Sainte-Foy, Québec, Canada.
- de Serres, L. (à paraître, 2002). *Stratégies de lecture en français L1 et en anglais L2 chez des universitaires diplômés: aspects quantitatifs*.
- Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). *Mémoire et fonctionnement cognitif*. Paris: Armand Collin.
- Hosenfeld, C. (1977). A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*, 5, 110-123.
- Kern, R. G. (1988). *The role of comprehension strategies in foreign language reading*. Thèse de doctorat non publiée, University of California, Berkeley.
- Knight, S. L., Padron, Y. N., & Waxman, H. C. (1985). The cognitive reading strategies of ESL students. *TESOL Quarterly*, 19, 789-792.
- Olshavsky, J. E. (1976-1977). Reading as problem solving: An investigation of strategies. *Reading Research Quarterly*, XII, 654-674.
- Oxford, R., & Crookall, D. (1989). Research on language learning strategies: Methods, findings, and instructional issues. *Modern Language Journal*, 73, 404-419.
- Petersen, N. (2000). *Évaluation du potentiel humain dans les organisations. Élaboration et validation d'instruments de mesure*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Rankin, J. M. (1988). Designing Thinking-Aloud Studies in ESL Reading. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), 119-132.
- Sarig, G. (1987). High-level reading in the first and in the foreign language: Some comparative process data. In J. Devine, P. L. Carrell & D. E. Eskey (éds), *Research in reading in English as a second language* (pp. 105-125). Washington, DC.
- Swaffar, J. K. (1988). Readers, texts, and second languages: The interactive process. *Modern Language Journal*, 72, 123-149.
- Taillefer, G. (1992). *Les difficultés de lecture de l'anglais, langue étrangère, chez des étudiants en sciences sociales*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse II, France.