

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	7
PREMIERE PARTIE:VOLET THEORIQUE	20
I / Les diverses facettes de l'acte de lire	21
Introduction	21
CHAPITRE 1: Les théories affiliées à la psychologie cognitive	22
Introduction	22
1.1 Le modèle du traitement de l'information.....	22
1.1.1 Insertion de la « machine à lire » dans l'appareil cognitif	23
1.2 Le cognitivisme	26
1.2.1 Entre un savoir acquis et un savoir à acquérir	27
1.2.2 Les mécanismes cognitifs impliqués dans la lecture	28
1.3 Le constructivisme.....	30
1.4 Le socioconstructivisme	32
1.4.1 Le rapport entre le langage et la pensée.....	34
1.4.2 La zone proche de développement	36
1.4.2.1 L'intérêt pédagogique de « la ZDP »	37
Conclusion partielle	39
II/ Organisation de l'enseignement de la lecture- compréhension: Aspects didactique	40
Introduction	40
CHAPITRE 2: La didactique du savoir lire : Entre point d'éclairage et zones sombres	41
Introduction	41
2.1 Vers une didactique du savoir lire.....	41
2.1.1 Une didactique déclarative	41
2.1.1.1 Difficultés découlant de la didactique déclarative	42
2.1.1.1.1 Difficultés concernant les apprenants:	42
2.1.2 La didactique procédurale.....	44
2.1.2.1 Difficultés découlant de la didactique procédurale	45
2.2 L'ingénierie didactique	46
2.2.1 Les référents didactiques	46
2.2.1.1 Le modèle essentialiste	46
2.2.1.2 Le modèle cartésien	47
2.2.1.3 Le modèle structuraliste.....	47
2.2.1.4 Le modèle technique	48
2.2.2 La médiation pédagogique	48
2.2.2.1 Les prérogatives de l'enseignant.....	49
Conclusion	50
CHAPITRE 3 :L'enseignement de la compréhension en lecture et les différentes conceptions de l'acte de lire.....	51
Introduction	51
3.1 Les différentes approches pédagogiques de la lecture.....	51
3.1.1 La question du décodage	51
3.1.2 L'approche synthétique.....	51
3.1.3 L'approche analytique (globale)	52

3.1.4 L'approche mixte.....	52
3.1.5 L'approche équilibrée.....	52
3.1.5.1 Les éléments fondamentaux de l'approche équilibrée :.....	53
3.2 L'évolution de la compétence lecturale chez l'apprenant	54
3.2.1 Les textes.....	55
3.2.1.1 Vers une classification des textes:.....	57
3.2.1.1.a Le classement selon le genre du texte	58
3.2.1.1.b Un classement selon la complexité du texte.....	62
3.3 Les processus nécessaires à la compréhension d'un texte	63
3.4 L'apport des processus métacognitifs dans l'enseignement de la lecture	72
3.5 Les stratégies de lecture exigées par la tâche de lecture.....	74
3.5.1 Le recours aux stratégies.....	74
3.5.2 Les stratégies de recherche d'informations dans le texte (SRIT)	76
Conclusion	77
CHAPITRE 4 : Le questionnement en lecture-compréhension.....	79
Introduction	79
4.1 Le questionnement: un cadre théorique	79
4.2 Le questionnement du texte: un outil formatif.....	80
4.3 La question en classe de FLE:	81
4.3.1 Vers une classification des questions.....	83
4.4 Questionner, un acte responsable	84
4.5 Questionner le texte dans un cadre pédagogique	86
4.6 Le questionnement autonome, un outil d'apprentissage.....	88
4.7 Type de questions et processus en lecture	89
4.7.1 La démarche de Raphael	89
4.7.2 La démarche de Poindexter et Prescott (1986).....	90
4.8 Le rôle du questionnement: d'un outil de repérage vers un outil d'apprentissage	93
Conclusion	95
CHAPITRE 5 : L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit	97
Introduction:	97
5.1 L'évolution de l'enseignement explicite:	97
5.1.1 Enseignant-processus de lecture-apprenant	99
5.2 Les étapes de l'enseignement explicite.....	99
5.3 L'enseignement explicite et l'autonomie du lecteur.....	101
5.4 L'enseignement/apprentissage explicite de l'écrit	103
5.4.1 Le rôle de l'enseignant dans la réussite en lecture	104
5.4.1.1 Le choix des activités de lecture.....	106
5.4.1.2 Le rôle de l'enseignant en classe de FLE	106
5.4.1.3 L'enseignant « un passeur culturel ».....	107
5.4.2 L'enseignement de la lecture en classe de FLE	108
5.4.2.1 La vision favorable à la lecture intelligente.....	108
Conclusion	111
CHAPITRE 6 : Le rapport au savoir lectural : lire et comprendre.....	112
Introduction	112
6.1 Lire : une relation entre le texte et le lecteur	113
6.1.1 Lire c'est inférer.....	113
6.1.1.2 Les types de l'inférence	116
6.1.1.3 Inférence et implicite ou « la machinerie textuelle »	118
6.1.1.4 Enseigner l'inférence.....	121

6.1.1.5 Des pistes pour enseigner l'inférence	123
6.1.2 Lire c'est interpréter ou « spéculer »	124
6.1.2.1 Le lecteur ou « le regard de l'interprète »	127
6.2 Le lecteur-compreneur en difficultés	129
6.2.1 Le lecteur-compreneur en difficultés ou le « non-lecteur »	130
6.2.2 Vers un portrait du jeune lecteur en difficultés	133
Conclusion:	136
Conclusion de la première partie	137
DEUXIEME PARTIE:VOLET PRATIQUE	139
I/ Dispositif et Méthodologie :	140
CHAPITRE 1 : L'enquête : Pour une vision de l'intérieur	141
1.1 Présentation du corpus	142
1.1.1 Les participants à l'enquête	142
1.1.1. a L'échantillon apprenants	142
1.1.1. b L'échantillon enseignants.....	142
1.2. Présentation des questionnaires (enseignants et étudiants) :.....	142
1.3 La remise du questionnaire	153
Conclusion	153
CHAPITRE 2 : Présentation de la démarche didactique	154
Introduction	154
2.1 Le déroulement général de l'analyse didactique	155
2.1.1 Présentation des cinq groupes.....	155
2.1.2 Mise en œuvre de l'analyse didactique	156
2.2 Les textes supports utilisés dans les trois axes	156
2.3 Déroulement des activités:	159
2.3.1 Déroulement du cours habituel	161
2.3.2 Déroulement du cours proposé: Axe1: Le questionnement de l'implicite	165
2.3.3 Déroulement du cours proposé: Axe 2: Le questionnement interprétatif :	173
2.3.4 Déroulement du cours proposé: Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles	181
2.4 Le test PISA	185
2.4.1 Les épreuves du test.....	186
Conclusion du chapitre	191
II/ Analyse des résultats	192
Introduction :	192
CHAPITRE 3 : Analyse des questionnaires (apprenants et enseignants)	194
Introduction	194
3.1 « lire et comprendre un texte »	194
3.1.1 « Lire un texte ».....	194
a- pour les enseignants	194
b-Pour les apprenants	196
Conclusion partielle	198
3.1.2 « Comprendre un texte»	198
a- pour les enseignants	198
b-Pour les apprenants	200
Conclusion	201
3.2 Qu'est ce qu'un bon lecteur ?	202
3.2. a La notion du bon lecteur	202
a-pour les enseignants	202

b-Pour les apprenants	203
3.2. b L'utilité d'être bon lecteur.....	205
a-Pour les enseignants	205
b-Pour les apprenants	206
Conclusion	207
3.3 « Savoir lire » pour les apprenants :.....	208
3.4 Quelle lecture privilégier:.....	209
a-Pour les enseignants	209
b-Pour les apprenants	210
Conclusion	211
3.5 Les difficultés en lecture.....	211
a-Pour les enseignants	212
b-Pour les apprenants	212
Conclusion:.....	214
3.6 La lecture-plaisir	214
3.7 La typologie textuelle	215
3.7.1 Textes polysémiques et textes monosémiques	216
a- Pour les enseignants	216
3.7.2 Typologie des textes.....	217
- Pour les enseignants.....	217
3.7.2 a Les apprenants et la lecture des contes	218
3.7.2 b Les apprenants face aux textes faciles/difficiles à comprendre	219
Conclusion	220
3.8 L'étayage en lecture compréhension	221
3.8.1 L'étayage : un support ajustable offert aux apprenants	223
3.8.2 Etayage et appropriation des connaissances	225
3.8.3 L'erreur de l'apprenant oriente l'étayage de l'enseignant:	226
3.8.4 L'étayage : un soutien aux apprenants du CEIL.....	227
3.8.5 L'étayage : procédé pour réduire les ambiguïtés:.....	228
3.8.6 L'étayage: point indispensable à la compréhension des apprenants	230
Conclusion:.....	231
3.9 Les interactions enseignant/apprenants et apprenants/apprenants: un moyen d'acquisition de la langue	232
3.9.1 Le travail de groupe: disposition fondamentale pour les apprenants	233
3.9.2 La gestion des conflits entre apprenants lors de l'activité interprétative	234
3.9.3 Vers des interactions en classe de langue.....	236
3.9.3 a- Des interactions enseignant /apprenants	236
3.9.4 Les interactions au sein du groupe : une pratique d'automatisation des apprentissages	237
Conclusion	238
3.10 Le questionnement : un processus de construction de sens dans l'enseignement /apprentissage	239
3.10.1 Le questionnement du texte, un simulacre de méthode évaluative aux mains des enseignants	240
3.10.2 Dimensions à questionner en lecture compréhension	242
3.10.3 Du côté des apprenants: l'expert qui interroge, le novice qui répond	243
Conclusion	245
3.11 Le rôle du métalangage en compréhension de l'écrit :.....	246
3.12 La métacognition en compréhension de l'écrit :.....	247
3.12.1 Métacognition et fonctionnement cognitif :.....	247

3.12.2 La métacognition : mobilisation des connaissances cognitives par les apprenants	248
Conclusion:	250
3.13 L'utilité des stratégies en compréhension de l'écrit	250
3.13.1 La stratégie : pour une amélioration de la performance en lecture	252
3.13.2 La stratégie: une opération cognitive et métacognitive pour lire et comprendre.....	253
3.13.3 L'opportunité des stratégies en compréhension de la lecture:	255
3.13.4 La lecture des textes: une stratégie de réussite plutôt qu'une stratégie de compréhension .	256
Conclusion:	257
CHAPITRE 4 : Analyse des épreuves du test	260
Introduction	260
4.1 Les épreuves PISA.....	260
4.1.1 Epreuve 1 (Texte 1) : « Comment se brosser les dents ? »	260
a- Analyse quantitative:.....	260
b- Analyse qualitative	263
Conclusion	268
4.1.2 Epreuve 2 (Texte 2) : « Montgolfière »	268
a- Analyse quantitative:.....	268
b-Analyse qualitative	271
Conclusion	275
4.1.3 Epreuve 3 (Texte 3) : « L'avare et son lingot d'or ».....	275
a- Analyse quantitative.....	275
b-Analyse qualitative:.....	278
Conclusion	282
Conclusion du test	282
CHAPITRE 5 : Axe 1 : Le questionnement de l'implicite	284
Introduction	284
5.1 Analyse des résultats du questionnement sur l'implicite:	286
- Analyse des résultats chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3).....	286
a- Phase 1 : analyse quantitative.....	288
b-Phase 1: analyse qualitative.....	289
a-Phase 3 : analyse quantitative	291
b-Phase 3: analyse qualitative.....	292
Dans le cours habituel	294
Conclusion:	296
Conclusion du chapitre	297
CHAPITRE 6 : Axe 2 : Le questionnement interprétatif	298
Introduction:	298
6.1 Analyse des résultats du questionnement sur l'interprétatif	300
- Analyse chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3)	300
a-Phase 1 : analyse quantitative	302
b-Phase 1: analyse qualitative.....	303
a-Phase 3 : analyse quantitative:	305
b-Phase 3: analyse qualitative.....	306
Dans le cours habituel	311
Conclusion du chapitre	312
CHAPITRE 7 : Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles.....	314
Introduction	314
7.1 Analyse des résultats du questionnement des informations essentielles	316

-Analyse chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3)	316
a-Phase 1 : analyse quantitative	319
b-Phase 1: analyse qualitative :.....	319
a-Phase 3 : analyse quantitative	321
b-Phase 3: analyse qualitative.....	322
Dans le cours habituel	326
Conclusion du chapitre	326
CONCLUSION GENERALE :	328
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	340
INDEX DES NOTIONS	365
RESUME :.....	368
ملخص	369
ABSTRACT.....	370
TABLE DES ANNEXES (Volume II, III et IV).....	371
ANNEXES RELATIVES A LA DEUXIEME PARTIE (DISPOSITFE ET METHODOLOGIE).....	372
Annexes du chapitre 1.....	373
Annexes du chapitre 2.....	383
Annexes du chapitre 3.....	409
Annexes du chapitre 4.....	866
Annexes du chapitre 5.....	1363
Annexes du chapitre 6.....	1472
Annexes du chapitre 7.....	1577
Annexes du chapitre 8.....	1680

INTRODUCTION GENERALE :

L'enseignement/apprentissage de la lecture était confiné habituellement dans le décodage ou dressage de la lecture-déchiffrement, sous le vocable de la lecture expliquée qui implique la lecture courante et expressive selon une progression étalée dans le processus de formation, mais sans impact réel sur la compréhension.

Or, au cours de ces dernières décennies, l'activité de la lecture est insérée comme segment pédagogique incontournable en didactique d'une manière générale et notamment en didactique des langues, entre autres le FLM (français langue maternelle) et le FLE (français langue étrangère).

A ce propos, le didacticien britannique Maisonneuve (2002 :13) citant Goethe, l'homme de lettres allemand, expose les difficultés de lire et comprendre un texte, même parmi les personnes illustres comme Goethe. Nous retrouvons ses idées dans la citation suivante : « Les braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire ». Il dégage deux aspects : difficulté de parvenir à une lecture idéale, et difficultés de l'apprentissage qui se déroule durant toute l'existence. Guernier (1998 : 47) abonde dans le même sens en affirmant que « l'apprenti-lecteur » est donc « celui qui poursuit tout au long de la vie l'activité lecturale ».

Rihaili (2011 : 55) se situe dans la perspective de la pensée de Goethe. Celui-ci considère l'acte de lecture comme un long processus, lequel processus a des incidences culturelles, sociales voire médiatiques. Pour Liva, lire c'est aussi une mission importante des formateurs : « Puisqu'on n'a jamais fini d'apprendre à lire, la culture de l'écrit nécessite des réseaux de formation » (1994 : 13).

Faucambert estime que « lire c'est trouver l'information qu'on choisit, la lecture est par nature complexe, multiforme» (1994:38), « Savoir lire, c'est

pouvoir tout faire quand on le veut et quand le texte s'y prête » (1994 : 38). « Tout faire », signifie que l'apprenant a déjà des compétences sur les plans linguistique, lexical et culturel. L'expression « quand on le veut », renvoie à la motivation. « Quand le texte s'y prête », laisse supposer que le texte est accessible, qu'il est écrit selon les normes requises.

Dans le même courant d'idées, Klock-Fontanille (2010 :111) estime que lire équivaut à « la quête de sens jamais achevée », ce qui exige un comportement vigilant de la part du lecteur.

Bentolila, quant à lui, insiste surtout sur les réactions du lecteur. Il précise que : « Lire c'est être capable d'appréhender et d'affronter des situations de lecture de types très différents qui chacune exige un comportement de lecteur spécifique » (2012 :61). Ces situations de lecture se rapportent à divers textes, par nature différents (textes expositif, informatif, injonctif, délibératif, exhortatif...).

Selon Pennec (1992 :87), la compréhension de l'écrit « déverrouille les portes de l'imaginaire ». Elle s'inscrit dans le processus du texte en FLE, de construction du sens, d'être une activité « verrouillée » voire ardue, d'où le handicap pour beaucoup des non natifs, lequel handicap devrait être surmonté, en assimilant les stratégies de compréhension de texte en FLE.

Nous envisageons dans le cadre de la présente recherche, la situation de l'acte de lire dans une classe du FLE, des apprenants adultes en cursus universitaire, inscrits au niveau II au CEIL (centre d'enseignement intensif des langues) de Constantine.

Nous avons pu ainsi soumettre ces étudiants à un test relatif à la lecture compréhension exhaustive, comportant les trois paramètres (l'implicite, l'interprétatif et les informations essentielles), dans des cours que nous avons proposés.

Nous avons focalisé nos efforts sur la construction de sens, précisément du questionnement en rapport avec le texte étudié. De cette manière, nous avons dégagé les informations idoines, en rapport avec construire des interprétations plausibles et en appréhender les inférences, les non-dits et l'intention de l'auteur.

Ajoutons que les travaux de didacticiens tels que Eilers et Pingley (2006), Kropiewnicki (2006), Meijer (2001), PIRLS (2001), Van Grunderbeeck *et al.* (2003), Van Keer (2004) sont significatifs, ils constituent les fondements des stratégies de l'activité de lecture.

Pour ce faire, les apprenants, qui disposent déjà des connaissances en rapport avec leur formation spécifique, pourront, à partir de la grille de lecture conçue par l'enseignant, dégager le sens implicite, interpréter convenablement le texte étudié avec l'aide et l'étayage, tel qu'il est pratiqué par l'enseignant.

Notre expérience dans le domaine de la stratégie de questionnement découle des données théoriques relevant de la didactique, de la linguistique, de l'énonciation, de l'épistémologie au sens large, dont la métacognition constitue la synthèse. Quant à la pratique lectorale, elle découle de l'appareil théorique qui s'y rapporte.

Nous confronterons notre propre pratique pédagogique d'enseignante aux connaissances académiques, en faisant ressortir les effets des questionnements de lecture, en milieu universitaire.

Il nous a été donné de constater que trop souvent, les questions posées en rapport avec le texte proposé, s'attachent à la compréhension approximative voire littérale. Dans ce cas, la réponse est superficielle, elle se réduit à un mot ou à une expression, ne dépassant en aucun cas le paragraphe.

Pour Guernier (1999 :170) les réponses données sont étriquées. Il précise que : « la maigreur du questionnement ne permet guère de construire un lecteur

actif, bien au contraire, elle alimente des représentations erronées de la lecture ».

Il est nécessaire sur le plan pédagogique, au fur et à mesure, des progrès réalisés par l'apprenant, de lui accorder une autonomie de plus en plus étendue, et de l'assister de moins en moins dans son activité de lecture.

Ainsi l'enseignant « médiateur » et « accompagnateur » de l'activité de lecture soutiendra et fortifiera les efforts de l'apprenant en explicitant partiellement les questionnements ou en lui donnant la chance de questionner ce qu'il lit, ce qui contribue à développer ses capacités de raisonnement.

Les enseignants-formateurs du CEIL pourraient exploiter efficacement les outils didactiques propres à l'enseignement/apprentissage en général et de la compréhension de la lecture en particulier, ce qui exige la connaissance du terrain, celle des représentations et celle du discours didactique, au niveau des étudiants du CEIL.

Raison d'un choix :

Notre expérience d'enseignante de français qui s'étale sur plusieurs années, a contribué au changement de notre vision de l'enseignement de la lecture, au milieu universitaire. Ainsi, l'acte de lecture donnera lieu à des communications interactives intéressantes. Cette expérience nous a permis de constater l'impact culturel que l'on pourrait tirer de l'activité de lecture.

Nous savons par expérience que la lecture constitue sans conteste un excellent moyen d'apprentissage de la langue et de ses incidences sur le plan des études, voire de la réussite professionnelle des étudiants, au CEIL, en particulier. Les collègues qui suivent les différents niveaux (I,II,II) sont du même avis. Ils ont le comportement analogue qui consiste à s'appuyer sur le texte pour comprendre et apprendre le discours dans une situation d'énonciation déterminée.

Deux raisons ont motivé notre choix: la plupart des enseignants de ce niveau ont recours à la compréhension en lecture d'une part, et n'ont pas suffisamment approfondi leur façon de procéder d'autre part, d'où notre ambition est de concentrer nos efforts sur le niveau II.

Au cours de notre recherche sur la compréhension de l'écrit, nous avons constaté un décalage entre la théorie et la pratique, la théorie n'étant pas suffisamment intériorisée pour la mettre en pratique, et donc, il appartient au savoir-faire de chaque enseignant de surmonter les aléas de la formation en pratiquant la pédagogie inspirée des théories de la didactique des langues, en mettant « son cachet » personnel. Friedel de l'ONU, souligne avec pertinence que : « la lecture peut être l'objet d'une analyse rationnelle (...). Elle n'est pas pour autant un secteur réservé aux seuls spécialistes » (1998 : 8).

En tout état de cause, l'activité de lecture est au cœur de l'enseignement/apprentissage, aussi bien en langue maternelle comme en langue étrangère. A fortiori, dans les pays francophones dont l'Algérie fait partie, c'est le FLE qui est utilisé.

Problématique et méthodologie :

La base des enseignements universitaires, est « le cours magistral » censé apporter les connaissances nécessaires aux apprenants (surtout en termes de ce qui peut les préparer à l'examen).

A l'université, il est indéniable que rien ne peut se faire sans cette activité transversale : en l'occurrence l'écrit qui implique la compétence scripturale. Notre recherche s'attache à dégager les opportunités en se rapportant à la compréhension en lecture en classe de FLE.

Dans le courant de cette recherche, Giasson (2009 :45) propose la démarche rationnelle combinant plusieurs activités : une activité visuelle (reconnaissance des groupes de mots, une activité non visuelle (mobilisation

des connaissances antérieures du monde, de la langue et de la culture) et une activité métacognitive.

Notre problématique repose sur les questions suivantes : Comment rendre accessible la métacognition en lecture compréhension à des apprenants du CEIL, par l'intermédiaire du questionnement? La pratique de la démarche questionnante des textes lus en classe de langue, favorise-t-elle la construction du sens lors de l'activité de compréhension en lecture ? Le processus de questionnement de texte relatif à l'activité questionnante en lecture explicité par l'enseignant, pourrait-il aider les apprenants à construire le sens du texte lu ?

Nous associons l'expression « construction de sens » à « la lecture » qui nous sert de fil conducteur.

L'hypothèse que nous nous efforçons de vérifier, consiste à montrer qu'il est possible d'utiliser les théories de la didactique des langues inspirées du socioconstructivisme des travaux de Vygotsky, et que l'on pourrait mettre en pratique ces théories en lecture-compréhension, au CEIL.

Cette hypothèse se subdivise en deux sous-hypothèses :

La première concerne l'apport de l'enseignant (médiation et étayage) dans le couple enseignement/apprentissage dans la mesure où l'enseignant est la personne clé dans le processus de la formation. L'efficacité de l'apprentissage, implique une lecture bien comprise, c'est-à-dire une construction intelligente de la part des apprenants qui amélioreraient leurs performances en lecture, ce qui relève des dimensions de la compréhension complète.

La seconde sous-hypothèse, concerne l'apprenant dans le couple enseignement/apprentissage. Elle se réfère à l'activité métacognitive. L'acte de lire est fondamental.

Or, la stratégie de questionnement ne peut être productive, si et seulement si, l'apprenant est capable de construire le sens, c'est ce que nous développerons dans notre recherche.

L'apprenant devrait communiquer en langue étrangère, vecteur du savoir et par conséquent il se doit d'enrichir son bagage lexical. L'étudiant devrait, pour ce faire, atteindre un triple objectif :

Le premier, le plus important, consiste à mobiliser les activités réflexives à partir de la situation réelle d'énonciation (à partir du texte lu). Le deuxième objectif. Le deuxième objectif concerne le questionnement du texte qui est productif et contribue à la prise de parole et à l'assimilation du lexique fourni par la lecture. Le troisième objectif est de l'ordre de la cognition. Il consiste à aider l'apprenant dans le choix du texte à lire et à sélectionner les informations en fonction du but à atteindre, celui de la lecture-compréhension.

Il ressort de ce qui a été présenté, que l'apprenant ne sait pas comment accéder au sens. Il appartient à l'enseignant de l'orienter. En effet, le questionnement en classe de langue est l'outil pédagogique par excellence, c'est la stratégie de compréhension qui facilite l'accès au sens.

Dans le cadre de cette recherche, nous proposons pour notre part un nouveau regard de l'enseignement sur la lecture, d'un point de vue de l'enseignant et la lecture du point de vue de l'étudiant ; dans la mesure où : « le sens construit par le lecteur est, à l'évidence, une composante essentielle de la situation de lecture » Dabène (2001 :12).

En d'autres termes, l'interaction médiatisée par le texte lu serait possible, elle aiderait l'apprenant à s'entraîner au questionnement de son cru, ce serait l'étape nécessaire à l'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit.

En effet, pour construire le sens, l'apprenant devrait s'efforcer de maîtriser la fonction cognitive. L'enseignant lui céderait une grande partie de son autonomie. Il est évident que l'enseignant, aura toujours un rôle décisif dans l'explicitation de la stratégie du questionnement en classe, en aidant l'apprenant. Cette idée est défendue dans les travaux de Giasson et de Goigoux dont la filiation théorique se rattache à la pensée de Vygotsky, l'un des didacticiens qui

a initié le socio métacognitivism. Selon ce dernier, toute activité humaine, langagière ou non, se définit par son objet et sa motivation.

Pour ce qui nous concerne, c'est l'activité de l'apprenant qui nous intéresse, elle s'insère dans l'action langagière particulière d'où résulte sa finalité.

Du point de vue méthodologique, notre étude est consacrée essentiellement à l'analyse didactique de classe. Nous mettrons en relief la partie qui concerne l'activité de lecture compréhension en classe de FLE. A cet égard, nous avons retenu 5 groupes d'apprenants inscrits au niveau II. Notre corpus portait sur les observations relatives à 20 séances de cours assurées par deux enseignants, chaque groupe a suivi le même cours selon la méthode habituelle Taxi et trois autres cours que nous avons proposés chez le même enseignant, selon la méthode sociocognitiviste.

Le questionnaire que nous avons conçu, à l'intention des apprenants et des enseignants, nous a permis de nous faire une idée précise sur les représentations des uns et des autres sur l'acte de lire. En empruntant cette idée à Rispaïl (2004) qui soutient que : « Les représentations sont le moyen privilégié pour penser les rapports entre le cognitif, le symbolique et le social ». Nous avons pensé qu'un travail sur les représentations est nécessaire afin d'appuyer notre recherche.

Nous avons soumis les apprenants à un test PISA¹, de manière à tester leurs capacités à saisir les dimensions de la compréhension en lecture, à savoir l'implicite, l'interprétatif et les informations essentielles.

¹ le concept PISA de compréhension de l'écrit englobe l'éventail de situations dans lesquelles les individus sont amenés à lire, les différents formats dans lesquels l'écrit se présente et les diverses approches que les lecteurs adoptent lorsqu'ils abordent un texte, des techniques fonctionnelles simples qui consistent à trouver un renseignement pratique, aux stratégies plus complexes où la lecture sert à apprendre et comprendre d'autres façons de faire, de penser et d'être ;

Plus précisément, il s'agit d'appréhender la compréhension correcte à travers la stratégie du questionnement qui nous permettra d'approfondir une réflexion concernant les problèmes relatifs à la construction du sens, lors de la lecture des textes de langue française par les apprenants soucieux de se perfectionner en français.

Le contexte de la recherche :

En Algérie post coloniale d'aujourd'hui, le français est bien répandu pour de multiples raisons, entre autres, l'Education nationale qui a pris le relais de l'enseignement pendant la colonisation, a inséré l'enseignement du français à tous les niveaux, dans un contexte décolonisé, la langue arabe étant la langue officielle et nationale. Un bilinguisme de fait s'est installé dans l'administration, les sociétés, le secteur public et privé, à l'université. Le français a pris le statut d'une langue seconde privilégiée.

Les raisons qui militent en faveur de l'utilisation du français sont connues : beaucoup de familles algériennes suivent régulièrement les programmes à travers les chaînes satellitaires, même une chaîne algérienne émet en français à partir de la libération de l'audio-visuel.

Nous pouvons relever des aspects de l'enseignement du français, celui de langue de communication à l'échelle universelle et celui de langue de culture.

De nombreux étudiants algériens poursuivent leurs études en France. Une forte immigration algérienne composée de bi-nationaux ou d'Algériens s'expriment en français.

Les ouvrages techniques dans toutes les disciplines et les œuvres littéraires en langue française, offre la possibilité d'ouverture sur le monde, grâce à cette langue de forte culture.

Dans l'enseignement, du primaire à l'Université, et dans les institutions extra-scolaires, le français occupe une place importante. A titre d'exemple, de nombreux étudiants s'inscrivent au CEIL pour améliorer leur niveau dans cette langue et poursuivent ainsi leur cursus universitaire dans de bonnes conditions, d'autant plus que certains modules sont directement enseignés en langue française, ou même des personnes qui veulent simplement avoir accès à une langue qui leur donne la possibilité soit de communiquer, de voyager, soit simplement de lire, soit encore de pouvoir trouver un poste de travail dans une société installée en Algérie ou en France. Leur motivation s'explique par le fait qu'ils sont conscients de leur lacunes et qu'ils veulent y remédier en suivant les cours de FLE, français langue étrangère et de communication au CEIL .

Ajoutons que l'entrée en masse des TICE (technologies d'information et d'enseignement) a bouleversé le champ culturel traditionnel pas seulement en Algérie mais dans le monde entier. Cependant le texte imprimé reste la pièce maîtresse de ces moyens d'information dans la mesure où l'information doit être lue.

Nous relevons deux aspects de l'enseignement/apprentissage de la langue française, celui de langue de communication à l'échelle internationale et celui de langue de culture. Pour ce qui est du CEIL, nous pratiquons l'enseignement du français en tant que langue de communication; c'est celle du FLE qui relève de la langue de culture générale.

Organisation de la thèse :

Nous avons articulé notre travail autour de deux parties : la première sur les aspects théoriques et la deuxième sur les recueils et l'analyse de données de l'enquête extensive et de notre démarche didactique.

La première partie de la recherche, nous a permis de passer en revue les diverses théories et modèles d'apprentissage de la lecture et de la

compréhension en lecture, en somme le corollaire logique, dont l'impact y est encore présent. Cette partie concerne l'essentiel de notre travail : l'analyse didactique de classe et les problèmes liés aux aspects didactiques de la lecture en compréhension. Cette partie comporte six chapitres :

Dans le premier chapitre, nous avons évoqué les notions de psychologie cognitive : la théorie de l'information, le cognitivisme, le constructivisme piagétien et le socioconstructivisme. Celui-ci se rapporte au rapport entre le langage et pensée, à l'attitude de l'apprenant à partir de l'étayage, à la médiation, à l'interaction, et aux notions relatives à l'enseignement/apprentissage de la lecture que nous abordons dans le cadre de la zone proximale de développement(ZDP). Nous avons abordé également les aspects didactiques relatifs à avec l'enseignement de la lecture.

Le chapitre 2 concerne la problématique de la didactique déclarative/procédurale et de l'ingénierie didactique en rapport avec la construction du sens.

Le chapitre 3 regroupe les approches pédagogiques de l'acte de lire. Il s'agit de la question de la compétence lecturale chez l'apprenant-lecteur ainsi que des processus nécessaires lors de la compréhension en lecture où les notions de stratégie, de métacognition et de SRIT (les stratégies de recherche d'informations dans le texte) sont abordées.

Le chapitre 4 développe la stratégie du questionnement appliquée à la lecture-compréhension. Cette stratégie est au centre de notre réflexion.

Le chapitre 5 est consacré aux différentes étapes de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture. Ainsi, les notions relatives à l'autonomie de l'apprenant-lecteur et les différentes facettes de l'intervention de l'enseignant ont été prises en considération. **Le chapitre 6** explicite le lien entre lire et comprendre, principalement le repérage des informations essentielles,

l'inférence, l'implicite et l'activité interprétative en lecture-compréhension dans un cadre coopératif.

La deuxième partie concerne l'aspect empirique portant sur deux points. Elle est relative à la présentation du corpus, du recueil de données et à l'analyse des résultats de l'enquête et du protocole didactique.

Le chapitre 1 concerne l'enquête de notre recherche. Ce sont des questionnaires proposés aux enseignants et aux apprenants sur les représentations des uns et des autres autour de l'acte de lecture. **Le chapitre 2** est consacré au dispositif relatif à l'analyse du cours proposé en classe de FLE auprès des apprenants du CEIL (Niveau II), dont les cinq groupes sont concernés. Ensuite nous avons procédé au déroulement de l'analyse didactique des textes supports utilisés dans les trois axes relatifs à la compréhension complète, et nous avons décrit l'activité de l'enseignement/apprentissage des cours proposés. Un carnet de bord trace le parcours du déroulement de chaque séance. L'épreuve extraite de PISA 2009 a servi de test, pour situer le niveau des apprenants compte tenu de leurs difficultés en matière de compréhension des textes.

Le deuxième point de cette partie pratique, porte sur l'analyse des résultats de l'enquête, des résultats du test ainsi que de l'analyse didactique des cours proposés. **Le chapitre 3** comporte l'analyse des réponses des apprenants et des enseignants aux questions relatives aux différents points puisés dans l'ancrage théorique. Il porte sur les aspects suivants : savoir lire, comprendre, être bon lecteur, les difficultés en lecture, les différentes stratégies en lecture, les interactions en classe de langue, le questionnement, l'étayage, la clarté cognitive...). Des comparaisons ont été faites entre les réponses des enseignants et celles des apprenants pour relever les points de similitude ou de décalage dans leurs représentations. **Le chapitre 4** comporte l'analyse des résultats puisés dans le test PISA 2009. **Le chapitre 5** comprend l'analyse des résultats de l'axe 1

portant sur le questionnement de l'implicite, à partir d'un texte étudié lors d'un cours proposé selon le socioconstructivisme, **le chapitre 6**, comporte l'analyse des résultats de l'axe 2 portant sur le questionnement interprétatif, dans un deuxième cours proposé. **Le chapitre 7** regroupe l'analyse des résultats à partir d'un troisième cours proposé aux cinq groupes, portant sur l'axe 3 relatif au repérage des informations essentielles.

PREMIERE PARTIE:VOLET THEORIQUE

I / Les diverses facettes de l'acte de lire

Introduction :

Dans cette partie, nous allons essayer de faire le tour d'horizon relatif aux différentes théories et approches de la lecture et de la compréhension en lecture qui en constituent le corollaire logique et à quelques concepts et notions didactique jugés fondamentaux en lecture-compréhension.

Dans notre société, la lecture est une activité qui fait pour ainsi dire partie de la personne. De l'école jusqu'à l'université, c'est aussi une préoccupation majeure pour la plupart des enseignants.

Pendant longtemps la lecture était perçue comme un processus visuel où on mettait de l'énergie à apprendre à l'apprenti-lecteur à déchiffrer des mots écrits, cette conception est restée la même pendant des siècles et ce n'est qu'au début des années 1980 que se sont répandus de nouveaux concepts où la lecture n'apparaît plus comme un acte isolé mais plutôt et comme le confirme Giasson dans ses propos: « la lecture est perçue comme un processus plus cognitif que visuel, comme un processus actif et interactif, comme un processus de construction de sens et de communication » (2003 : 37).

CHAPITRE 1: Les théories affiliées à la psychologie cognitive

Introduction:

Ce chapitre est consacré à des considérations théoriques en matière de compréhension en lecture, sur le traitement de l'information, du modèle cognitiviste, puis constructiviste et enfin socioconstructiviste.

Fijalkow (2000) préfère se situer dans la perspective fonctionnaliste d'une part, constructiviste et socioconstructiviste d'autre part.

Nous examinerons respectivement les quatre conceptions et leurs incidences sur la compréhension en lecture.

1.1 Le modèle du traitement de l'information:

Ce modèle du genre cognitif établit l'analogie entre « la machine à lire » et « l'apprenti-lecteur ». Le cerveau de ce dernier est comparé à une machine et ressemble à une espèce d'« encapsulage » des fonctions, tel est le point de vue de Fodor cité par Zagar (1992 :20).

Gaonac'h (1990 :149) expose une idée assez proche de celle de Fodor. Celui-là affirme que : « toutes ses activités mentales et cognitives sont le produit d'un système de traitement de l'information ». Fijalkow (2000 :40) considère que la lecture de type fonctionnaliste est assimilée à l'ordinateur qui traite l'information spontanément comme le suggère « la métaphore informatique »².

² Cette image est commentée par Girard (attaché au centre de recherche analyse et théorie du savoir) lequel le cerveau est comparé à l'ordinateur comme le muscle à la machine à vapeur, l'un brûlant le sucre, l'autre le charbon.

1.1.1 Insertion de la « machine à lire » dans l'appareil cognitif:

Goigoux (2003) dégage trois niveaux en matière de compréhension en lecture dans la perspective cognitive.

Le premier de ces niveaux a trait à la signification des mots identifiés. Dans la même perspective, Gaonac'h (2000 :20), précise que le mot est le prérequis incontournable, voire la première information. Selon Fayol & Montreuil (1994), Fayol (2004) et Ferrand (2007), l'information brute du mot n'est pas suffisante au préalable.

Le deuxième niveau de nature syntaxique renvoie aux marques de surface du texte (syntagmes nominaux, verbaux, adjectivaux, phrases). Pour Gombert (1993a : 22), les mots ne forment pas une liste agencée gouvernée par l'organisation grammaticale qui les hiérarchise (sujet, verbe, complément). En littérature cognitive, ce niveau syntaxique renvoie à la grammaire descriptive et par conséquent à la microstructure du texte, en d'autres termes à la signification littérale du texte.

Au CEIL, en FLE, compte tenu du niveau général des apprenants, nous privilégions lors de notre pratique pédagogique, ce qui n'exclut pas la compréhension globale du texte préconisé, lorsque les besoins langagiers l'exigent.

Quant à la compréhension, celle liée à la macrostructure qui consiste à construire progressivement une représentation mentale de l'ensemble du texte, nous la plaçons au moment où l'apprenant aura dépassé le stade de la macrostructure.

Ajoutons que nous accordons de l'importance au traitement lexical à la lecture en FLE, en raison de la limite du vocabulaire fondamental, fixé par le ministère de l'éducation nationale et considéré comme le minimum requis en langue étrangère, ce que note Gaonac'h (2003 :55) qui affirme que la déficience des apprenants est souvent imputée à la méconnaissance des mots et

à leur non automatisation. Or, la nouvelle conception prônée par Julien-Kamal (2009 :29) place les mots dans un contexte déterminé. Les mots pris dans un texte, sont contextualisés et appréhendés, en relation entre eux.

Pour notre part et compte tenu de notre expérience professionnelle, le mot n'est pas isolé. Il dépend de son environnement morphosyntaxique, lequel environnement est inséré dans une séquence plus ou moins large. Par exemple, le mot « livre » isolé, est un terme de la langue et non du discours, selon l'acception du dictionnaire, assemblage de feuilles imprimés formant un volume. Il est broché ou relié.

Hors du contexte, le mot « livre » signifie n'importe quel livre et n'importe quel contenu. Si ce même mot est inséré par exemple dans la phrase « le livre de linguistique que je viens d'acheter est très intéressant ». Le mot « livre » est contextualisé. Le contexte, est cet ensemble d'éléments contenus dans la phrase. La linguistique est une discipline contenue dans cet ouvrage qui m'intéresse et non pas l'aspect matériel du livre.

Examinons maintenant l'aspect sémantique, cet ouvrage d'après le contexte m'intéresse pour des raisons qui ne sont pas exposées explicitement dans cet ouvrage. La suite de cette séquence 'le livre de linguistique que je viens d'acheter est très intéressant' me permettra de me mieux situer le contexte référentiel (pour le plaisir, pour préparer des cours...). Donc, le traitement syntaxique a son prolongement dans le traitement sémantique et pragmatique. Dans une phrase isolée, hors du contexte, la dimension syntaxique et la dimension sémantique se font séparément, alors que dans un énoncé, elles se recoupent. Certes, comme l'affirment Fayol & al. (2000 : 119) : « segmenter les unités et identifier leurs fonctions dans la phrase c'est important», mais c'est une condition nécessaire et non suffisante, selon notre point de vue.

Il est évident que la réflexion sur la globalité du texte s'impose comme instance incontournable du traitement de l'information en compréhension de la lecture.

Fayol (2002 :39) a développé trois sections pour expliquer comment le lecteur, et par conséquent notre apprenant, saisit l'information en prenant en compte les paramètres dans une structure textuelle. Nous résumons ainsi la pensée de cet auteur : il situe l'évolution de cette réflexion entre les années 1970 et 1980, soit une décennie.

1. Au cours des années 70, les deux dimensions sont indépendamment prises en compte ; la structure textuelle est en rapport avec les connaissances du lecteur (grammaire du récit et du schéma, théories des scripts pour le récit et organisation hiérarchiques pour le texte descriptif) ceci pour dégager la cohérence.

2. Au milieu des années 1980, les recherches se sont orientées vers la manière dont la compréhension se fait en temps réel grâce au traitement inférentiel résultant des connaissances mémorisées, lesquelles connaissances seront mobilisées lors de la lecture.

3. Toujours, dans cet ordre d'idées, les études récentes en didactique sont intégratives : elles ont pour souci à la fois le traitement en temps réel et l'analyse des caractéristiques des produits de la compréhension.

Ainsi, Pressley et Harris (1990 : 210) précisent que l'apprenant est doté d'outils cognitifs et métacognitifs, l'enseignant aide l'apprenant à comprendre le contenu, ce qu'il apprend (assimilation) et pourquoi il l'apprend (but visé).

Par exemple, lors de la formation des apprenants au CEIL en FLE, nous pourrions tirer les enseignements sur le plan didactique en associant, comme il est préconisé, le traitement de l'information et l'enseignement stratégique selon Tardif (1992), ce modèle favorise l'autonomie graduelle de l'apprenant qui se

prend en charge, l'enseignant à ce degré de la progression, sera surtout l'animateur.

Pour Gaonac'h (1995), Fayol & Montreuil (1994) cet appareil cognitif sera efficace lorsqu'il traite activement l'information et établit des liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures.

La mise en pratique de ce modèle didactique consiste à envisager le décodage et la compréhension en même temps plutôt qu'en interaction.

Les plus radicaux, dont Morais (1993 :30) vont jusqu'à placer la compréhension en dehors de l'acte de lire.

Cette approche, est de notre point de vue limitée, elle ne prend pas en compte les aspects développementaux que les modèles constructivistes prennent en charge.

1.2 Le cognitivisme:

L'acte de lire occupe la place centrale en psychologie cognitive et les sciences cognitives. Ainsi, l'apprentissage de la lecture a suscité des débats, souvent passionnés entre pédagogues, psychologues et didacticiens.

Nos préoccupations didactiques en FLE consistent à tirer des enseignements des théories qui ont des applications pratiques loin des polémiques à caractère académique.

Examinons à cet effet les aspects du cognitivisme qui peuvent avoir des incidences immédiates sur notre pratique pédagogique au FLE.

Le cognitivisme est né en réaction au béhaviorisme, on commençait à parler de la révolution cognitiviste comme l'affirment Bruner (1991) et Barth (2002). Pour Bruner (1991 :82), l'initiateur de cette révolution, il s'agit d'« un effort acharné pour mettre la signification au centre de la psychologie. Ni le couple stimulus/réponse, ni les comportements observables, ni les déterminants biologiques et leurs transformations : la signification ».

Les cognitivistes se sont interrogés sur la nature psychologique du processus de la lecture. Ils se sont intéressés à l'identification des lettres, à la construction du sens en partant de la phrase au texte.

Oleron (1989 :87) définit la psychologie cognitive comme étant « une philosophie liée aux processus cognitifs ». Pour Lorident (1993 :41) : « la cognition désigne soit l'acte de connaître soit la connaissance ». Bideau et Houdé (1993 :92) quant à eux, il s'agit d'une étude des : « manifestations et tenter de comprendre le fonctionnement de l'intelligence de l'homme ».

L'objet de la recherche en psychologie cognitive est directement lié aux mécanismes mentaux volontaires ou non qui interviennent pendant le traitement de l'information.

1.2.1 Entre un savoir acquis et un savoir à acquérir :

Pour apprendre, il faut d'abord construire une représentation de la nouvelle connaissance à acquérir, or ceci n'est réalisable que si l'apprenant réussit à prendre appui sur ses propres représentations, sur l'existant.

Pour Meirieu (1987:80) lors de l'apprentissage il y a le savoir acquis et le savoir non acquis. Il affirme que : « le sujet ne passe pas de l'ignorance au savoir, il va d'une représentation à une autre, plus performante qui dispose d'un pouvoir explicatif plus grand ».

En lecture, pour atteindre un niveau de compréhension suffisant, il faut maîtriser les mécanismes de base de l'activité de lecture. Sprenger-Charolles (1998 :52) explique la relation entre capacités de base en lecture et compréhension, lorsqu'elle affirme que ce qui manque à un apprenant, surtout s'il est débutant, ce n'est pas « l'activité » en tant que telle mais c'est plutôt : « la finalité de cette activité ». Elle rajoute que ce qui lui fait défaut, ce sont les mécanismes de cette activité qui lui permettront de mettre en œuvre « sa tâche » et de l'accomplir.

1.2.2 Les mécanismes cognitifs impliqués dans la lecture :

Nous rejoignons Gaonac'h (2004 :44) quand il écrit que le mérite de la psychologie cognitive fondée sur le comportement est d'avoir développé des méthodes qui permettent d'analyser de manière fine les opérations liées aux processus mentaux.

Au cours de la lecture, interviennent les mécanismes cognitifs qui reposent sur l'information phonologique relative à l'identification visuelle des mots écrits ou imprimés.

Le rôle du décodage grapho-phonémique est indéniable mais complexe à définir, le passage par le contexte reste primordial. Nous savons aussi, suite à des recherches précédentes de Lesgold & Perfetti (1981) que ce sont paradoxalement « les mauvais lecteurs » qui utilisent le plus le contexte pour reconnaître les mots. Nous rappelons que dans ce cas il ne s'agit pas d'une stratégie pour améliorer la lecture mais plutôt d'une «roue de secours », selon l'expression de Golder & Gaonac'h (2004), utilisée par ceux qui ne décodent pas correctement un message écrit.

L'hypothèse avancée par Raynal & Rieunier (2005 :25) est que la médiation phonologique aurait la même fonction que les petites roues de la bicyclette, elle servirait à accélérer l'acquisition d'autres processus. C'est un travail mental qui permettra «la mémorisation d'information durant un temps suffisamment long » Gaonac'h & Golder (1995 :34).

Les raisonnements qui précèdent conduisent à envisager que la reconnaissance de mots peut se réaliser à travers deux démarches possibles : phonologique et orthographique. Activer des informations orthographiques et phonologiques supposent des traitements fondées sur des connaissances implicites du mot lu, c'est aussi activer les informations sémantiques et syntaxiques relatives à ce mot.

Pour cela, et d'un point de vue commun, Gaonac'h & Golder (2004 :117) affirment que les compétences de décodage et de compréhension non seulement vont de pair mais sont aussi complémentaires. Ils affirment que l'apprenant qui a une attitude efficace en présence du texte, c'est celui qui exploite au mieux le code alphabétique (distinction du trait phonétique tel que l'accent ou l'intonation entre plusieurs segments d'analyse au niveau suprasegmental), le lecteur averti exploite au mieux l'explicite. Ils préconisent de développer leurs compétences langagières en matière de connaissances en rapport avec le texte étudié et comprendre ce qui est dit. Ce sont donc ces opérations cognitives que l'apprenant met en jeu pour traiter les aspects textuels.

De façon générale, nous pouvons affirmer que comprendre un texte va dans le sens de construire un modèle mental de situation à partir des connaissances préalables du lecteur et qui faciliteront la mise en œuvre de certains processus essentiels à la compréhension du texte : ex : les inférences pour rétablir l'implicite. L'implicite, donc de ce qui est déduit de ce qui est exprimé. A ce niveau, l'apprenant aura construit le sens dans sa plénitude.

Cet aperçu sur le cognitivisme a permis de montrer que celui-ci a été le maillon important dans la psychologie à proposer des réponses appropriées aux problèmes d'apprentissage. Cependant, le cognitivisme accorde une place excessive au sujet apprenant, cette place est minorée au profit des opérations de calcul et de raisonnement, dans une perspective où le sujet est considéré comme un objet, vu tel un dispositif mécaniste et non comme un acteur de son apprentissage.

Or, le constructivisme et le socioconstructivisme sont deux théories ayant donné de l'importance à la place accordée au sujet. Ces théories ont pris de l'extension et ont des applications. Nous le développons dans le point suivant, réservé au constructivisme.

1.3 Le constructivisme :

Vu l'importance que nous attribuons à la formation de l'apprenant, nous avons opté pour la psychologie cognitive, plus précisément du constructivisme, cette théorie didactique est fondée sur « l'efficacité cognitive », les interactions verbales chez l'apprenant et leur apport dans la construction des savoirs.

Le constructivisme est la théorie psycho-pédagogique qui se situe dans la lignée des travaux de Vygotsky, Wallon, Piaget... Cette théorie postule que tout apprentissage, de la lecture entre autres, est un processus constant de construction et d'organisation des connaissances (restructuration des données, association, élaboration des représentations).

Ce modèle s'inspire de la philosophie kantienne, les thèses de Darwin ainsi que des travaux de Piaget. Il met l'accent sur l'acquisition du langage et de la logique par l'apprenant.

Pour Piaget, le développement cognitif réside dans l'interaction entre l'apprenant et l'environnement. Dans son ouvrage « Introduction à l'épistémologie génétique » (1950), il pose le postulat génétique constructiviste à partir de l'acquisition de la langue écrite, laquelle est le fruit des activités du sujet pour s'approprier de ladite langue, selon des étapes définies compte tenu de l'âge de l'apprenant.

Il ne s'agit pas du cumul des connaissances que l'apprenant mobilise telles quelles, mais des connaissances acquises au cours du développement psycho-moteur de l'apprenant.

Fijalkow (2001 :22) dans ce courant d'idées affirme que le sujet n'est pas passif, il saisit l'information, la reconstruit en élaborant des représentations par la mise en œuvre des procédures.

Pour Giasson (2003 :66), le développement cognitif dépend de l'action de l'apprenant sur le monde. A partir de là, il construit sa connaissance.

Au niveau du CEIL, l'apprenant a une assez bonne connaissance du monde, il dispose d'un bagage intellectuel important qui lui permet de construire sa connaissance en compréhension en lecture. L'enseignant prodigue d'abord l'aide usuelle et ensuite l'aide relative à l'expression oral.

Afin de répondre à la question, mais qu'appelle-t-on constructivisme? Bideau (1989 :26) s'exprime clairement sur ce point lorsqu'il écrit: « La psychologie génétique, en rupture à la fois avec l'empirisme et l'innéisme et conformément à ses ancrages épistémologiques et biologiques, se déclare ouvertement constructiviste (...), la connaissance n'est pas le reflet du monde extérieur, ni la projection sur la réalité des structures transcendantales innées de "l'esprit". Le monde physique préexiste, mais il est à modéliser, c'est-à-dire qu'il n'est "reconnu" qu'en vertu des actions et des opérations que le sujet exerce à son encontre. L'objectivité n'est pas donnée d'emblée, objectivité et subjectivité se construisent conjointement et complémentirement à travers l'action incessante du sujet sur son milieu. La connaissance objective du monde, c'est-à-dire la représentation, est soumise aux structures des actions coordonnées du sujet...qu'il s'agisse d'opérations ou de représentations, l'action constitue l'alpha et l'oméga de "l'architecture cognitive"».

A partir de ces données, nous pouvons conclure que c'est l'action, constructrice de la connaissance qui situe la psychologie génétique au seuil du constructivisme.

Ainsi, la connaissance acquise par l'apprenant est le produit de l'expérience grâce aux « schèmes organisateurs»³ appelés aussi les « universaux ».

³ Concepts linguistiques qui seraient communs à toutes les cultures et toutes les langues existantes

Pour Piaget, les universaux se construisent progressivement par le sujet tandis que pour Chomsky, ils sont innés.

Ainsi, le constructivisme en tant que théorie psycholinguistique accorde la priorité à l'activité du sujet, constructeur actif de la connaissance. Weil-Barais (2004 :44) corrobore cette idée en affirmant que : « le constructivisme fournit un modèle d'apprenant actif et autonome, capable de s'auto-diriger dans les activités que lui offre le milieu », ses activités sont fondées sur la cohérence du discours rigoureux et précis.

L'idée de base du constructivisme piagétien est que les compétences de l'adulte ont leur origine dans la période infantile au cours de laquelle elles se construisent, contrairement à Chomsky dont l'idée centrale est l'innéisme, pour lui l'apprenant : « est une entité intellectuelle créatrice, il met de l'ordre dans le chaos de l'expérience et reconstruit la réalité pour pouvoir la maîtriser » (Piaget cité par Ferreiro, 2001). C'est ainsi que, dans la théorie piagétienne, ce sont les opérations logicomathématiques et infra-logiques qui assurent la fonction de structuration de l'expérience.

Cet apport du constructivisme piagétien est important, mais le complément de cette théorie est une autre théorie, celle de la jeune psychologie sociale du développement cognitif qui s'inscrit dans l'interaction sociale. Il va au-delà du constructivisme.

1.4 Le socioconstructivisme :

Vygotsky (1934/1997) intègre une dimension sociale à la dimension constructiviste ; c'est le socioconstructivisme désigné aussi par l'interactionnisme social. A la différence de Piaget qui privilégie l'approche génétique et ses incidences biologiques. Vygotsky affirme que le langage modifie la pensée et ne serait pas « le miroir de la pensée ».

C'est un effort théorique relatif au processus d'apprentissage dans le contexte de la société.

Dans le prolongement du socioconstructivisme, se situent deux dimensions psychologiques : la théorie de médiation de Bruner et la psychologie du développement social de l'intelligence selon Luc Villepoux (1997).

En 2000, Fijalkow procède à la mise au point. Il situe la psychologie sociale en fonction du contexte, à la croisée de la linguistique, de la pédagogie et de la didactique.

Ainsi, le sujet, en socioconstructivisme est acteur dans son acquisition du langage, il est au centre des préoccupations par sa mise en rapport étroit avec la notion de 'conscience' longtemps écartée du champ de la psychologie. La prise en compte du contexte social, implique comment surmonter les difficultés pour réussir l' «entrée dans l'écrit» là où se déroule l'apprentissage/enseignement.

Il ne s'agit plus de signaler les étapes par lesquelles passent le lecteur, en l'occurrence « l'apprenti-lecteur », du moment que les stratégies sont soumises à des variables.

Nous avons remarqué que les enseignants du CEIL en classe de FLE appliquent les activités en compréhension de lecture d'une manière empirique ; ils rejoignent ainsi à un certain degré le socioconstructivisme (association des questions et des réponses). Les questions graduées étalées sur un large éventail permettront aux apprenants de répondre en fonction de leur niveau socioculturel.

De cette façon, le processus cognitif est souple, il consiste à faire varier le contexte didactique, ce qui nous permet de dégager les points forts et les points faibles lors des réponses des apprenants.

En somme, c'est dans le souci du respect du contrat d'apprentissage que Fijalkow (2002 :129) nous propose la formule selon laquelle: « La question n'est donc ni de "faire sans" les pédagogues, ni de "faire pour" les pédagogues, mais de " faire avec" les pédagogues ». Il s'agit ce faisant, d'arriver à ce qu'on

pourrait appeler une « psycho-didactique », en d'autres termes, élaborer une discipline capable d'intervenir pour ainsi apporter des réponses aux questions des enseignants.

Dans ce qui suit, nous indiquerons une approche globale de la pensée Vygotskienne et nous exposerons dans ses traits essentiels la démarche didactique en vue de la compréhension en lecture dans le processus d'apprentissage en fonction du rapport dialectique entre langage et pensée selon le point de vue de Vygotsky que Villepoux (1997) qualifie de « zone proche de développement ».

1.4.1 Le rapport entre le langage et la pensée:

Linguistes et psychologues abordent la notion du langage selon deux angles différents : il s'agit de la fonction communicative, et de la fonction appelée « langage intérieur ». Selon Fijalkow (2000 :25) c'est l'utilisation du langage tournée vers le sujet lui même et non pas vers autrui.

Ainsi la réflexion de base de Vygotsky insiste sur l'importance du langage intérieur dans tout le processus cognitif, son intérêt majeur pour la signification s'actualise dans ses réflexions sur les relations entre le langage et la pensée. La conception de Vygotsky (1934/1997) s'intéresse aux « fonctions psychiques supérieures qui se forment dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils mentaux et par-dessus tous les signes dont la forme universelle est le mot que chaque individu intériorise sur la base de son activité pratique en activités mentales de plus en plus complexes ». Vygotsky tire la conséquence que c'est « l'aspect interne du mot, sa signification » qui constitue l'unité de base de la pensée et du langage. Il souligne la valeur de l'activité mentale et de ses facultés, leur développement intellectuel est pour lui avant tout une histoire sociale productrice d'outils et fonctions psychiques par l'appropriation et

l'intériorisation desquels s'effectue le développement mental jusqu'à l'âge adulte.

Vergnaud (2002 :75) évoque à ce sujet « le passage de l'intersubjectif vers l'intrasubjectif » où les capacités humaines deviennent avant tout « des constructions sociales » Rivière (1990). Ces deux éléments se sont avérés particulièrement heuristiques en didactique. Notre travail, et notamment les approches de l'enseignement de la compréhension et de l'interprétation des textes, que nous avons expérimentées s'inscrivent dans la lignée de cette théorie.

Partant d'une volonté de socialisation du fait psychologique, Rabardel (2002) s'intéresse à la filiation avec l'approche instrumentale, puisque la formation et la genèse des fonctions psychiques supérieures se concrétisent dans l'histoire de l'humanité grâce à des outils et des signes divers, et à leur tête, le langage.

Dans un volet essentiel de ses théories, Vygotsky défend la thèse d'un développement sensoriel dépendant des moyens de la pensée et de l'expérience socioculturelle du sujet apprenant. Le langage est pour lui, un moyen de pensée réaliste, c'est le matériau qui suppose le rapport entre les différentes entités psychiques reliées à la conscience, il est initialement social, c'est l'apprenant qui l'intériorise. Celui-ci il devient le médiateur initial entre l'action et sa représentation mentale, pour reprendre les propos de Villepoux (1997), il est « le médiateur de l'apprentissage ».

Vygotsky a étudié également d'autres concepts en rapport direct avec le rôle du langage dans le développement des habiletés des apprenants, il s'agit des « concepts quotidiens » et des « concepts scientifiques ». Les premiers correspondent au développement mental réel de l'apprenant, alors que les « concepts scientifiques » renvoient au niveau d'élaboration de ces concepts, lesquels indiquent la « zone proximale de développement » théorisant ainsi le

travail de l'enseignant et l'aide à l'apprentissage de l'apprenant. Nous y reviendrons en détail au chapitre suivant sur les aspects didactiques de la lecture. L'opérationnalisation permettra à l'enseignant d'améliorer la capacité des apprenants notamment, à propos du questionnement des textes et par conséquent de la compréhension.

1.4.2 La zone prochaine de développement :

«Zone prochaine (ou proximale) de développement», est le concept fondamental dans le processus théorique de Vygotski.

En didactique, et notamment en pédagogie, le concept parfois désigné par le sigle ZPD, renvoie à la distance entre les performances de l'apprenant lorsqu'il travaille seul et ses performances lorsqu'il travaille en collaboration.

Ainsi, « la zone prochaine de développement » de l'apprenant est pour Vygotsky : «l'élément le plus déterminant pour l'apprentissage et le développement».

Les enseignants en classe de FLE devraient être conscients de l'influence de l'activité collective des apprenants en compréhension de la lecture, en les organisant en groupes de deux ou trois apprenants au maximum par mesure d'efficacité pédagogique. Dans ce cas, le rôle de l'enseignant ne consiste pas en un remplissage « des esprits supposés vides », mais il devrait être « le concepteur et le réalisateur de situations propices à un apprentissage » pur ainsi favoriser l'activité autonome de l'apprenant (Fraisie, 1994 : 120).

A partir de là, nous pouvons dire qu'il y a un lien entre l'activité collective d'un groupe d'apprenants et leur développement cognitif. Précisons que cette zone tient du pari, dans la mesure où le formateur devrait selon Bronckart (2008 : 240) proposer des éléments exploitables par l'apprenant, lequel se situe dans sa zone proximale de développement.

Vygotsky s'appuie sur les résultats de recherches qui montrent qu'en collaboration avec d'autres adultes, les apprenants résolvent des problèmes qu'ils ne parviennent pas à résoudre seuls. D'un point de vue didactique, les interactions entre pairs constituent aussi un outil sémiotique et didactique utile. Dans des situations de coopération, on s'aperçoit que certains apprenants, placés en situation de compréhension de l'écrit, vont beaucoup plus loin que d'autres. Pour Vygotsky, c'est bien ce qui coïncide avec la dynamique du développement mental de l'apprenant et avec la dynamique du groupe.

1.4.2.1 L'intérêt pédagogique de « la ZDP » :

Dans ce chapitre, l'occasion nous est donnée de visiter ce concept opératoire et déterminant dans l'apprentissage de façon générale et dans celui de la compréhension de manière particulière.

La ZDP trouve effectivement ses applications en compréhension de la lecture, par exemple, il est donné à l'apprenant de formuler spontanément des concepts, c'est-à-dire des idées générales abstraites dans un texte où a été occulté à dessein le concept complexe. Ce n'est qu'après la formulation du concept par l'apprenant que lui sera révélé le concept exact de la part de l'enseignant.

Pour Vygotsky, la ZDP constitue le processus qui met en éveil l'activité cognitive. Mais pour intérioriser cette ZDP, un guide expérimenté et chevronné offrirait un soutien constant à l'apprenant.

Carol & al. (2005) préfèrent le concept de « zone appropriée » où l'apprenant fournit réellement l'effort d'apprentissage. La ZDP offre des opportunités pour les enseignants en classe de FLE au CEIL.

D'une manière générale, l'enseignant se comporterait en expert, ou du moins en connaisseur, dans l'initiation de « l'apprenti ». Même si l'action de ce dernier, ce « chef d'orchestre » et « véritable apprenti » serait étayée. Ainsi, il

est important, de noter que toute action d'étayage confère de l'autonomie à l'apprenant, ce qu'affirment Carol & al. (2005 :90).

L'enseignant chargé de cet « étayage » aura à mener l'apprenant au « Seuil » de cet apprentissage (Ferreiro, 2001), et une fois ce «Seuil» franchi, l'apprenant ne se demanderait plus par quelle « porte », pourrait-il « entrer dans l'écrit » Fijalkow (2001 :88).

La démarche didactique des enseignants du FLE devraient s'inspirer de la ZDP que nous nous sommes efforcée d'appliquer d'une façon rationnelle dans notre recherche. Nous restons convaincue tout comme Dabène (1999) que la confrontation des échanges entre pairs, provoque des interactions fructueuses et modifie le rapport de chacun aux textes.

Certes, l'enseignant, guide et formateur, joue un rôle incontournable dans la structuration et l'organisation des apprentissages de l'apprenant, au sens où l'entendent (Perrenoud, 1993/1996 ; Tardif, 1993), mais ceci implique une formation pédagogique, voire son recyclage pour parvenir à maîtriser cette notion récente de la ZDP.

Mais qu'en est-il de la lecture-compréhension ?

Vygotsky affirme que c'est l'enseignant qui est l'initiateur de l'apprentissage, en faisant travailler l'apprenant sur la zone prochaine de développement. De même, Giasson (2007 :68) va dans le même sens, les recherches en éducation convergent vers le même constat : la variable la plus importante dans la réussite en lecture-compréhension n'est pas la méthode utilisée, comme on a tendance à le croire parfois, mais bel et bien les enseignants en tant que pédagogues.

A l'heure actuelle, nous avons constaté que le monde de l'éducation a tendance à négliger les modèles de transmission des connaissances pour privilégier ceux qui s'inscrivent dans un cadre cognitif restreint.

Le rappel succinct de la théorie du socioconstructivisme, de ses concepteurs et de ses implications en didactique, porte sur deux notions importantes : la relation entre langage et pensée d'une part et la zone proche de développement d'autre part, ce qui est proposé par Vygotsky en matière de compréhension en lecture.

Ces deux notions, même si elles ne seraient pas aussi rigoureuses comme l'envisagerait l'enseignant, il serait bénéfique de les impliquer dans un processus d'enseignement/apprentissage.

Conclusion partielle :

La théorie vygotskienne, centrée sur le sujet apprenant (au CEIL par exemple), et sur les relations avec la communauté enseignante en général, constitue le cadre idéal à la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage efficace.

Le socioconstructivisme mettrait en valeur, à juste titre, l'importance de l'activité coordonnée sur le plan pédagogique qui va de « l'intersubjectif » à « l'intrasubjectif » selon l'expression de Vygotsky, en d'autres termes les mécanismes sur les plans mental, intellectuel et pragmatique.

En effet, l'échange « engendrerait la réflexion intérieure » Doise (1988 : 421), c'est ce que nous avons constaté lors de l'activité des groupes constitués en compréhension de l'écrit, en aval de lecture.

Il est à remarquer que les dimensions cognitives et métacognitives de l'acte de lire sont incontournables, comme l'affirment tous les didacticiens que nous avons cités.

A cet égard, les enseignants, imprégnés de ce savoir, sont interpellés dans leur pratique pédagogique, notamment, à gérer le développement de la compréhension en lecture de l'apprenant et de son autonomie progressive.

II/ Organisation de l'enseignement de la lecture- compréhension: Aspects didactique

Introduction:

Cette présentation nous permet de baliser les éléments de notre propre démarche didactique en reprenant le triangle didactique composé de trois éléments : l'enseignant, la méthode et l'apprenant, en l'actualisant : l'enseignant entretiendrait des rapports interactifs avec l'apprenant, en le motivant, en tant que partie prenante de sa propre formation, puisqu'il participe à ce contrat de l'enseignement/apprentissage.

Dans cette perspective, la compréhension en lecture est insérée dans le projet de lecture.

Dans le prochain chapitre, nous aborderons la manière dont sont projetés les divers courants didactiques en matière de compréhension en lecture et nous situerons notre propre pratique au CEIL, lieu de notre investigation et espace pédagogique auquel nous sommes familière.

CHAPITRE 2: La didactique du savoir lire : Entre point d'éclairage et zones sombres

Introduction :

Carbonnel (1996) a mentionné dans une de ses interventions sur l'apprentissage de lecture que l'institution doit se préoccuper du sort des apprenants qui échouent et d'organiser les remédiations, surtout en lecture.

En psychologie cognitive, le savoir lire est primordial, à juste titre. Il se situerait dans une progression qui se prêterait à l'état d'avancement de l'apprentissage, en variant les textes soumis à la lecture, par souci d'éviter la monotonie qui risquerait de démobiliser certains apprenants.

Dans ce chapitre et avant d'aborder l'enseignement de la lecture-compréhension, nous présenterons dans un premier temps les divers types de connaissances de façon générale en didactique, puis dans le cas particulier de la compréhension en lecture, ce qui nous permettra d'examiner les différents aspects qui en découlent dans une situation pédagogique pour adultes en FLE.

2.1 Vers une didactique du savoir lire :

2.1.1 Une didactique déclarative :

La pédagogie, la plus répandue en lecture consiste en un enseignement/apprentissage dit « global » des correspondances grapho-phonétiques. L'apprenant apprend à oraliser dans un premier temps, ensuite à mémoriser dans un deuxième temps, un petit nombre de phrases ou de mots, « l'énonciation déclarative » selon Fijalkow (1994 :122). Si cette oralisation est déficiente, l'enseignant intervient auprès de l'apprenant-lecteur et l'aide à produire l'oralisation exacte, là, il s'agit de « transformer le savoir présenté en savoir procédural », dans le contexte de la « didactique déclarative ». Cette didactique

permet à l'apprenant de passer des connaissances de type déclaratif aux connaissances d'ordre procédural. Les psychologues désignent cette façon d'agir par l'expression de « procéduralisation ».

Nous avons évoqué en lecture, « la procéduralisation » en tant qu'apprentissage de type associatif, dans un contexte métacognitif.

2.1.1.1 Difficultés découlant de la didactique déclarative:

La procéduralisation d'un point de vue psychologique, est définie comme étant « un postulat relatif au processus psycho-cognitif ».

Certes, il est aisé de décrire la démarche didactique mise en œuvre. Les données dont dispose l'enseignant ne sont pas encore suffisamment opératoires à ce premier niveau pour évaluer le processus de procéduralisation, tel qu'il est conçu par Perruchet (1988).

L'apprenant devrait réussir dans ce cas, le passage d'une situation de « savoir que » pour arriver au « savoir comment ». Or, la voie déclarative est « plus couteuse » en temps et en effort, pour l'apprenant. Pour cette raison, il est affirmé par les didacticiens, que la pédagogie déclarative est source de difficultés de la part des apprenants.

2.1.1.1.1 Difficultés concernant les apprenants:

La première difficulté concerne le fait que ce type d'apprentissage se limite à des phases d'automatisation, la priorité est donnée à la mémorisation. Dans ce cas l'apprenant risquerait de négliger la phase cognitive, il ne s'interrogerait plus sur la nature de l'objet qu'on lui présenterait. Comme le rappelle Fijalkow, ce « début de clarification cognitive concernant l'objet de l'apprentissage » est nécessaire (1994 : 50).

La connaissance approximative de la théorie cognitive, de la part des enseignants, provoque des difficultés d'apprentissage, à propos de l'acte de lire.

Il est tout à fait important de préciser que c'est bien au cours de la « phase cognitive », l'apprenant découvrirait ce qui ferait la spécificité de son apprentissage. La phase cognitive, est une phase initiale, « dans la mesure où elle est une phase métalinguistique (...) qui demande une pédagogie réflexive », selon Fijalkow (1994 : 50). La prise en considération de cette phase aiderait les apprenants à dépasser le stade phonologique et à s'inscrire dans une démarche plus réfléchie.

D'une manière plus réaliste, la didactique déclarative n'enseigne pas le sens a priori. Son enseignement resterait limité au code phonologique dans un premier temps. Une question se pose comment l'apprenant, prendrait-il conscience de ce que l'on attend de lui ? Il ne s'agit pas seulement de « déchiffrer » mais surtout de construire le sens du texte, ce que ne prévoit pas la didactique déclarative.

Deux cas peuvent être envisagés :

Le premier cas, l'apprenant va découvrir, seul, au-delà du signe et du son, le sens. Dans le deuxième cas, il ne le découvrirait jamais ou ne ferait aucun effort pour découvrir le sens.

A ce sujet, nous avons constaté que certains « mauvais-lecteurs » au CEIL, n'ont pu dépasser le seuil de l'association, ils ne parviennent pas à concevoir la lecture autrement qu'activité de décodage. Ce sont précisément ces apprenants qui ont besoin de l'aide plus soutenue de l'enseignant.

Selon Brossard et Magendie (1993 :33), le fait de présenter la langue à l'apprenant comme code graphique et non comme système de communication, est source de confusion linguistique de sa part.

L'inconvénient en lecture déclarative, c'est que l'apprenant ne va jamais au-delà du signifiant, ou très peu au-delà du sens, lequel lui échappe en grande partie, faute de savoir le construire selon la procédure appropriée celle de la remédiation adéquate de la part de l'enseignant.

2.1.2 La didactique procédurale:

L'expression a d'abord été utilisée dans le monde anglophone par Fijalkow (1994). Cette didactique procédurale traite les connaissances de nature procédurale : il s'agit de l'entrée directe dans l'enseignement en lecture et non de façon indirecte. Comme le suggère le proverbe : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron, en écho, « C'est en lisant qu'on devient liseur » Fijalkow (2000 :15).

De ce fait, trois critères devraient être mis en œuvre en lecture active. Ce serait la mise en place de l'espace graphique, des temps utilisés, des voix du texte (celle de l'auteur, du narrateur), comme premier critère, puis deux autres critères, en l'occurrence les supports utilisés (livres, textes photocopiés, data show...) et les activités préconisées en rapport avec le texte étudié (compréhension, vocabulaire,...).

En lecture, la didactique procédurale, ce corps de savoir est précisément tributaire des différentes situations de compréhension, par le biais du « bain de lecture ». Il s'agit des situations en rapport avec la lecture, ses acteurs et ses objets.

Dans la perspective procédurale, surtout à travers la foisonnante littérature de jeunesse où les activités concernant l'affectif prennent le pas sur le cognitif, et le social sur l'individuel, dans ce cas précis, les supports de lecture appartiennent à des situations authentiques et pas seulement narratifs. Il s'agit du procédé de « communication » et de « compréhension », au détriment des activités traditionnelles de déchiffrement dont le but, est de faire découvrir l'écrit par l'apprenti-lecteur, au sein de situations relatives à la résolution des problèmes liés à la lecture, selon la proposition de Fijalkow (1995 :50).

2.1.2.1 Difficultés découlant de la didactique procédurale:

Cette didactique procédurale est entachée de difficultés d'ordre théorique et pratique, elles sont au nombre de trois, d'après Fijalkow(1994). Nous les présentons en les commentant par ordre, tel qu'il est suggéré par l'auteur:

La méthode globale est l'entrave liée à la didactique procédurale, c'est « la mal aimée de la didactique » (Fijalkow, 1994 :33) ; la méthode procédurale n'est pas suffisamment actualisée, comme le signalent Charlot, Bautier, Rochex (1992), Lahir (1993); la didactique procédurale est contestée par une partie des «conservateurs ». Ils la pratiquent par paresse intellectuelle et par crainte du changement, changement qui les désoriente.

Ainsi, la lecture est une connaissance de nature procédurale lorsqu'elle est liée à « un objet particulier, le langage (...) doué de créativité, c'est-à-dire comportant un ensemble fini d'éléments et de règles » (Fijalkow, 1994).

La didactique procédurale ne s'est pas encore généralisée, pour le moment l'on observe quelques timides tentatives à la portée bien limitée, ce que nous avons constaté. Dans le cadre de cette recherche, nous ne pouvons procéder à un long développement, de crainte de nous éloigner de l'objectif fixé, à savoir la compréhension en lecture.

Faute de distinguer entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales, notamment en FLE, il s'installe un certain flottement en compréhension de la lecture, d'où les difficultés observées chez les apprenants.

L'ingénierie, est l'ensemble d'activités ayant pour objet la conception rationnelle et fonctionnelle des supports d'ordre mental du point de vue qui nous intéresse. Elle réside dans l'enseignement de la norme, dès lors que l'on pourrait s'attendre à la « compétence de l'écrit ».

Nous ferons le point au sujet de l'ingénierie didactique dans la mesure où cette dernière cible des contenus de savoir et consacre l'enseignement de la

norme écrite là où on pourrait attendre des activités d'apprentissage de la compétence « compréhension de l'écrit ».

2.2 L'ingénierie didactique:

La conception de l'objet didactique est reliée à l'ingénierie didactique. En fait, il s'agit d'analyser l'interprétation. En effet la reconnaissance de l'objet lecture semble profiter à l'édification d'un savoir sur l'objet qu'à aider l'apprenant dans son activité de construction de sens. Cette focalisation sur le comportement plutôt que sur la posture mentale qu'implique la compréhension a pour conséquence de limiter l'apprentissage de l'écrit, en ce sens installer des « bains d'écrits » qui en effet positif, ils favorisent l'expression écrite.

L'ingénierie didactique sera analysée d'un double point de vue, celui des référents didactiques qui fondent l'intervention de l'enseignant et, celui de la médiation.

2.2.1 Les référents didactiques :

Divers modèles de référents didactiques sont récurrents dans le processus d'enseignement /apprentissage. Suite aux consignes de l'enseignant, se dévoile l'acte de lecture, puisque lire c'est aussi produire un message à l'oral d'abord, à l'écrit ensuite.

Selon Fijalkow (2000 :101), ces modèles sont pratiqués couramment. Les réponses sont identifiables à travers des questions posées par les enseignants. Nous les présentons selon le même auteur, dans ce qui suit :

2.2.1.1 Le modèle essentialiste :

Ce modèle privilégie « l'essence sur l'existence ». L'information textuelle est étudiée sans qu'intervienne l'interprétation du lecteur. A partir du sujet du texte, l'activité du lecteur est centrée sur le discernement des idées principales et secondaires ; l'activité de compréhension porte exclusivement sur le corps du

texte, c'est-à-dire le message. Cette approche essentialiste rend compte de la pensée platonicienne, laquelle approche privilégie les idées dans ses œuvres (le Banquet, la République...)

Ce modèle ne pourra être pris en considération en FLE, les apprenants soucieux d'améliorer en priorité leur expression écrite et orale, pourraient se trouver en difficultés pour comprendre des textes soumis au modèle essentialiste. En effet, le principe de ce modèle est fondé exclusivement sur une représentation figée du discours et occulte par conséquent les processus cognitifs et affectifs du lecteur.

2.2.1.2 Le modèle cartésien :

Le modèle cartésien est assez proche du modèle essentialiste. Il fait référence à Descartes dont la pensée se reflète dans le Discours de la méthode à visée argumentaire.

Le modèle cartésien est centré sur l'analyse des éléments phrastiques, typographiques ainsi que sur les codes rhétorique (ex : les proverbes, les maximes, les dictons...). La compréhension de texte relève alors de la maîtrise de connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques. L'enseignement discursif est rigoureux (les connecteurs logiques qui impliquent la mise en valeur des causes et des effets). On retrouve dans le type du texte dans le modèle cartésien (des anaphores, associations d'idées...).

Quant à la grammaire textuelle, elle peut concerner le niveau syntaxique (sujet, verbe...) et le niveau sémantique (agent, procès, destinataire...) qui sont censés aider l'apprenant dans l'explication de texte.

2.2.1.3 Le modèle structuraliste:

Le référent structuraliste requiert les connaissances structurales de l'apprenant : la compréhension de texte se fait à partir de connaissances organisées. Les didacticiens considèrent ce mode d'organisation du texte, tels

le schéma quinaire d'Adam Smith (1981), le tableau actanciel de Greimas (1981), ou encore les possibles narratifs de Bremond (1981) comme principe de compréhension de textes surtout narratifs.

2.2.1.4 Le modèle technique :

Selon Reboul (1998 : 63), il s'agit du modèle rhétorique, qui propose des questions types, des « lieux » selon le modèle connu du rhétoricien latin Quintillien, repris par la suite en stylistique. Il réside dans la succession de questions sur le texte : à qui (lecteur potentiel) ? Quand (le lieu) ? Quoi (lecture employée) ? Comment (procédés linguistiques utilisés) ? Pourquoi (approche retenue) ? Cette succession de questions est toujours d'actualité dans le traitement de l'acte de lire et même à l'oral, elles relèvent plus de l'interrogation directe que du sens implicite.

Ces référents didactiques, relèvent d'une théorie du texte dont l'apprenant est impliqué. Par contre, les référents « objets de savoir » concernent l'apprenant et sa réaction à la lecture.

L'on pourrait remarquer que l'approche didactique des textes informatifs pourrait exploiter les référents essentialistes et structuralistes (Giasson, 1991 :210). Ceci risquerait d'engendrer de nombreuses difficultés chez les apprenants, dans la mesure où les référents didactiques sont axés sur l'opération d'analyse.

2.2.2 La médiation pédagogique:

La médiation pédagogique ne joue pas toujours le rôle d'aide dans la relation enseignant-apprenant. Lorsque les apprenants sont orientés vers le faire et le produit, la médiation se réduit à la mise en place de l'ordre et à l'assignation de places, selon Imbert (1994 :56), la construction du sens est détenue par l'enseignant, de par son statut d'interroger les apprenants.

2.2.2.1 Les prérogatives de l'enseignant:

Selon Langumier (1990), les référents didactiques constituent « la boîte à outils » de l'enseignant. Ce dernier se préoccupe de l'explication du texte, cette partie en vue d'organiser et de divulguer l'enseignement/apprentissage du message.

A un niveau élémentaire, l'enseignant formule des questions qui contiennent en partie, les réponses. Dans ce cas, l'enseignant a une part très active dans l'apprentissage, surtout en compréhension de la lecture : il exploite les référents didactiques qu'il maîtrise afin d'assurer sa tâche pédagogique.

Selon Martin (1991 :209), l'enseignant a la prérogative. Il maintient l'échange question-réponse sans pour autant tenir compte des connaissances antérieures des apprenants.

L'enseignant trace les limites au sein de la situation d'énonciation pédagogique, c'est « l'effet Topaze » défini par Luciano-Bret (1991).

Rappelons que « Topaze » est le personnage principal de la comédie satirique de Pagnol. Ce personnage répète ce qu'on lui dit.

Dans le domaine de la didactique du français, la communication entre les protagonistes d'une situation pédagogique, en particulier en FLE, provoque l'émiettement dans l'émergence du sens, c'est « un pilonnage incessant » (Aguttes, 1990 : 29). Ainsi, on passe sans aucun lien de la compréhension au lexique et de l'essai.

L'absence du contrat de communication explicite, maintient l'apprenant dans la dépendance de l'enseignant, faute de mieux. Cet apprenant risquerait de stagner, puisque aucune initiative ne lui est concédée.

Conclusion:

En psychologie cognitive, Anderson (1985), distingue deux types de connaissances : une connaissance de type déclaratif ; elle est directe et s'apprend avec facilité, et une connaissance de type procédural, relevant de l'action ; elle est indirecte et s'étale sur un long apprentissage, selon Fisher (1990), Le Ny, (1989), Tardif (1992).

Pour conclure, disons qu'en matière de l'écrit, « l'entrée dans l'écrit », est devenue actuellement une activité éminemment cognitive dans une situation triangulaire comportant l'enseignant et la langue mais aussi l'apprenant.

Ce changement d'orientation, pris en compte en psycholinguistique, a vu le jour à partir du moment où l'apprenant adulte est pris en charge dans le cadre de l'enseignement/apprentissage.

Cette approche conceptuelle assumée par l'enseignant et les apprenants a eu pour effet de modifier le sens de l'apprentissage/enseignement qui relève de l'expression « savoir-apprendre » plutôt qu'apprendre dans le sens traditionnel que propose Trocmé-Fabre (1999).

CHAPITRE 3 :L'enseignement de la compréhension en lecture et les différentes conceptions de l'acte de lire

Introduction:

Dans ce chapitre, nous ferons le point sur la question de l'acte de lire, nous évoquerons l'état actuel du débat autour de la lecture, puis nous présenterons les principes de l'approche qui contribuent à la résolution de cette controverse.

3.1 Les différentes approches pédagogiques de la lecture:

3.1.1 La question du décodage:

La majeure partie du débat entre didacticiens porte sur le décodage, la question centrale étant : pour apprendre à lire aux apprenants, doit-on leur enseigner les mots globalement ou doit-on leur apprendre à les décoder ?

Ce débat a préoccupé les enseignants. A cet égard, deux conceptions scientifiques ont vu le jour : l'acte de lire, c'est « l'influence de l'idéologie phonique et de l'idéologie visuelle » (Chauveau, 2001:1). A partir de là, on a distingué deux types d'approches plutôt opposées.

3.1.2 L'approche synthétique:

Cette approche part des unités de la langue les plus petites aux plus grandes. L'apprenant apprendra à combiner des lettres, à former des mots pour ainsi arriver à la phrase et réaliser la synthèse d'où le nom d' « approche synthétique ».

Jusqu'aux années 80, ces approches centrées sur le phonème ont été les plus répandues. Quelques années plus tard, elles ont été remises en question : on leur a reproché d'être peu naturelles, de se focaliser sur la lecture alphabétique Giasson (2003 : 24).

3.1.3 L'approche analytique (globale) :

Cette approche part de l'unité significative (le mot), mais aussi de l'unité globale (la phrase) pour arriver au texte. L'apprenant aurait à interroger son savoir-faire réflexif afin de découvrir la syllabe dans le mot, le mot dans la phrase et la phrase dans le texte, en s'inscrivant dans la démarche cognitive, d'où l'appellation d' « approche analytique ». Elle est aussi appelée globale, car l'unité de départ est le texte. Cette approche favorise la découverte, l'accès au sens est privilégié, sans pour autant négliger le code, « ce qui est susceptible de stimuler l'intérêt du jeune lecteur » Giasson (2003 : 26).

3.1.4 L'approche mixte :

Enseigner à lire en procédant d'une façon mécanique sans tenir compte de la compréhension, ou encore laisser à l'apprenant la tâche de découvrir par lui-même le fonctionnement du système alphabétique, est une pratique pédagogique courante, ce qui a donné lieu aux approches mixtes. Celles-ci résident dans les démarches tantôt synthétique et tantôt analytique, selon les besoins et les objectifs visés. Les apprenants s'entraînent à construire le sens lors de la lecture, à partir d'un « ensemble global » proposé, selon Giasson (2003 : 27).

3.1.5 L'approche équilibrée:

La question de l'enseignement de la lecture a suscité le désir de songer à l'emploi des méthodes universelles d'enseignement qui ont montré leur efficacité pédagogique.

Cette approche, préconisée par Blair-Larsen et Williams (1999) ; Pearson (2001), accorde à l'enseignant plus de liberté en classe. Des décisions pertinentes seraient prises à bon escient. Cette approche, englobe les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation.

L'équilibre est à rechercher pour assurer plus d'efficacité. En ce sens, il résultera du choix judicieux à partir des approches proposées par les didacticiens. Il réside dans la découverte du sens par l'apprenant dans l'enseignement explicite, des tâches retenues en fonction des besoins de l'apprenant, de la compréhension du texte et du code enfin des interventions spontanées d'une part et des activités didactiques planifiées d'autre part.

L'équilibre en question, exige une mûre réflexion selon Dahl et Scharer (2000), qui ont montré que les enseignants les plus performants, parviennent à réaliser ce juste milieu : ils engagent les apprenants dans la lecture des textes authentiques (articles de journaux, témoignages, récits de voyage...) et enseignent des stratégies de lecture, compte tenu des besoins langagiers des apprenants.

3.1.5.1 Les éléments fondamentaux de l'approche équilibrée :

L'approche équilibrée s'articule autour de six principes directeurs. Ce sont la priorité accordée aux compétences pédagogiques de l'enseignant qui prendrait des décisions pertinentes, la recherche constante du meilleur moyen d'assister l'apprenant à évoluer, la mise en œuvre des ressources relatives aux connaissances dont disposent à la fois les apprenants et les enseignants, l'apport de la communauté enseignante, le choix approprié des textes, la participation active des apprenants motivés dans le développement de l'enseignement/apprentissage et la prise en considération des données de recherche actualisées.

Ainsi, l'enseignant qui pratique l'approche équilibrée, prendrait en considération le rythme des apprenants, variable selon les niveaux, les supports de lecture choisis, les situations de lecture fonctionnelle et d'enseignement direct. Ce sont autant d'éléments qui caractérisent deux situations d'apprentissage complémentaires : une situation d'apprentissage de l'écrit où

l'apprenant s'engage de façon personnelle et réfléchie dans ses apprentissages et une situation d'enseignement où le formateur intègre sa compétence professionnelle afin de réguler sa pratique pédagogique.

Actuellement, le débat concernant la lecture s'est cristallisé autour d'un certain nombre de thèmes : la place du décodage dans l'apprentissage de la lecture, la nature des textes et des activités à proposer à l'apprenant et la compétence lecturale chez ce dernier. Ce point sera évoqué, compte tenu des propositions de Giasson (2003 :53), selon lesquels, il est indiqué de fixer l'indicateur de réussite dans l'enseignement de la lecture (la compétence lecturale).

3.2 L'évolution de la compétence lecturale chez l'apprenant:

La compétence à lire se perfectionne tout au long du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire.

Giasson (2003), quant à elle, s'est intéressée aux « prédateurs de réussite en lecture » afin d'explorer l'influence causale de la compétence. Pour rendre compte de la complexité de l'évolution de cette compétence, elle propose le procédé de « la route de la lecture », ce qui signifie un long cheminement pédagogique.

Le point de départ est « le lecteur en émergence ». A cette phase d'apprentissage, l'apprenant n'est pas encore en mesure de lire de façon autonome, car cette « émergence » n'interviendrait qu'au moment où il parviendrait à reconnaître les mots et leur environnement morphosyntaxique.

A ce stade, l'apprenant lirait des textes simples et passerait des mots connus aux mots nouveaux. Ce comportement ferait de lui, le lecteur débutant. Il pourrait lire et comprendre des textes nouveaux, néanmoins sa lecture reste hésitante; le sens reste encore assez éloigné. Cette activité de reconnaissance graphique ne suffit pas, puisque la construction du sens est négligée en partie.

Pour Giasson (2003 :60) : « S'ils en restent là, ces lecteurs seront de bons décodeurs mais de piètres compreneurs ».

Une fois le code identifié, les mots reconnus, l'apprenant évoluerait dans un sens positif, il deviendrait « un lecteur stratège ». Il pourrait dès lors maîtriser les stratégies de compréhension en lecture. Il s'agit bien de stratégies nécessaires à la compréhension qui ne présentent pas de difficultés majeures.

L'apprenant deviendrait « lecteur-confirmé » s'il était en tête du cheminement. Il passerait du simple au complexe et ferait face à différents types de textes ainsi qu'à des situations de lecture variables, lui permettant d'affiner sa compréhension. A ce stade, il serait suffisamment armé pour aborder des textes variés.

Ces étapes acquises, ne signifient pas que la compétence de l'apprenant est achevée. Elle s'enrichirait de palier en palier, l'évolution se poursuivrait pendant toute la vie adulte comme une compétence qui se complexifierait au cours des apprentissages, d'après Giasson (2003 :75).

Au fur et à mesure de cette évolution, l'enseignant mettrait en place le dispositif pédagogique qui permettrait l'émergence de nouveaux apprentissages, de situer les sujets posant des difficultés d'assimilation d'ordre cognitif.

La compétence lecturale pourrait être envisagée comme la continuité dans les apprentissages, la compétence se complexifierait tout au long des apprentissages, l'évolution se ferait en fonction des caractéristiques en rapport avec le texte, ce qui entraînerait l'autonomie de l'apprenant.

3.2.1 Les textes:

Le mot texte vient du latin 'textus' qui renvoie aux actions d'entrelacer et de tresser d'où son implication didactique. La notion du texte est insérée dans une démarche d'enseignement/apprentissage de la compréhension correcte de

l'écrit. Elle implique l'idée d'objectivité alors que celle du lecteur renvoie impérativement à celle de subjectivité.

En effet, du point de vue linguistique, Golder & Gaonac'h (1998:82) situent la compréhension textuelle, principalement au niveau de la manipulation. L'apprenant se familiariserait avec le texte et pourrait le comprendre sans difficultés.

Cette même idée est défendue par Bianco (2003 :43) qui précise que la maîtrise de toutes les marques de cohésion à savoir la ponctuation, les marques référentielles, les connecteurs, et les marques anaphoriques sont propices à l'activité inférentielle en lecture des textes.

Pour ce qui est de l'influence des aspects de la linguistique textuelle sur la compréhension, Fayol & Gaonac'h (2003 : 22) ont mis en évidence l'effet de la structure des textes, surtout celle des récits.

Les deux auteurs affirment que : « les récits présentent un double avantage : produit langagier courant et forme discursive normée présentant des schémas. Ceux-ci jouent un rôle déterminant dans la compréhension (...) permettent de relier ce qui est nouveau à ce qui est déjà intériorisé, par le biais des opérations inférentielles ».

Les deux didacticiens rapportent à cet effet l'exemple de l'expérience réalisée par Pearson sur des apprenants débutants. Elle a permis de mettre en relief la connaissance préalable, ce qui facilite la compréhension, non seulement des informations faciles et connues, mais aussi celle des informations nouvelles et indirectes.

Cette question sera examinée dans notre démarche didactique afin de dégager la signification des propositions avancées par les deux auteurs en question.

3.2.1.1 Vers une classification des textes:

Au cours de ces dernières années, des études sur la nature et la progression des difficultés lors de la lecture des débutants, ont incité les didacticiens à proposer des échelles de classification des textes, notamment Fountas et Pinnel (1996), Clay (2001), Rog et Burton (2002).

Les premiers niveaux par rapport à ces échelles sont constitués de textes en rapport avec la manipulation du langage familier. La présence de l'image, en tant qu'indice iconique, facilite la compréhension du contexte.

Connue sous le nom de 'leveling', cette classification est répandue en milieu anglophone, commence à être connue en milieu francophone. Elle consiste à évaluer le degré de difficulté des textes, et permettra de mieux situer leur complexité et de procéder au choix pertinent en retenant le texte qui correspond au niveau de l'apprenant, mais sans nuire à la variété du contenu.

Quelques années plus tard, l'évolution en lecture s'est manifestée par la complexification progressive des textes destinés à l'apprenant.

Giasson (2003 :29) précise qu'en fonction de la longueur du texte, de sa structure textuelle (de la plus simple à la plus complexe), des sujets familiers ou non, de la variété du contenu ; il serait opportun de donner à lire aux apprenants des textes variés, si, l'enseignant se soucie d'améliorer leur compétence lecturale.

Pour accéder au « savoir faire lectural méthodique », Descotes (1995 :15) envisage de « s'engager dans une construction fine du sens ».

Il ne suffirait pas de traiter le texte en surface mais en « volume dont certaines connexions ne sont perceptibles qu'à la seconde lecture » Jouve (1993 : 18).

Le choix des textes occupe, il va sans dire, une place importante dans l'enseignement de la lecture. Ainsi, les textes proposés à la lecture sont souvent sujet de préoccupation chez les enseignants, à divers niveaux.

Pour ce qui est du CEIL, lieu de notre investigation, les enseignants, s'en tiennent aux différentes méthodes d'enseignement du FLE selon le niveau des apprenants, compte tenu de nouvelles théories qui ont fait leur preuve en pédagogie chez les adultes.

3.2.1.1.a Le classement selon le genre du texte:

« C'est bien le genre qui permet à la relation du sujet au texte de s'établir » Sauchon (2004 :168). Depuis quelques années, les enseignants de langues sont sensibilisés au sujet de la variété des textes soumis à l'apprentissage, dans l'intention d'enrichir leur lexique surtout, en intégrant tous les référents (intellectuel, référentiel et linguistique).

Traditionnellement, les textes narratifs occupaient une très large place, au détriment des autres types de textes, tels que le texte expositif, argumentatif, injonctif...

-Les textes définis selon les fonctions de lecture :

Deux fonctions fondamentales de lecture, peuvent être retenues, selon Giasson (2003 :43) : les fonctions de la lecture et l'intention de l'auteur.

Deux fonctions fondamentales peuvent être recensées : la fonction utilitaire et la fonction esthétique. La première déterminée par les textes courants, vise un objectif d'ordre fonctionnel, la seconde concernant le texte littéraire destiné à satisfaire le plaisir de l'apprenant-lecteur.

De Koninck (1998 :57) affirme que : « Le texte littéraire peut se permettre des fantaisies (...). Son but est de partager un univers imaginaire », quant au texte de type courant marqué par son caractère utilitaire, il doit être formulé clairement (recettes de cuisine, mode d'emploi...).

Pour le texte littéraire et dans le cadre de notre recherche nous nous sommes inspirée des textes tirés de la littérature de jeunesse (album de jeunesse).

Mais qu'est ce qu'un album de jeunesse?

La définition de la littérature de jeunesse n'est pas aisée. En effet, une bonne littérature de jeunesse peut très bien être lue par des adultes, par exemple *Poils de carottes*, *Le Petit prince*. Cependant, nous retiendrons la définition proposée par Grossmann (1996 :21) qui tient compte des aspects formels (illustration, phrases simples, sujets abordables, enseignement d'ordre éducatif...), et signale l'interaction du texte avec l'image :

"...je nommerai forme album, les livres dans lesquels le mariage entre le texte écrit et l'image crée un texte d'un genre particulier, dont les deux constituants ont une importance à peu près égale. Le texte écrit, lorsqu'on a affaire à la forme album, est découpé en fonction de son rôle par rapport à l'image. La première différence avec le livre ordinaire réside dans le fait que la page ou le plus souvent encore la double page acquiert le statut d'unité à part entière."

Rolande (2000 :23) évoque l'illustration accessoire, l'illustration « magique » dont les rapports au texte se sont complètement modifiés compte tenu de la vision que l'on se fait. Ainsi, il rappelle que : "L'album est un savant équilibre entre texte et illustrations, une mélodie à deux voix, une alchimie où mots et images se lient laissant surgir une harmonie délicate."

L'alternance de textes et d'images, participe au rythme de lecture que Rolande (2005 :60) expose : « Le lecteur va de l'image globale à une lecture kaléidoscopique des détails. Plaisir de feuilleter les pages, il peut avancer, revenir en arrière, se plonger dans le fourmillement d'éléments, mettre de la distance, aller, venir, voire avec plus de précisions que l'adulte les personnages, les fragments, les traits, les lignes, les couleurs, les menus détails ».

On y trouve également la principale caractéristique de l'album : une double narration de l'histoire, à la fois par le texte et par les images.

L'image selon Tauveron, "rend concrets des procédés littéraires comme l'allusion, la citation, la stylisation, l'ironie, la polysémie ou la métaphore ». Ces

procédés stylistiques insérés dans le texte, renvoient à l'image dans l'album et rendent la lecture facile et attrayante (2014 :20).

Le message linguistique, qui accompagne dans ce cas l'image, renferme en plus des présupposés de nature linguistique, des non-dits et des sous-entendus dont la valeur relève généralement des codes culturels et des métaphores langagières (la façon de saluer dans un conte, par exemple).

C'est du côté des théories de la réception qu'on peut alors se tourner. L'un des premiers didacticiens à explorer le rôle du lecteur dans la réception de la littérature, est Wolfgang Iser, qui s'interroge sur une mystérieuse instance, il la désigne par l'expression « lecteur implicite » ou « lecteur présupposé ».

Selon lui le texte se compose de « segments » disparates séparés par des « blancs ». Il appartient au lecteur, de combler les blancs et d'associer les segments pour donner sens au texte. Pour ce didacticien, le « lecteur implicite », est cette instance inscrite dans le texte, qui guide en quelque sorte, le lecteur réel Poslaniec (2008 :75).

Poslaniec (2008 :171), nous apprend que dans la littérature de jeunesse, le narrateur cherche à persuader, à influencer par des formes implicites pour arriver à ce qui est simple et explicite.

Le narrateur externe, caché, implicite, interpellant est un type de la littérature de jeunesse qui a la position de pédagogue. C'est le type de relation que le narrateur établit avec son lecteur virtuel. A cela, ajoutons la présence des connotations qui se greffent souvent sur les dénotations, véhiculant des valeurs humaines et culturelles.

Les approches de Kerbrat-Orecchioni (1986) peuvent être utilisées à propos de l'implicite en littérature de jeunesse. Selon elle, on peut découvrir l'implicite grâce aux éléments présents dans le texte, généralement dans un conte.

Selon le même auteure trois procédés paraissent directement utilisables pour décrire les effets implicites dans la littérature de jeunesse : les inférences, les présupposés et les sous-entendus, d'où l'intérêt pour le choix des albums de littérature de jeunesse, pour cerner la notion du questionnement de l'implicite.

L'album de jeunesse concerne plusieurs genres entre autres le récit, bien connu de nos apprenants algériens, mais sous une structure différente.

Ce genre met en scène des actants de tout genre (objets, animaux, êtres fabuleux..), ce qui est à la fois motivant et stimulant en lecture.

Ce type d'album de jeunesse offre la possibilité d'interpréter en fonction de différents procédés employés par l'auteur:

Le procédé de l'intericonicité, cet effet interculturel dans le sens où il y a complémentarité et coopération. Le texte et les illustrations s'imbriquent, ni le texte, ni les images ne peuvent fonctionner seuls.

Selon Tauveron (2002 :133) : « Lire l'image dans l'album revient moins alors à interpréter qu'à prendre conscience qu'elle interprète le texte, et donc à comprendre la notion même d'interprétation ».

Le procédé de l'écriture est souvent associé à l'image. Le champ sémantique s'élargit, l'image et l'écriture s'interpénètrent, l'auteur intéressera son jeune public.

En évoquant les limites de l'interprétation dans l'album de jeunesse, Poslaniec (2008) estime qu'il n'est toujours pas facile de distinguer l'implicite de la connotation lors de la réception du texte.

Selon Umberto Eco (1985 :88), le lecteur réagit à la lecture en indiquant « comment le texte prévoit le lecteur ». Il explique qu' « un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative », ce qu'il précise davantage dans « les limites de l'interprétation ». Le même auteur qualifie le «lecteur modèle », celui qui est prêt à participer à la construction de texte. Parmi les « lecteurs modèles » possibles, Eco prévoit les enfants. De notre part, nous prévoyons nos apprenants

universitaires algériens du CEIL, qui auront la possibilité d'élargir leurs connaissances par le biais des champs sémantique et lexical et nous rejoignons les propos de Souchon (2004 :162), selon qui : « Les textes littéraires sont souvent écartés des travaux de recherche en matière de lecture, que ce soit en LM ou en LE. Ils sont traités 'à part'. (...), nous aurions plutôt tendance à considérer que le 'littéraire', au sens large du terme, est une dimension fondamentale dès le début de la socialisation textuelle ».

Dabène (1997 :124) estime que : « la littérature pour la jeunesse nous paraît aujourd'hui un passage obligé vers la fabrication du lecteur adulte ».

-Les textes définis selon l'intention de l'auteur :

Selon Giasson (2003 :114), l'intention de l'auteur se révèle d'après la nature du texte s'agissant d'un extrait de roman d'ordre fictif ou réel, d'un témoignage d'un journal d'ordre authentique.

Trois attitudes de l'auteur peuvent expliciter l'intention de l'auteur :

1. Il publiera des textes littéraires (textes narratifs, poèmes...) qui suscitent l'émotion du lecteur.
2. Il produira des textes directifs à caractère injonctif pour donner des consignes (ex : des recettes, des modes d'emploi, des conseils...).
3. Il pourra aussi informer (articles de revue, des monographies).

Giasson, a dénombré ces attitudes de l'auteur qui révèlent son intention implicite ou explicite.

3.2.1.1.b Un classement selon la complexité du texte:

- les indicateurs de complexité :

Nous pouvons relever une dizaine de facteurs : la longueur du texte, qui exige une attention soutenue ; le vocabulaire employé qui rebute par son abstraction ; phrases complexes trop longues et leur structure qui désoriente par morcellement incisif des paragraphes; forte densité de l'information ;

l'émiettement des idées qui nuit à la cohérence et à l'unité du texte, l'incapacité de l'auteur qui n'a aucune idée du regard de lecteur potentiel ; le traitement de la thématique qui est superficielle ; le manque de transition qui ne permet pas de suivre facilement l'enchaînement des idées.

Ces indicateurs sont relevés par Giasson (2003 :120).

Pour déterminer le niveau de lisibilité d'un texte, les didacticiens ont songé à une formule mathématique comme paramètre de longueur des phrases et des mots, ainsi que la fréquence des mots usuels Fry (2002) cité par Giasson (2003). Ces formules délaissées pendant un certain temps, regagnent encore du terrain dans les traitements de texte, comme le souligne Mesnager (2002).

Giasson (2003 : 121) évoque la difficulté du texte selon la situation du lecteur qu'elle range dans trois catégories, elles concernent la situation d'indépendance où peut lire et comprendre des textes seul et sans aide; la situation d'apprentissage où l'apprenant a besoin d'une aide effective pour lire et comprendre. La situation de frustration, l'apprenant n'arrivera ni à lire ni à comprendre, même s'il est aidé.

Il est en résulte qu'à partir de cette catégorisation, le lecteur s'implique dans le texte. Il sera constamment à la recherche de la construction du sens.

Pour notre part, nous avons choisi dans notre recherche de travailler sur des textes dont « la visualisation par les images », mais également « des présentations verbalisées », permettraient aux étudiants de se faire une représentation des phénomènes verbalisés.

3.3 Les processus nécessaires à la compréhension d'un texte :

a-Les microprocessus :

Les microprocessus facilitent la compréhension du sens dans la phrase. Le lecteur stratège et/ou le lecteur confirmé, ayant automatisé le processus de

reconnaissance de mots, n'auront pas de difficultés à reconnaître la signification des mots.

Ce processus doit être automatisé chez l'apprenant pour qu'il puisse accéder au sens des mots nouveaux.

Il va de soi que le lecteur compétent reconnaît la plupart des mots qu'il lit. Par contre le lecteur débutant, à l'inverse, doit s'efforcer de les identifier dans le texte. Nous rappelons que l'identification est une étape importante des microprocessus.

La lecture par groupes de mots est une autre habileté des microprocessus. Elle consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans une phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une seule unité Giasson (2003 : 38).

La lecture par groupes de mots demande la participation active de l'apprenant. Selon Allington (1983), O'Shea et Sindelar (1983), Sceiber (1980), ce processus de base est employé par les bons lecteurs qui n'éprouvent aucune difficulté du point de vue morphosyntaxique.

Chomsky (1976), Herman (1985), Taylor et al (1985) affirment que certains apprenants au moment de la lecture de texte restent très proches du mot à mot et s'écartent de la lecture fluide, parce qu'ils ont des lacunes du point de vue grammatical.

Carver et Hoffman (1981), Rashotte et Torgesen (1985) sont unanimes pour reconnaître que la lecture répétée comme type d'intervention auprès des lecteurs en difficulté, pourrait améliorer la reconnaissance de mots, elle se généraliserait à la lecture de textes nouveaux. Ainsi s'installerait l'habitude de lire.

Cette façon de procéder qui consiste à relire le texte, nécessite des efforts cognitifs de base. Le savoir-faire lectural, mobilisé par le décodage, serait disponible et l'acheminement vers l'accès au sens serait mieux structuré.

Une autre habileté toute aussi importante des microprocessus est celle de la microsélection (une sélection de segments grammaticaux). Elle correspond à un processus de traitement de l'information dans la phrase et de façon graduelle dans le texte.

Kintsch (1988) estime que : « pour que le processus de compréhension ne soit pas perturbé », l'apprenant devrait utiliser le meilleur moyen, voire de bonnes stratégies qui détermineraient son choix de l'information importante.

Souvent, lorsque l'enseignant demande à ses apprenants de reformuler en d'autres termes ce qu'ils avaient retenu, ils réagissent maladroitement en s'efforçant de retenir tout ce qui est dit dans le texte, ne sachant séparer l'essentiel de l'accessoire. Dans cette situation, l'enseignant intervient pour leur expliquer qu'ils ne doivent retenir que l'information importante. Cette habileté c'est « la microsélection » (Giasson, 2003 :124).

Les microprocessus reflèteront des aspects complexes au moment de la lecture, à condition qu'ils soient complétés par les autres processus, ce qui est loin d'être aisé.

b-Les processus d'intégration :

Ces processus consistent à mettre en relation les propositions grâce aux indices de cohésion, des référents, des connecteurs (logiques, temporels et spatiaux) et d'inférence.

L'auteur demande souvent à son lecteur potentiel de lire entre les lignes, c'est-à-dire de compléter sa compréhension du texte par des informations qui ne sont pas formulées explicitement dans le texte. Giasson (2003 :124) l'explique que : « pour comprendre un texte, il faut donc être capable d'inférer l'information implicite », information relative aux allusions et aux sous-entendus.

Etablir des liens entre les propositions, n'exclut pas l'ensemble du texte. Il ne serait pas nécessaire d'indiquer tous les indices à tous les apprenants, ils les apprendront par imprégnation.

Ces apprenants sont également conscients que la méconnaissance de ces indices serait source de difficultés au moment où ils ressentent le besoin d'aller plus loin. Ils savent qu'ils sont restés au niveau du sens superficiel Giasson (2003 :125).

c-Les macroprocessus :

Ils correspondent à la compréhension du texte en entier. De la sorte, l'apprenant identifie les idées principales qui l'aideraient par la suite à faire le résumé du texte.

Au début du siècle, la tendance générale consistait à s'intéresser à toutes les idées du texte, sans tenir compte de leur hiérarchie. Aujourd'hui grâce au progrès enregistrés dans le même domaine, appréhender l'information importante dans le texte prend la place qui lui revient.

Est-ce qu'il serait facile de déterminer l'information importante dans un texte ? Pour répondre à cette question, Van Dijk (1980) cité par Giasson (2003 :126) identifie deux catégories d'information importantes : l'information « textuellement importante » que l'auteur énonce comme telle, et l'information « contextuellement importante » que le lecteur détermine en fonction de son intention de lecture (une histoire, un conte, pièce de théâtre...).

Williams (1986 :45) affirme que l'« une des causes de confusion concernant l'idée principale provient du fait qu'elle varie selon les types de textes ». Il précise que : « Dans un récit, l'idée principale concerne les événements et leur interprétation alors que dans les textes informatifs, ce qui est important renvoie à une règle, un concept, une généralisation... ».

Une autre habileté intégrée aux macroprocessus est celle du résumé. Selon Lurent (1985) cité par Giasson (2003 :126), elle est « régulièrement sollicitée dans la vie de tous les jours de chacun et de chacune ».

Les témoins de notre protocole didactique sont appelés à faire des résumés lors des activités, ils ont déjà l'habitude de le faire pendant leurs cursus universitaire. Laurent (1985) cité par Giasson (2003) l'explique en quelques mots: « l'utilité sociale du résumé est difficile à nier». Pour Kintsch et Van Dijk (1978) cité par Giasson (2003 :128) : « le résumé a souvent été considéré comme une représentation globale du texte pour en vérifier la compréhension ».

De la théorie qui relève du domaine du didacticien à la pédagogie qui relève du domaine de l'enseignant, le résumé devrait être fait en fonction des principes théoriques. Cependant, l'enseignant, quand il a affaire à des apprenants d'un niveau assez faible, il se demande s'il ne serait pas plus productif d'enseigner la contraction de texte d'une manière empirique.

Kintsch et Van Dijk (1987) identifient six règles d'élaboration d'un résumé, lesquelles règles s'amélioreront jusqu'à l'âge adulte. Il s'agit de délaissier provisoirement l'information secondaire, de repérer l'information redondante, de procéder à la substitution en remplaçant les éléments morphosyntaxiques par un terme englobant, de retenir des phrases qui contiennent l'idée principale, de dégager l'idée principale non suggérée, et de revenir finalement aux idées secondaires.

Cette façon de procéder, plus ou moins consciente chez les adultes, ne va pas sans difficultés dans l'enseignement/apprentissage. Elle serait affinée au fur et à mesure au cours de la formation des apprenants en leur soumettant des textes accessibles en amont et des textes complexes en aval au cours de leur progression.

Outre l'habileté à identifier les informations importantes et à résumer le texte, les macroprocessus impliquent de façon engagée, la structure du texte, en d'autres termes l'agencement des idées à l'intérieur du texte.

Il est constaté que beaucoup d'apprenants sont habitués dès leur jeune âge à se référer à la structure du texte comme élément facilitateur ou comme « stratégie » pour mieux comprendre et retenir l'information, en particulier dans les textes de type narratif. C'est le plus souvent, ce texte qui est choisi par les pédagogues, pour être soumis au résumé, parce que sa structure s'y prête, d'où l'élaboration de schémas du récit, selon l'habitude pratiquée dans le système scolaire.

Une distinction s'impose à cet effet. Il s'agit de différencier la structure du texte dans ses grandes lignes au schéma du récit qui fait référence à la structure cognitive générale, ce que proposent Mandler et Johnson (1977).

Pour comprendre un récit, le lecteur devrait interroger le texte, s'il est en mesure de le faire. Il pourrait utiliser la structure du récit bien connue des enseignants pour saisir le sens de la narration, en exploitant ces informations à bon escient.

Giasson (2003 : 74) explique que les stratégies assimilées permettront aux apprenants de mieux comprendre, en particulier les textes informatifs. Il appartiendrait au lecteur de dégager la structure intrinsèque.

d-Les processus d'élaboration :

Ces processus interviennent au moment où le lecteur s'engage dans la lecture d'un texte donné, afin d'en saisir le sens et de donner son point de vue. Irwin (1986) cité par Giasson (2003) développe cinq types de ces processus que nous présentons successivement.

1. Faire des prédictions :

C'est se former une image mentale, relever les réactions émotives, raisonner sur le texte et intégrer l'information du texte aux connaissances antérieures.

Dans le même sens, l'enseignement des prédictions est pris en considération. Giasson (2003 : 129), à ce sujet, insiste sur la distinction de « prédire » qui a le sens de « deviner ». D'après elle, prédire implique l'utilisation d'indices (ex: prédire à partir d'un titre, par exemple le titre d'un roman ou d'un sous-titre dans un article de journal).

Ainsi, l'enseignant devrait activer le processus réflexif des apprenants en les incitant à découvrir les raisons d'une telle ou telle prédiction et de leur expliquer ce qui serait possible de prédire sans pour autant se référer aux indices pour les initier à la réflexion.

2. Se former une image mentale :

La compréhension en lecture, qui concerne l'imagerie mentale, est une question fondamentale à laquelle se sont intéressés les didacticiens. Cette dimension visuelle mise en relation avec la compréhension en lecture, selon Long et *al.* (1989) cité par Giasson (1996), renvoie à l'imagerie mentale. Elle augmenterait la capacité de la mémoire de travail, faciliterait la comparaison, serait l'outil pour structurer l'information dégagée du texte et contribuerait à l'engagement du lecteur envers ce qu'il lit.

La capacité à créer des images mentales, varie d'un apprenant à l'autre. Dans cet ordre d'idées, l'entraînement à l'imagerie mentale améliorerait la compréhension du texte.

3. Raisonner sur le texte :

Raisonner sur le texte, c'est le fait d'utiliser les habiletés pour réussir l'analyse du contenu. Giasson (2003 : 135) affirme que les lecteurs adultes de

nos jours s'ils acceptent de lire ce qui est écrit, ils se montrent incapables de le critiquer. Elle rajoute que : « le jeune lecteur, souvent confronté à des textes écrits en vue de persuader, de convaincre, doit apprendre à porter des jugements sur les textes, ce qui l'aidera à réutiliser (...) les connaissances qu'il a retirées d'un texte lu ». Souchon de son point de vue estime que : « Dans une perspective d'enseignement/apprentissage, ce qui poserait problème, c'est par exemple qu'un étudiant apparaisse limité à un seul type de relation, quel que soit le texte, quelle que soit la situation de lecture » (204 :166).

Le lecteur-apprenant pourrait porter par exemple, un jugement de valeur sur le texte, si l'enseignant l'avait habitué à raisonner, à partir du texte. Il pourrait dans ce cas tirer des enseignements qui pourraient lui servir dans sa vie quotidienne.

Tout dépend du projet du lecteur, soit qu'il lit passivement sans manifester aucune réaction, soit qu'il réagit à la lecture en exerçant son esprit, voire son esprit de critique.

Pour ce faire, le texte argumentatif offre l'opportunité à l'apprenant pour être convaincu, ou même être réticent vis-à-vis du texte, du moment qu'il a développé son habileté de lecture, c'est ce que l'enseignant pourrait constater avec des adultes en formation. Selon Giasson (2003 : 146) : « Les arguments peuvent être des faits comme ils peuvent être des opinions ».

4. L'intégration de l'information du texte aux connaissances antérieures :

Nous avons déjà constaté qu'au cours de la lecture, le lecteur habile ne se contenterait pas de lire une information mais ferait un va-et-vient continu entre cette dernière et ses connaissances antérieures.

L'enseignant devrait s'évertuer à montrer aux apprenants d'une manière pratique comment établir le lien entre information et connaissances, par exemple, dans un texte où il est question de désertification, le lien à établir est

évident : dans un climat aride, la pluie est rare c'est la sécheresse qui s'installe. Ainsi, le phénomène de la désertification, évoqué dans le texte, serait mieux compris en faisant appel à des connaissances antérieures : manque de pluie durant toute l'année dans une région, autre que le désert, habituellement fertile.

Certes, les processus d'élaboration varient en fonction de chaque apprenant. L'enseignant s'attendrait à un large éventail de réponses suivant le degré de compréhension, d'où la remédiation.

En utilisant une partie de ses connaissances, l'apprenant pourrait s'approprier les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus.

5. Les processus métacognitifs :

Ils renvoient aux connaissances que le lecteur possède sur le processus de lecture. « Ces processus comprennent de plus l'utilisation des stratégies qui facilitent l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte » Giasson (2004 :152).

L'expression « métacognition » est composée du préfixe méta, sur et du radical 'cognition', qui signifie acte intellectuel par lequel on acquiert une connaissance, en somme c'est la connaissance sur la connaissance.

Brown, (1986 :57), suggère une définition proche, selon laquelle : « la métacognition fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et sur ses tentatives pour contrôler ce processus », ce qui signifie que dans ce processus, la métacognition implique toutes les actions de réflexivité comme l'auto-apprentissage, l'auto-questionnement et surtout l'auto-évaluation, lesquelles actions impliquent à leur tour le développement d'un comportement autonome.

Parler de métacognition en lecture, sous-entend la métacompréhension. Deux courants de recherches ont porté sur cette notion de métacompréhension,

selon le premier courant préconisé par Flavell (1976), il s'agit de mettre en œuvre les processus cognitifs, ou en d'autres termes, utiliser les stratégies pour que le lecteur mette en jeu tout son savoir pour accéder au sens lors de la lecture.

Le second courant, issu des travaux de Brown, est fondé sur la gestion des processus cognitifs, ou en d'autres termes comment un lecteur fait appel aux processus d'autorégulation et de la métacompréhension pour résoudre le problème de lecture auquel il est confronté (Paris et *al.*, 1987).

Selon Paris et *al.*, les difficultés des apprenants s'expliquent en partie par la non application des stratégies efficaces leur permettant de prendre conscience de leurs points faibles et de leurs points forts en lecture.

Néanmoins, la métacognition pourrait être comprise de deux façons : soit la prise de conscience, soit une connaissance d'ordre intuitif.

Or, la connaissance a trois acceptions que nous présentons : ce sont la connaissance sur les ressources et limites cognitives de l'apprenant ; la connaissance de l'apprenant sur la tâche à réaliser en compréhension de lecture et la connaissance sur les stratégies que le lecteur devrait employer pour comprendre tel ou tel aspect relatif à la thématique, soit pour accomplir une tâche, par exemple, faire un commentaire sur un sujet donné.

3.4 L'apport des processus métacognitifs dans l'enseignement de la lecture:

Le lien entre l'efficacité en lecture et la métacognition est important. Goigoux (2003 :33) rapporte que beaucoup de recherches ont établi la relation entre la compréhension qualitative et le contrôle métacognitif des lecteurs.

Nous ne pouvons parler de processus métacognitifs développés si les habiletés en lecture ne sont pas acquises.

Baker et Brown (1984), cité par Giasson (1996 :55), Oka et Cross (1986), Paris et *al.* (1983), reconnaissent que ces processus s'améliorent avec le temps par l'enseignement des connaissances sur les stratégies métacognitives. Allant

dans le même sens, Forrest-Pressley & Waller (cités par Rémond, 2004) préconisent de dépasser le décodage et la compréhension pour atteindre l'adoption de stratégies adéquates.

Selon Paris et Winograd (1989 :29): «les apprenants peuvent développer leurs habiletés en devenant plus conscients dans leur façon d'agir, de réfléchir à la construction de sens pendant qu'ils lisent ».

Les enseignants pourraient stimuler cette conscience en leur apprenant des stratégies efficaces d'apprentissage et en discutant avec eux de l'utilisation de ces stratégies.

Baumann (1986) soutient le fait que discuter avec les apprenants des raisons pour lesquelles une telle ou telle stratégie serait utile, et améliore le développement de leurs processus métacognitifs.

Giasson (2004 :167) attire notre attention sur l'utilité des processus métacognitifs en lecture, puisque ce sont eux qui assurent le lien entre le lecteur et la compréhension du texte ; il s'agit de passerelles qui permettent d'installer chez le jeune lecteur des stratégies de compréhension de base pour ainsi apprendre à synthétiser, comparer, critiquer, analyser des extraits ou des textes en entier.

Le fait de les avoir déjà enseignées au primaire et au secondaire, ne signifie nullement les négliger auprès des apprenants adultes parce que ce sont des éléments importants en lecture-compréhension.

La réalité des classes en FLE fait apparaître toutefois que l'enseignement des stratégies est l'exception plutôt que la règle chez les enseignants et que ces derniers sont davantage portés vers l'utilisation de questionnaires vérifiant les habiletés de repérage ou à répondre à des questions qu'à apprendre à lire et à gérer la compréhension du texte (Dignath et Büttner, 2008; Van Keer, 2004 ; Klinger, Vaughn et Boardman, 2007).

Lorsque les apprenants montrent des faiblesses sur le plan cognitif et métacognitif, au cours des séances de lecture, c'est qu'ils ne reçoivent pas un enseignement fondé ni sur les stratégies, ni sur leurs besoins langagiers.

Etant donné que la lecture est transversale à tous les apprentissages, la réussite de nos apprenants dans leurs études, devient dépendante de leurs habiletés en compréhension de lecture (Turcotte, Croisetère, Boucher & Cloutier, 2010 : 397).

L'importance d'un enseignement explicite de l'activité métacognitive est attestée dans la mesure où il permet d'améliorer la capacité de compréhension des textes en FLE.

3.5 Les stratégies de lecture exigées par la tâche de lecture:

En plus de l'aide que l'enseignant apporte concernant la focalisation de l'attention sur les informations importantes, Cosnefroy (2013 : 5) précise que : « des moyens mis en œuvre par le jeune lecteur pour comprendre des textes, y réagir et les exploiter, son soutien doit également prendre en charge la mise en œuvre des conduites d'auto-apprentissage et aussi d'auto-évaluation de l'apprenant ». Cette perspective comporte l'idée de stratégie qui lui est inhérente, une notion que nous avons mobilisée dans notre protocole didactique.

3.5.1 Le recours aux stratégies:

Il est reconnu que l'apprentissage des stratégies de lecture ne peut être laissé au hasard des occasions. « Une stratégie correspond à la mise en œuvre contrôlée d'une manière de traiter les informations en fonction des contraintes de la situation (par exemple, les consignes et les type de textes) et des objectifs poursuivis » ONL (2000 :51). Le recours aux stratégies, exige de la part de l'apprenant, un travail réflexif.

L'expression stratégies cognitives, renvoie à la maîtrise et le traitement de l'information. Il s'agit de: l'autocontrôle, l'auto-instruction et

l'autoévaluation. Selon Cartier (2007:26), les stratégies cognitives permettent à l'apprenant de s'impliquer activement dans ses apprentissages.

Dans l'intervention cognitive appliquée à l'enseignement/apprentissage, l'enseignant aide l'apprenant à faire le lien entre son action et le résultat obtenu. Rappelons que la notion de stratégie a commencé par occuper une place importante en devenant un des mots-clés des sciences sociales à partir des années 80.

Dans le domaine spécifique de la compréhension de l'écrit, la notion de stratégie s'est précisée dès les années 1980 avec les travaux de Moirand (1979). En FLE, dans le domaine de la lecture, Lehmann & Moirand, Marefat et Shirazi (2003), parlent aussi des stratégies mnémotechniques (un moyen d'aider la mémoire par des procédés humoristiques ou poétiques), des stratégies d'élaboration (Kobayashi (2006), Mastropieri ; Scruggs ; Spencer et Fontana (2003), et des stratégies d'organisation (Boon, Fore, Ayres et Spencer, 2005).

Romainville (1993 :151) précise que la nécessité de recourir aux stratégies est indispensable parce que toute réussite dépend de la méthode et de la stratégie. Il est reconnu que le fait d'apprendre à apprendre exige l'utilisation de stratégies variées et un travail réflexif de l'apprenant sur ses compétences et ses activités.

Baker, Gersten et Scalon (2002) et Cartier (2007) évoquent une nouvelle pratique pédagogique pour enseigner une stratégie cognitive, il s'agit du « facilitateur procédural ».

Pour ce qui nous intéresse ici, le recours à la notion de stratégie s'explique par le fait qu'elle s'inscrit dans la perspective d'un apprentissage qui vise le procédural. Cet apprentissage nécessite l'interaction et l'étayage de la part de l'enseignant et non pas le seul déclaratif qui lui, peut se réaliser de manière autonome. Nokes et Dole (2004 :169) soulignent l'importance de la confrontation des idées entre pairs, entre apprenants et enseignant. Pour ces

deux auteurs, c'est une activité essentielle qui permet de susciter la motivation des apprenants et qui facilite leur intégration du point de vue de leur formation.

Selon Giasson (2003 :69), l'évolution en lecture implique des stratégies « lecturales », ce sont celles du répertoire restreint de l'habileté et la lecture factuelle.

Ainsi, le répertoire sera plus élargi en stratégie de lecture. Le comportement stratégique sera centré sur une seule stratégie. La lecture littérale évoluera vers la saisie du sens implicite et la lecture factuelle évoluera vers l'habileté à réfléchir, pour ainsi interroger sa lecture.

3.5.2 Les stratégies de recherche d'informations dans le texte (SRIT) :

Dans le but de discuter des enjeux relatifs à l'enseignement de la recherche d'informations dans le texte et en premier lieu de la nécessité de développer cette compétence dans les cours de langue, une équipe de chercheurs québécois (Mosenthal et Kirsch, 1993a ; Painchaud et *al.*, 1994) ont proposé une définition des stratégies de recherche d'informations. Ils distinguent quatre types de stratégies : la localisation, le recyclage, l'intégration et la génération.

La localisation : c'est la stratégie la plus simple où l'apprenant s'implique dans la recherche de l'information où il cherche à construire un repère.

Le recyclage : l'apprenant s'engage à localiser différentes informations au niveau du texte pour ensuite les mettre en relation.

L'intégration : une fois les différentes informations sont localisées dans le texte, le lecteur s'implique dans la synthèse ou la comparaison des informations identifiées.

La génération : c'est la stratégie la plus complexe à mettre en œuvre où l'apprenant ferait appel à ses connaissances antérieures.

Comme toutes les stratégies cognitives relatives à la lecture, la recherche d'informations doit être enseignée explicitement et en respectant la progression dans la difficulté.

Ainsi, l'apprenant effectuerait des localisations dans le texte, avant d'aborder le recyclage. Et c'est seulement une fois la stratégie de recyclage acquise, qu'il pourrait développer des stratégies d'intégration et de génération. Jezac (1995 : 32) déclare que de surcroît, l'apprenant a besoin de pratiquer ces différentes stratégies à plusieurs reprises afin de les maîtriser.

L'exploitation de l'information tirée du texte est une activité plus ou moins réussie selon la compétence et performance de l'apprenant en lecture étant plus ou moins développée.

En effet, la multitude d'usages de ces stratégies dans la vie quotidienne, à la maison, à l'université et même au travail, nous amène à croire que leur enseignement devrait constituer une des préoccupations majeure des pédagogues en général et des enseignants en particulier.

Ce besoin devient encore plus urgent face à l'hétérogénéité des étudiants fréquentant l'université, provenant de différents milieux sociaux et qui sont à tout moment exposés à la recherche d'informations.

Ces stratégies peuvent être enseignées par des activités intéressantes et motivantes pour l'apprenant sans pour autant constituer une charge supplémentaire pour l'enseignant.

Conclusion:

Il est important d'offrir aux apprenants des textes variés, qui peuvent provenir de différentes sources comme les méthodes d'enseignement, il est aussi possible et généreux de puiser dans le domaine de la littérature pour la jeunesse. En plus de leur variété, les textes proposés aux adultes devraient être de qualité et présenter le niveau de difficulté approprié. Selon WEN : « Les textes bien

choisis contribueraient non seulement à enrichir, chez eux, les stratégies de compréhension, mais aussi à renforcer leur motivation à lire » (2015 :248). A ce sujet, Reuter (2001) propose la mise en œuvre de la relation directe entre le texte et l'apprenant, en donnant à chaque concept son identité.

Il explique que les deux protagonistes de l'acte de la lecture partagent un facteur commun, c'est celui de droit, si l'interprétation appartient au droit du lecteur, la compréhension rentre dans le cadre du droit du texte.

Mais, quels sont les processus nécessaires à développer pour comprendre un texte ? C'est ce que nous proposons de développer dans le point suivant.

Comme nous le savons, plusieurs stratégies sont déterminantes dans la lecture compréhension des textes. Parmi celles qui existent : la sélection des informations, l'anticipation, les hypothèses de sens, le retour aux informations déjà lues, le rappel, la répétition de la lecture, nous focalisons notre attention sur le questionnement.

Nous posons le questionnement comme hypothèse de travail et comme point nodal dans notre protocole didactique : la lecture d'un texte suivie par des questions pour vérifier ou, si on reprend le terme didactique, pour « évaluer » la compréhension.

CHAPITRE 4 : Le questionnement en lecture-compréhension

Introduction:

Habituellement, les apprenants lisent le texte qui leur a été proposé, en entier. Ensuite, ils doivent répondre à une série de questions en rapport avec le texte, du genre compréhension, lexicale, syntaxe, essai.

Nous posons l'hypothèse selon laquelle le questionnement dépasserait la dimension d'outil et de stratégie, il est aussi attitude et comportement.

4.1 Le questionnement: un cadre théorique

L'analyse du questionnement en lecture sera traitée dans le contexte psychopédagogique, sous le prisme de la taxinomie de Bloom. Cette classification des éléments consiste à ordonner les divers niveaux d'habiletés intellectuelles : le rappel, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation.

Kintsch et Van Dijk (1989) proposent une taxinomie assez proche de celle de Bloom, plutôt synthétique qu'analytique. Il s'agit du contexte de «macrorègles» qui renvoient aux quatre procédés: la généralisation, l'intégration, la suppression et la construction afin de dégager les idées générales lors de l'élaboration du résumé, en préservant la cohérence et la cohésion suggérée par le texte de départ.

Un modèle complémentaire à la taxinomie est proposé par Kerbrat-Orecchioni (1991) en linguistique discursive, l'apprenant censé avoir des compétences langagières pour tirer partie des sciences du langage, en l'occurrence la linguistique, la rhétorique, la pragmatique... en octroyant à l'acte de questionner le statut « d'archi-acte » ; un acte qui se substitue à l'acte de questionner.

Les trois approches de Bloom (1969), Kerbrat-Orecchioni, Kinstch et Van Dijk (1989) sont fondées sur la conjonction des opérations intellectuelles relevant de la compétence et les habiletés langagières relevant de la performance.

Les règles sémantiques proposées par Kinstch et Van Dijk relatives à l'identification des idées générales, ne sont pas mises en œuvre, les compétences langagières de l'apprenant étant minimales.

Ces constatations permettent d'affirmer que le questionnaire formulé d'une manière traditionnelle (compréhension, fonctionnement de la langue, essai) limité.

4. 2 Le questionnement du texte: un outil formatif

Après la lecture, poser des questions a toujours été l'outil privilégié aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère.

En effet : « La question est l'acte par où passent toutes les prises de paroles, l'acte sur lequel s'articule toute l'action pédagogique » Zetili (1993).

La question que l'on peut se poser c'est : A-t-on préparé sérieusement les questionnaires, en fonction des données de la métacognition?

Est-ce que les questions facilitent l'interprétation ? Ont-elles une valeur formative ? Permettent-elles d'acquérir la méthodologie adéquate de lecture? Toutes ces questions seront abordées sous différents angles et feront l'objet de divers points qui seront abordés dans le chapitre suivant.

Nous remarquons que les questions constituent la stratégie d'intervention la plus employée par les enseignants, en particulier dans le domaine de la compréhension en lecture.

Zetili (1993) propose l'explication suivante à cette question. Il affirme que : « le but latent de la question pédagogique n'est généralement pas l'apport

d'information que fournit l'apprenant sous forme de réponse ; mais le questionneur vise à savoir si le questionné sait ce qu'il sait lui-même ».

Giasson (2004) reproche aux questionnements du texte tels qu'ils sont présentés par Kinstch et van Dijk (1988) de trop s'attarder à la lettre et non à l'esprit du texte, d'où l'émiettement des réponses, ce qui installe le doute chez l'enseignant, se demandant si le texte a vraiment été lu.

Certes l'enseignant se doit de savoir poser des questions. Levi-Strauss cité par Bellenger & Couchaer (2005 :173) quant à lui, il se situe au niveau du savant, donc de quelqu'un qui a un niveau élevé. Ainsi : « le vrai savant est celui qui pose les vraies questions et non celui qui fournit les vraies réponses ».

Aristote philosophe de l'Antiquité, élève du philosophe Platon, lequel expose ses idées dans des dialogues, d'où l'idée d'Aristote qui affirme que : « poser des questions, c'est déjà savoir à moitié », en ce sens c'est dans les dialogues qu'on peut poser des questions. Or, la réponse est par suggérée par les questions au cours du dialogue.

Il est vrai que le questionnement est inhérent à toute activité de compréhension et d'interprétation. Bellenger (2004 : 18) avance qu' « on interroge beaucoup plus qu'on ne le croit sans avoir le sentiment clair d'interroger ». Il précise que : « questionner est un acte essentiel de communication et son caractère multiforme comme son fondement plus ou moins conscient ne sont pas sans effet sur la qualité des échanges pour le meilleur, comme pour le pire ».

En effet, que serait la communication sans le questionnement ? Un monologue ou un discours didactique à sens unique, un discours magistral.

4. 3 La question en classe de FLE:

La question en classe de FLE est bien « à la fois savoir et pouvoir » (Zetili, 1993). Le scénario habituel, en classe de langue est le suivant :

l'enseignant pose une question généralement explicite, l'apprenant répond et l'enseignant évalue la réponse.

Aujourd'hui, tout le monde accorde la priorité à la problématique des questions qui accompagnent le texte. Quelle que soit l'institution, la lecture est toujours pratiquée, puisqu'elle fait partie de la formation, le FLE fait partie d'une institution qui est le CEIL.

Quel genre de question doit-on poser? S'agit-il d'une hiérarchie, selon une série de questions présentées selon leur ordre d'importance ou de questions diverses, sans aucun lien les unes avec les autres?

Ce sont autant d'interrogations relatives à l'enseignement en lecture sont abordées dans ce point sous différents angles.

En lecture les questions sont toujours suggérées quelque soit la nature du texte. Pour cette raison, le questionnement a toujours fait partie des stratégies d'enseignement, c'est ce qu'avance Zetili (1993), lorsqu'il écrit : « l'acte de question, sert à établir des contacts, à inciter à la communication, à offrir la parole, à assurer la progression dans l'activité(...) c'est le moment d'évaluer, de gérer la parole ».

Le questionnement traditionnel en lecture a été remis en question, ce qui ne signifie pas que le questionnement pertinent n'est pas pris en compte. Trois reproches lui sont adressés :

1. Les questions sont littérales. Elles évacuent en partie la compréhension correcte du texte.
2. Elles servent à l'évaluation et par conséquent, sont peu productives de sens, ce qui a amené Pearson(1985) cité par Giasson (2004 :68) à comparer cet état d'esprit à un jeu pour distraire les apprenants en leur disant : « devine ce qu'il y a dans ma tête ».

3. Les questions posées ne servent parfois qu'à vérifier si la lecture a été faite. Elles collent de très près au texte, si bien qu'elles restent au-delà de la compréhension correcte, telle est l'idée de Giasson (2004 : 223).

Pour Giordan & De Vecchi (1987), il ne s'agit pas de savoir si les enseignants doivent ou non poser des questions, mais comment, quand et où ils doivent le faire. A ce sujet, ces auteurs accordent au questionnement une position prépondérante. Si les questions sont bien posées, il n'y a pas lieu de remettre en cause le questionnement. Par contre, si elles sont mal formulées, il appartient à l'enseignant de les revoir et de les rendre pertinentes. Pearson et Johnson (1987) abondent dans ce sens.

Des stratégies efficaces de questionnement offrirait des pistes intéressantes en compréhension de la lecture, comme le suggèrent les didacticiens que nous venons de citer.

4.3.1 Vers une classification des questions:

Souvent, les apprenants, lors de leurs réponses, ils se contentent des mots clé qui peuvent être hors-sujet.

Au début du siècle, il a été remarqué que les questions ne répondaient pas toujours à leur hiérarchisation, compte tenu de leur ordre d'importance.

Nous avons évoqué la taxinomie des niveaux de processus cognitif de Bloom (1956) qui a posé le fondement de la classification des questions et qui a ouvert la voie à l'élaboration de la classification de Smith et Barrett (1974) cité par Giasson (1996), laquelle retient quatre catégories :

1. L'apprenant parviendrait à distinguer les idées suggérées de l'information, les situations des événements à la lecture.
2. Du point de vue de l'inférence, le raisonnement consiste à admettre le lien d'une proposition avec d'autres propositions, antérieurement admises, selon les normes. Ainsi, la synthèse sera réalisée et la compréhension sera effective dans

la mesure où l'apprenant aura fait appel aux référents linguistique et situationnel voire à son imagination, de façon à formuler une hypothèse qu'il pourra vérifier.

3. Emettre un jugement de valeur sur le texte, certes ce n'est pas facile. Par conséquent, il appartiendrait à l'apprenant de mobiliser ses réactions intellectuelles et affectives et de recourir à ses connaissances antérieures.

Durkin (1979 :70), retient quant à elle, une classification en deux volets : le premier consisterait à considérer la compréhension correcte relevant de l'activité pédagogique. Ce volet concerne la rubrique « enseignement ». Le deuxième volet, ne devrait servir qu'à l'évaluation stricte classée sous la rubrique « évaluation »

La taxinomie de Bloom a été reprise par Pearson et Johnson (1987) cité par Giasson (2003 :230) et affiné sous la forme R-Q-R. Elle se situe à trois niveaux qui vont de l'explicite au grammatical en passant par l'implicite. Cette classification se présente ainsi :

Le premier niveau concerne la réponse explicite et textuelle ce qui signifie que la réponse à la question reflète l'idée exactement exprimée d'une manière claire et précise d'après les indices relevés dans le texte.

Le deuxième implicite et textuel dans le cas où le lecteur fera intervenir l'interférence, le référent étant lacunaire.

Le troisième volet, celui de l'implicite est fondé sur le schéma de lecteur. Celui-ci doit mobiliser ses connaissances antérieures en faisant appel aux référents extra-textuels.

4.4 Questionner, un acte responsable :

En quoi consiste l'acte responsable en ce qui concerne le questionnement?

D'après Bellenger : « bon nombre (...) de malentendus ou de dysfonctionnement sont dus aux questions qu'on n'a pas pensé poser à nos interlocuteurs » (2004 : 38).

Ces propos montrent que le fait de savoir poser des questions est une responsabilité partagée. Le questionnement favorise le développement personnel. C'est un fait constaté. En effet, questionner peut signifier l'activité qui incite à un dépassement d'un état actuel en amenant le questionneur à chercher des réponses nouvelles suggérées par le texte.

La question concernant la lecture en compréhension et qui est liée au questionnement est au cœur du débat linguistique.

Kerbrat-Orecchioni évoque l'« archi-acte » qui, selon elle, est le fondement du comportement humain, c'est « une demande de dire » (1991 : 10).

Pour sa part, Searle (1982), accorde à la question une place fondamentale au sein du tryptique : l'assertion, la question et l'ordre.

La question consiste à évaluer les apprentissages mais aussi à l'utiliser comme outil pédagogique qui permet l'accès au sens.

Zetili estime que : « la question libère ou musèle la parole, selon qu'elle répond ou non aux attentes des questionnés. De ce fait, ses caractéristiques sont déterminantes : claire ou inintelligible, courte ou longue, correcte ou incorrecte, facile ou difficile pour l'apprenant, l'action pédagogique en dépend » (2011 : 59).

Ajoutons que les études de Bellenger & Couchaere (2005 : 14) ont montré que chez l'apprenant, la compétence de questionner vient avant celle de transmettre des informations, d'affirmer ou dire. C'est l'acte langagier interactif qui responsabilise tous les protagonistes de l'acte de « lire ».

Le questionnement est nécessaire pour l'acte d'apprentissage, celui de la construction de savoir. Il facilite le filtrage du savoir. Il est aussi « une source de progrès » Rihaili (2011 : 125).

Nous savons, que, d'après la pratique pédagogique des enseignants, la lecture d'un texte en langue étrangère est un processus complexe et dynamique qui varie en fonction de paramètres tels que le lecteur, le texte, les objectifs, les

tâches de lecture, les stratégies de lectures mises en place et la situation du contexte.

La question implique un moyen de transmission et d'évaluation comme dans les autres matières, mais encore un objectif à atteindre. Savoir poser une question c'est aussi savoir-faire, c'est acquérir des connaissances.

Remarquons que, dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), il est accordé une place prépondérante à la compréhension de l'écrit, notamment de l'écrit en langue étrangère qui exige une stratégie de réception nettement adaptée au contexte socioculturel, telles sont les recommandations du Conseil de l'Europe (2001 : 57-59).

Lire c'est d'abord reconnaître le droit de considérer la langue écrite comme une langue étrangère d'après Goigoux (2001 :74).

Pour nos apprenants algériens, dont la langue d'usage n'est pas le français, mais une langue seconde, a fortiori, la langue écrite est vraiment étrangère, la compréhension dans ce cas exige plus d'efforts encore que lorsqu'il s'agissait d'une langue maternelle.

Mais qu'en est-il de la réalité, sur le plan didactique? Nous abordons ce point, dans le chapitre ci-après.

4.5 Questionner le texte dans un cadre pédagogique:

Nous allons présenter ce point sous l'angle linguistique et l'angle didactique, puis nous allons nous intéresser au questionnement en relation avec une notion qui remonte à l'antiquité qui a été reprise et remise en question; c'est la maïeutique.

Rappelons que la maïeutique est la méthode pédagogique utilisée par le philosophe grec Socrate. Il l'employait pour « accoucher » les esprits et amener ses interlocuteurs à découvrir des vérités qu'ils portaient en eux-mêmes sans le savoir.

Cette méthode pédagogique traditionnelle relève des procédés inductifs. Elle consiste à inférer une chose d'une autre, d'aller des faits particuliers aux lois qui les régissent.

Dans ce cas, l'enseignant pose le plus souvent des questions pour maintenir le contact, sachant pertinemment d'avance que la réponse a été suggérée par l'apprenant. Cette méthode est récusée par Bellenger et Couchaere (2005).

Il est opportun de tirer partie des recherches de Durkin (1970) sur l'enseignement de la compréhension de l'écrit, comme cela a été apporté par Giasson (1999 :33). Ces deux didacticiennes ont montré que la méthode interrogative dans sa pratique dévoyée est devenue une « coutume didactique », une « exécution mécanique », qui fige l'activité intellectuelle et par conséquent s'éloigne de la construction du sens.

Nguyen VietTien (2010 : 142) accorde à la pratique pédagogique quotidienne une importance particulière, il affirme que l'enseignant devrait utiliser le couple question-réponse après une lecture silencieuse et une réflexion mûrement réfléchie.

Or, Ce qui se passe entre enseignant et apprenant, dans la plupart des cas, est « une fausse communication » et que le couple question-réponse, est un « faux couple », selon l'expression de Lusetti (1996), puisqu'il n'y a pas de complémentarité : celui qui interroge connaît la réponse et n'attend rien de l'apprenant. A cet effet, Lusetti (1996 : 64) cite quatre exemples que nous évoquons:

1. Les questions posées, sont formulées de telle manière que les apprenants ne prennent aucune initiative ; il s'agit plutôt d'une espèce de dressage.
2. La communication est à sens unique, elle est asymétrique : d'un côté l'enseignant qui pose les questions, de l'autre l'enseigné qui répond sans qu'il y ait de véritables échanges.

3. La plupart des questions relève de l'évaluatif ; celles réservées à la construction du sens occupent une place congrue.

4. Le questionnement est confiné aux caractères grammaticaux qui impliqueront la maîtrise des notions morphosyntaxiques, sans aller plus loin.

Perrenoud (2001 :207) estime que savoir, concevoir et poser des questions font partie de l'activité de l'enseignant.

Boissat (1991 :295) a proposé de dépasser le paradoxe de la question. Elle distingue deux types de contrats de questionnement : le contrat réaliste, c'est un droit naturel de chacun à l'information et le contrat d'illusion, l'enseignant dans ce cas peut conserver le caractère formateur de la question, il vérifie les connaissances de l'apprenant.

4.6 Le questionnement autonome, un outil d'apprentissage:

De Koninck (1998) propose que l'apprenant soit au centre du questionnement. L'enseignant initie l'apprenant à formuler lui-même les questions, pour savoir s'il a bien ou non compris le texte, ce qui sera vérifié par l'enseignant.

Jolibert préconise un questionnement partiellement autonome avec l'assistance de l'enseignant. Pour cette auteure: «Toute lecture est un questionnement de texte » (1991 : 25). Elle considère le questionnement comme la stratégie de lecture susceptible de faire émerger le sens par l'apprenant.

En somme, une lecture efficace dépend de l'engagement et de la participation active de l'apprenant qui prendrait en charge le questionnement. Apprendre à questionner le texte est une nécessité absolue, elle favorise le développement cognitif et métacognitif de l'apprenant. Elle Lui permet de saisir l'information essentielle.

Tous les enseignants savent que les apprenants doivent participer en se posant des questions à eux-mêmes, à dégager l'idée qu'ils s'en font du texte.

C'est ainsi que l'apprenant pourra lire entre les lignes, découvrir l'implicite, et accéder au sens.

Quant à l'enseignant, il doit mettre à la portée de l'apprenant la stratégie de questionnement, suivant des étapes, de manière à développer l'autonomie de l'apprenant.

De quelle manière doit-il procéder ? Ce point sera abordé dans le chapitre suivant.

4.7 Type de questions et processus en lecture:

Indépendamment des catégories syntaxico-sémantiques, Jacques (1981 :32) relève l'aspect sémantico-pragmatique, ce qui signifie qu'en plus de la sémantique, il faudrait envisager l'aspect pragmatique, c'est-à-dire la situation d'énonciation relative au texte. Ce qui correspond à : « la question examen », « la question écho », « la question reformulée », et l'enseignant est à la fois «questionneur » et « manipulateur » dans le sens qui convient.

Raphael (1986) cité par Giasson (2003 :232) a proposé une classification fondée sur le tryptique Réponse-Question-Réponse, (R-Q-R), pour faciliter la tâche des apprenants. Ces derniers analyseraient correctement la question sur laquelle ils buteraient.

Nous présenterons de façon succincte les deux démarches pédagogiques suggérées par Raphael et Poindexter & Prescott.

4.7.1 La démarche de Raphael:

Pour Raphael, s'inscrivant dans la démarche de l'ONL : « La compréhension des textes ne résulte pas d'un simple bain d'écrit, elle doit être guidée et peut faire l'objet d'activités méthodiques de questionnement de textes » (ONL, 1998 : 212).

Ce modèle du R-Q-R incite l'apprenant à intérioriser ses connaissances antérieures. Ainsi, la réponse peut être complétée par ses questions qui relèvent d'autres référents culturels.

4.7.2 La démarche de Poindexter et Prescott (1986):

Poindexter et Prescott proposent d'entraîner les apprenants à manier différents types de questions. Cette stratégie avait été utilisée par eux avec des apprenants débutants. Ces apprenants avaient réussi à répondre à plus d'une question de compréhension lors du test, ils avaient la stratégie qui leur avait été proposée.

Les classifications proposées ont donné le jour à des outils pédagogiques productifs, au cours de la compréhension de l'écrit en classe de FLE.

Il s'agit selon Durkin (1979) de privilégier l'objectif visé par la question, relatif à la stratégie du questionnement.

Pour Giasson, il s'agit d'appréhender le contenu du texte, puis de poser des questions sur le processus de questionnement. L'apprenant se poserait des questions que l'enseignant avait l'habitude de sélectionner, lors du questionnement habituel (2004 :235).

De Koninck (1988), explique que la pratique du questionnement interpelle l'enseignant lequel devrait éviter de proposer des questions littérales qui ne porteraient que sur des informations mineures du texte.

Selon lui, ce type de questions « textuelles-explicite » ferait appel aux microprocessus et aux processus d'intégration, mais négligerait le processus de compréhension plus globale.

Wixson (1983) affirme que la compréhension globale, condition importante de la compréhension en lecture, pouvait être effective si l'enseignant est conscient de sa tâche. Cette compréhension varierait au cas où les questions seraient pertinentes et offriraient l'opportunité d'exploiter le texte, ce qui

donnerait à l'apprenant une attitude réflexive ; il entretiendrait des interactions, comme si le texte lui parlait et qu'il devait lui répondre. Ainsi l'apprenant aurait accès au sens explicite et /ou caché.

Par contre l'enseignant qui se contenterait des questions littérales, dans un seul énoncé, il enfermerait le questionnement dans un monde figé qui ne permettrait pas à l'apprenant de s'épanouir, puisque les processus de compréhension globale auraient été négligés.

Développer des processus de lecture variés, cela signifierait la mise en œuvre des processus de compréhension.

Dans le même sens, Irwin (1991 :182) préconise un tableau qui fait la synthèse des travaux de Pearson et Jonhson et de Raphael (1986)

Le tableau ci-après présente des types de questions :

La relation Question-réponse	Le type d'information			
	microprocessus	Processus d'intégration	macroprocessus	Processus d'élaboration
Rappel des connaissances antérieures avant la lecture				Questions sur les connaissances préalables
Textuelle-explicite	Questions sur les détails d'un texte	Questions sur les connecteurs explicites	Questions sur les idées principales explicites et les résumés explicites.	
Textuelle-implicite	Questions sur le langage figuré	Questions sur les connecteurs implicites, les anaphores et les inférences implicites	Questions sur les idées principales implicites et les résumés implicites.	
Implicite et basée sur le schéma du lecteur.				Questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives, sur le raisonnement.

« Tableau 1 élaboré par Irwin (1991) »

Ce tableau comporte une série de quatre types de questions, à chaque type correspond un type d'information.

Les questions font appel aux micro-processus d'intégration ou aux processus d'intégration ou aux processus d'élaboration.

Nous remarquons qu'au sujet de rappel des connaissances antérieures avant la lecture, ne correspond qu'une seule réponse sur les connaissances préalables.

De même, à la question de l'implicite, fondée sur le schéma du lecteur, correspond également le seul processus d'élaboration: questions sur les prédictions, sur les images mentales, sur les réponses affectives et sur le raisonnement.

Pour ce qui est de la question textuelle explicite et de la question textuelle implicite, correspondent trois processus : les microprocessus, les processus d'intégration et les macroprocessus.

Donc, les processus de ces deux types de questions (textuelle-implicite, textuelle-explicite), sont complexes comme le tableau ci-dessus.

4.8 Le rôle du questionnement: d'un outil de repérage vers un outil d'apprentissage:

Il ne peut y avoir de compréhension s'il n'y a pas de questions, puisque la compréhension ne pourra être perçue qu'à la suite des réponses résultant des questions.

Giasson (1990 :223) remarque que dans le cas où les questions posées avaient été formulées de telle sorte que la compréhension serait superficielle, c'est le cas du texte qui serait « survolé » ; elles : « maintiennent le lecteur dans une compétence de surface ».

Il est nécessaire d'identifier les difficultés auxquelles est confronté l'apprenant, dans le contexte de la lecture-compréhension d'une manière à les surmonter.

Comme le propose Picard (1986), cité par Daunay (1999 :83), il existe trois types de lecteur. Ce sont le lu, le liseur et le lectant.

Examinons chaque catégorie de lecteur, dont le comportement est expliqué par cet auteur. Il procède son analyse à partir des concepts de la psychanalyse de Freud. Ce sont :

1.le lu : il se laisse entraîné par ses émotions, lesquelles sont suscitées dans le « ça » (ensemble des pulsions et des tendances que le refoulement maintient dans le subconscient, ce subconscient dont on n'a pas clairement conscience, jusqu'aux limites du fantasme (ensembles des représentations imagées mettant en scène le sujet). Ici le sujet c'est le lu. Ces représentations reflètent les déformations de la censure imposée par le surmoi.

2.le liseur : il éprouve des sensations en rapport avec le physiologique et la réalité du monde extérieur.

3.le lectant :celui-ci a une attitude plus complexe. Son comportement lectural tient à la fois de 'l'Idéal' et du 'Moi', instance qui tient l'unité de la personnalité en permettant l'adaptation aux principes de la réalité, la satisfaction partielle du principe de plaisir et le respect des interdits émanant du surmoi selon la théorie freudienne. Ainsi, chaque statut de lecteur, nous est révélé avec précision.

Dans le courant de cette analyse (Lusetti, 1996 ; Jolibert, 1991 ; De Koninck, 1997) préconisent l'auto-questionnement, questionnement autonome de la part de l'apprenant lecteur lequel est accompagné par l'enseignant.

Cet apprenant pourrait interroger les textes au lieu de stagner dans la compréhension littérale, approximative plutôt éloignée de la construction du sens.

C'est précisément lors du questionnement que se manifeste l'activité intellectuelle dans toute son intensité.

Goigoux (2001 : 90), recommande à ce propos de limiter le nombre d'informations à présenter à l'apprenant de manière à ce qu'il ne soit pas submergé par « le flot » des informations. Dans ce cas là, il ne saura plus distinguer l'essentiel du secondaire. Dans ces conditions la construction du sens en pâtira. Goigoux insiste, sur cet aspect de l'information. En d'autres termes, il propose de : « chercher du sens, tirer du sens, découvrir du sens ou, plus communément construire du sens ».

L'apprenant en tant que lecteur actif est celui qui est parvenu à cerner le sens en procédant selon une démarche qui rappellerait la méthode inductive, celle qui consiste à partir du particulier, accéder au général. Cela signifie qu'il aura hiérarchisé les informations selon leur ordre d'importance, en inférant, en repérant les implicites et finalement en interprétant à bon escient les informations.

C'est ainsi que selon Goigoux (2001), l'enseignant aura mis en œuvre une pédagogie « très épurée » à partir du familier, du connu. L'apprenant accéderait aisément à la construction du sens.

Goigoux cité par Rauffet (2009 :4) rejoint quelque peu Montaigne qui estime qu'il vaut mieux avoir « une tête bien faite » qu' « une tête bien pleine », à ce propos Goigoux affirme : « lire, et les bons lecteurs le savent très bien, ce n'est pas mettre en mémoire les mots du texte, c'est mettre en mémoire les idées portées par le texte ». De la sorte, sera effectuée la cohérence textuelle qui est la cohérence des idées.

Selon Goigoux, le questionnement fonctionnerait comme mode d'organisation de la relature.

Certes, l'intervention de l'enseignant est prise en compte, mais pas au détriment du sens. L'aspect littéral, devrait être dépassé puisqu'il s'agit du lecteur actif qui a des connaissances dans ce domaine.

Il appartiendrait par conséquent à l'enseignant d'inciter l'apprenant lecteur à gérer la stratégie lectorale « auto-régulée ».

L'aspect strictement pédagogique à ce niveau serait moins prégnant.

Conclusion:

Zetili (2003), dans une formule qui renferme une allitération « art et tare » pour expliquer l'idée de questionnement en disant « le questionnement est un art et non une tare ». Il expose ainsi cette stratégie fondamentale et

incontournable de la compréhension en lecture, compréhension qui relève de l'esprit de finesse, ce qui n'est pas aisé. La pratique, tirant sa substance de la théorie.

Vygotsky et Rihaili (2011 : 129), proposent deux procédés complémentaires : « l'interquestionnement » (entre apprenants) et « l'intraquestionnement » (autoquestionnement).

Pour notre part, nous avons adhéré dans notre travail de recherche à cette méthode de questionnement, méthode faite de rigueur et de logique. Elle nous a orientée sur le sens de la lecture-compréhension en intériorisant tous les éléments de la métacognition, élément que nous nous sommes efforcée de développer tout au long de notre recherche.

CHAPITRE 5 : L'enseignement explicite de la compréhension de l'écrit

Introduction:

Toutes les recherches récentes s'inspirent du modèle explicite de la compréhension en lecture (Duffy et Roehler ; Irwin, 1986 ; Palinscar et Brown, 1985 ; Pearson et Dole, 1987 ; Raphael, 1985).

Ce modèle d'enseignement, apparu récemment, est connu sous l'expression d'« enseignement direct ». Baker préfère l'appellation « planification de l'enseignement » plutôt que celle de « rôle de l'enseignant ».

5.1 L'évolution de l'enseignement explicite:

Pour assister les étudiants universitaires, en difficultés de lecture, il serait opportun de les orienter, en leur recommandant des stratégies d'apprentissage en lecture qui ont fait leur preuve.

Par exemple, les travaux de Turcotte (1997), Lecavalier et Brassard (1993) ont montré l'intérêt que révèle la mise en œuvre de ces stratégies.

Or, nous avons préconisé dans notre protocole didactique, en premier lieu, ce type de pratique pédagogique, c'est par souci de rendre transparent les processus cognitifs lors de la tâche de lecture, l'accent étant mis sur le développement de l'autonomie du lecteur. Donc, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un enseignement pratique auquel nos témoins sont le plus habitué, et auxquelles les enseignants en FLE, au CEIL ont recours, lors de l'exploitation des textes en conformité des méthodes d'enseignement les plus performantes.

A la lumière de ce que nous avons présenté, nous tirons l'enseignement suivant : les stratégies utilisées sur le plan pédagogique concernent la compréhension en lecture, de « faire ou dire quelque chose pour aider le jeune

lecteur à comprendre un texte », à cerner la signification au niveau des phrases, des expressions, des paragraphes ou même des textes.

Les enseignants posent des questions sur le texte pour évaluer l'apprenant sur l'état d'avancement de sa progression. C'est comme si on posait des questions pour vérifier le sens.

Durkin (1986) cité par Giasson (1990 :26) distingue la lecture de la compréhension et précise la finalité de chacune lorsqu'elle écrit : « Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes (...) depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts vers l'enseignement de la compréhension en lecture (...) le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les apprenants à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné ».

Irwin (1986 :106) apporte une autre contribution lorsqu'il écrit: « enseignants et pédagogues sont de plus en plus conscients que lors de la compréhension en lecture, il ne suffit plus de poser des questions ou de faire répéter des tâches de lecture par le jeune lecteur ». Il s'agit selon sa conception « de s'inscrire dans une procédure explicative » : l'enseignant expliquera à ses apprenants comment l'utilisation efficace des stratégies pour obtenir les bonnes réponses.

Pour sa part, Vandendorpe (1992), place les jeunes lecteurs dans le contexte cognitif afin de parvenir à la « conceptualisation » des ressources textuelles, en adoptant selon l'expression de (Falardeau, 2002), « une vision macroscopique » pour ainsi améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit.

5.1.1 Enseignant-processus de lecture-apprenant :

D'après la nouvelle conception en didactique, l'enseignant intervient selon les besoins langagiers de ses apprenants. Donc l'une des premières caractéristiques de ce modèle est la tâche de l'enseignant selon le point de vue de Giasson (2004 :31).

L'enseignant placera l'apprenant dans une situation de « lecture signifiante », sans l'isoler des sous-habiletés avec l'aide requise. Dans ce cas, il s'agit de l'« enseignement holistique » (Giasson, 2004 : 28).

L'enseignement explicite exige l'intervention de l'enseignant, en tant que guide qui a la responsabilité de rendre transparent le processus de lecture, comme l'affirment Herber et Nelson-Herber (1987) cité par Giasson (2000 :56) : « On ne peut s'attendre à ce que les apprenants deviennent des lecteurs autonomes de façon autonome ». Pour ce faire, il faudrait leur montrer comment devenir autonomes. L'enseignement explicite n'apparaît pas de manière spontanée ou automatique. Certes, il offre un cadre efficace d'enseignement/apprentissage, mais l'assistance d'un intermédiaire en l'occurrence l'enseignant est nécessaire, pour mettre en valeur l'autre pôle 'l'enseigné'.

5.2 Les étapes de l'enseignement explicite :

Par « explicitation » il faut comprendre le fait de parler et de montrer de façon tangible ce qui relève habituellement de l'implicite.

L'action d'explicitation, est un processus qui n'est pas perçu immédiatement, car l'enseigné a recours à l'enseignant- médiateur pour l'enclencher.

Ce modèle didactique selon les travaux Duffy et Roehler (1987) cité par Giasson (2000 :67), vise à développer chez l'apprenant, des habiletés et des stratégies qu'il pourrait utiliser de façon flexible, en fonction de la situation d'apprentissage.

Certes, l'enseignement explicite de ces stratégies, présente quelques variantes mais un certain nombre de phases leur sont communes. Nous les examinerons en nous inspirant des travaux de Giasson (2004 : 29).

a- L'enseignement de la stratégie :

Schunk et Rice (1987) cités par Giasson (2004) affirment qu'enseigner une stratégie ne garantit pas pour autant son utilisation par les apprenants au cours de leurs lectures ultérieures.

L'enseignant est appelé à fixer l'attention des apprenants sur l'utilité de telle ou telle stratégie en lecture. En ce sens, les recherches de Lodico et al. (1983) ; Paris et al. (1982) ont montré que la stratégie mise en œuvre amènerait les lecteurs à prendre conscience de leurs lacunes, donc de s'approprier la stratégie enseignée.

b- Expliciter le processus d'accès au sens :

Il est important d'explicitement le processus d'accès au sens en lecture et de rendre transparent le processus cognitif qui en découle. Par exemple, au cours d'une lecture à haute voix, l'enseignant peut s'arrêter, demander aux apprenants leurs impressions sur le texte, pour éventuellement apporter des ajustements aux réponses attendues. Il poursuit par conséquent, la lecture au fur et à mesure, il fait ressortir les éléments en rapport avec la quête du sens.

c-Guider les jeunes lecteurs vers la manipulation de la stratégie :

L'enseignant négociera la stratégie avec les apprenants, il les incitera à expliciter leurs propres façon de comprendre les stratégies, en les faisant travailler individuellement ou en groupes, afin de favoriser leur autonomie d'abord compte tenu de la consolidation des prérequis. L'apprenant assumera ainsi le choix et l'application de la stratégie.

Ensuite, l'enseignant veillera à l'application de la stratégie retenue: il sensibilisera les apprenants à choisir la stratégie adéquate.

Giasson (2004 :33) associe les phases de l'enseignement explicite aux trois types de connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche déterminée. Il s'agit des connaissances déclaratives, procédurales et pragmatiques.

Cette façon de procéder en didactique, permet de distinguer l'habileté de la stratégie, l'une consiste à savoir comment faire, l'autre s'attache au « comment faire, au quoi, au pourquoi et au quand le faire ».

5.3 L'enseignement explicite et l'autonomie du lecteur:

Loin d'être « la panacée » selon Baumann (1987), l'enseignement explicite accorde de l'importance au développement de l'autonomie de l'apprenant, de le rendre autonome dans ses apprentissages, surtout dans la construction du sens.

Pearson (1985 :88) propose une démarche en trois phases qui explique et facilite l'acquisition de l'autonomie :

La première confère une responsabilité à l'enseignant, la deuxième vise le passage gradué, de la responsabilité de l'enseignant à celle de l'apprenant. La troisième, concerne l'apprenant qui se prend en charge et gère son apprentissage.

Pearson et Dole (1987) ont constaté que ces trois étapes constituent la garantie de la maîtrise des stratégies en lecture.

Ainsi, l'enseignement explicite facilite la transparence des étapes en matière de stratégie. Contrairement au style métacognitif qui relève de l'épistémologie, l'enseignement explicite est plus formel, plus direct. L'enseignant assume la responsabilité, attire l'attention des apprenants sur les tenants et les aboutissants de la pédagogie pratiquée. Cette méthode est en rapport avec le développement des stratégies que les lecteurs en difficulté

découvrent sans l'intervention de l'enseignant, selon le point de vue de Gersten et Carnine (1986).

L'enseignement explicite concerne le quoi, le pourquoi, le comment et le quand de l'utilisation de la stratégie. Ce questionnement employé par le rhéteur Quintillin, et repris par les didacticiens, qui l'utilisent avec profit.

L'enseignant doit assurer l'apprentissage explicite de la stratégie, et apporter l'assistance nécessaire que l'apprenant puisse gérer le questionnement.

A ce niveau, le pédagogue s'implique dans la démarche, il incite l'apprenant, à formuler le questionnement en bonne et due forme, cet apprenant deviendra de la sorte un « questionneur autonome », compétent et performant. Ainsi il pourra vérifier ses propres stratégies d'apprentissage, en fonction du savoir-faire enseigné.

Dabène (1997 :22), évoque un élément important dans l'enseignement/apprentissage, il parle de « la verbalisation » qui selon lui peut « jouer un rôle central » pour permettre aux apprenants de « définir leur propre lecture ». Vygotsky est du même avis lorsqu'il affirme que « le langage intérieur » est le transfert de la parole dans la conscience individuelle.

Dans notre travail, nous nous sommes efforcées d'explicitier les fondements théoriques du questionnement en classe de FLE. L'enseignant ne devra pas pour autant négliger d'exploiter divers types de textes et les soumettre au questionnement autonome.

Certes, les enseignants reconnaissent la valeur théorique et pratique du questionnement comme stratégie privilégiée de construction du sens, mais éprouvent des difficultés pour l'explicitier, compte tenu de sa complexité.

Giordan & Carmona-Magnaldi (2002 :40) affirment que l'enseignant ne se contentera pas de dire aux apprenants : « Posez-vous des questions », il doit en outre leur expliciter le « comment faire ».

La mission fondamentale de l'enseignant est d'innover, de renforcer et de maintenir la faculté d'interroger le texte. Il s'agit de l'explication de l'enseignant concernant la mise en œuvre de la stratégie, de son déroulement sous forme d'une démonstration magistrale, d'après Bianco (2003:159). Ainsi, l'apprenant sera en mesure de réussir le passage évoqué par Vygotsky, c'est à dire de « l'interquestionnement » à « l'intraquestionnement ».

5.4 L'enseignement/apprentissage explicite de l'écrit:

Dans ce qui suit nous nous intéresserons à l'enseignant en tant que sujet et acteur : c'est à lui que revient le soin de gérer l'acte de lire et d'écrire. Pour ce faire, l'institution lui assure la formation spécialisée, conforme à l'évolution du programme, en raison de l'actualisation des méthodes didactiques. Ajoutons à cela la disponibilité des locaux, des supports pédagogiques, grâce auxquels il mènera ses activités dans de meilleures conditions, du moins selon les possibilités offertes.

Il est évident que les attitudes sont différentes d'un enseignant à un autre, en raison de la personnalité de l'enseignant, de son savoir, savoir-faire, et savoir être. Nous traiterons dans ce point la situation de l'enseignant, sur les plans intellectuel, pédagogique et moral.

Il est avéré que dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, l'écrit est primordial. Comment l'appréhender ?

Pour répondre à cette question, Fijalkow (2000 :55) propose des réponses comportant trois temps successifs : le premier temps correspond à une entrée dans l'enseignement, le deuxième à « la boîte noire » de l'apprenant, le troisième à l'analyse des erreurs en aval.

Pour le premier temps et ce depuis longtemps, il s'est avéré que les enseignants s'attachaient trop au manuel, sans mettre leur touche personnelle qui personnalise leur enseignement et leur donne un cachet original.

La question posée c'est : « que puisse apporter aux apprenants et comment ? ». Une autre question subsidiaire c'est celle qui les préoccupe dans le domaine de l'écrit qui n'est plus d'actualité. Ainsi : « serait-il plus aisé de mettre l'accent sur le code graphique ou plutôt sur le sens ? ».

De ses préoccupations disparates, il ressort que pédagogues et didacticiens n'ont pas tout à fait les mêmes préoccupations dans le domaine de la lecture, même s'il y a des recoupements.

Aucun sommet du triangle didactique (enseignant, apprenant, objet à enseigner) n'a une priorité sur les deux autres, puisqu'il y a interaction. Pour les enseignants, les activités pédagogiques sont prioritaires dans leur champ d'action Fijalkow (2000 : 48).

Quant au deuxième temps, l'apprentissage, c'est le temps crucial dans l'activité de l'enseignement auquel les enseignants s'intéressent peu. Beaucoup d'entre eux considèrent qu'apprendre, c'est accumuler des connaissances « par celui qui sait à celui qui ne sait pas ». Les psychologues en cognition s'intéressent à ce temps, qu'ils appellent « la boîte noire ».

Fijalkow (2000 :50) estime qu'il s'agit de traiter les erreurs des apprenants, c'est-à-dire qu'ils s'intéressent a priori au processus de traitement ou processus d'acquisition de la langue écrite. D'une manière générale, les enseignants sont focalisés sur la phase de l'évaluation, à des fins sociales (l'accès au diplôme) plutôt que pédagogiques (la formation intellectuelle).

5.4.1 Le rôle de l'enseignant dans la réussite en lecture:

L'enseignant au CEIL, se demande souvent comment peut-il commencer son cours.

Ce chapitre sera consacré à l'apprentissage de la langue étrangère par le biais de la lecture de textes en rapport avec leurs besoins langagiers.

Ainsi, Giasson (2003) souligne le rôle capital de la réussite en lecture. Tous les didacticiens sont de cet avis. Ils insistent sur le fait que la réussite des apprenants en lecture ne tient pas à la méthode employée, mais dépend du savoir-faire de l'enseignant, ce que résumait Duffy et Hoffman (1999 :15) en affirmant que: « les progrès en lecture sont liés à l'enseignant qui utilise une méthode de façon réfléchie, et non à la méthode seule ». Une fois le cours de lecture terminé, il y a le prolongement extra-muros. Quel est l'intérêt suscité par la lecture ? Telle est la question que pourrait se poser aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

Ces vingt dernières années sont marquées par un engouement pour la lecture. L'apprenant, dans le contexte actuel est devenu plus exigeant dans son apprentissage et plus critique vis-à-vis de l'enseignement dispensé.

Ce qui est attendu de l'apprenant-lecteur, ce n'est pas seulement la bonne lecture mais c'est aussi et surtout l'intériorisation du lexique, le lecteur devient « accompli », son sens critique sera affiné, il pourra, avoir un regard personnel sur ses lectures (journaux d'opinion, romans, poèmes...) ou assimiler des connaissances objectives.

L'enseignant, ne se lassera jamais de répéter que les apprenants doivent être préparés non pas à ingurgiter les connaissances plus ou moins bien acquises, mais à réfléchir de façon autonome et même porter un jugement de valeur.

L'éclairage théorique a des incidences sur la pratique. A cet égard, l'enseignant animera d'une manière judicieuse plusieurs activités dont la lecture tient la première place (échanges, discussions libres, travail de groupes...), la classe active est celle où les apprenants participent, échangent des propos entre eux et avec l'enseignant. Nokes et Dole (2004 :169) soulignent l'importance de la confrontation des idées entre pairs, entre apprenants et enseignant. Pour ces deux auteurs, c'est une activité essentielle qui permet de susciter la motivation des apprenants et qui facilite leur intégration du point de vue de leur formation.

5.4.1.1 Le choix des activités de lecture:

Le choix des activités proposées aux apprenants est un autre point important du point de vue pédagogique. En classe, s'installe un climat de travail favorable, parce que nos apprenants sont motivés.

Giasson (2004) propose des attitudes pédagogiques rationnelles que l'enseignant devrait suivre. Il s'agit de rendre l'apprenant actif, de favoriser son autonomie, de donner un sens aux divers apprentissages, de favoriser le plaisir de lecture, de le mettre dans une situation d'apprentissage authentique dans un bain linguistique favorable, en surmontant les conflits sociocognitifs éventuels, en pratiquant une pédagogie différenciée qui tient compte des différents niveaux et enfin ne négliger aucune dimension culturelle.

Par exemple, il serait bénéfique de proposer des textes tirés de la littérature de jeunesse. Un exemple à ce sujet, l'enseignant pourra faire lire des contes merveilleux, des nouvelles fantastiques, des récits de voyage qui favorisent l'imagination et l'esprit de création. Selon des témoignages de personnes qui ont fait un assez long séjour, ils ont appris à parler l'anglo-américain en lisant des BD, dans le bain linguistique favorable. Ainsi, ils parviennent même à parler et à lire des textes de l'anglo-américain.

5.4.1.2 Le rôle de l'enseignant en classe de FLE:

Loin de nous l'idée de mettre en cause la compétence de l'enseignant, mais nous estimons que quelque soit sa compétence et sa performance, il doit actualiser ses connaissances parce que nous vivons dans un monde qui évolue vite, notamment dans le domaine de la communication.

Selon Giasson (2004 :201), les attitudes de l'enseignant se distinguent par trois caractéristiques essentielles, à savoir : servir de modèle, interagir avec les apprenants et les encourager à interagir entre eux et apprendre à discuter et à réagir.

Lorsque l'enseignant adhère au texte, il est en mesure de favoriser des échanges entre apprenants. Il sera mieux placé pour faire émerger leurs pensées et leurs réactions, l'échange serait fructueux.

Langer (1994) et Goldenberg (1995), proposent la démarche suivante : la variété des questions-réponses, l'apport des apprenants, le suivi de la progression du débat, l'accès pertinent à la prise de parole dans une ambiance conviviale, le statut de chaque intervenant ne sera pas pour autant occulté. Le respect mutuel entre enseignant et apprenants est naturel.

5.4.1.3 L'enseignant « un passeur culturel » :

Compte tenu de la recherche que nous avons engagée et de notre propre expérience professionnelle, nous pouvons affirmer que la lecture est une partie constituante du capital culturel que possède tout individu.

A ce sujet, Bourdieu (1980 :30) distingue trois états du fonds culturel constitué de trois états : l'état d'attachement de l'individu à son éducation, celui de l'acquis du point de vue objectif, et celui des connaissances partagées avec le milieu socioculturel.

Giasson (1999) nuance son point de vue sur la culture en général. Elle fait la distinction entre culture première et culture seconde, ce que Lessard développe d'une autre façon, il attribue à la culture deux formes: « la première est celle de nos milieux de vie quotidienne, c'est celle de la famille notamment, (...) des autres milieux de vie de groupes de pairs (...) milieu de travail. La culture seconde (...), c'est la culture savante (...); c'est celle qui cherche à découvrir et formuler le sens de ce qui est vécu dans nos univers de culture première » Lessard (2000 :51).

En somme, l'enseignant est «un passeur culturel» qui motive ses apprenants par une lecture appropriée, « c'est le vecteur de la culture ».

5.4.2 L'enseignement de la lecture en classe de FLE:

Le traitement efficace de l'écrit ne peut se faire sans l'installation d'un climat pédagogique favorable, l'apprenant pris en charge convenablement réagit positivement à l'écrit, c'est précisément l'objectif de la psychologie cognitive qui contribue à modéliser les processus d'acquisition des connaissances nécessaires.

S'agissant des connaissances institutionnalisées (grammaire, linguistique...) qui ne peuvent se limiter à l'analyse de processus élémentaires, d'élaborer des modèles formels, mais de permettre d'appréhender les processus par lesquels des différences individuelles se transforment en inégalités, selon l'idée de Giasson (2004).

Notons que les caractéristiques du contexte pédagogique, les interactions entre apprenant et contexte, sont des composantes de la meilleure connaissance du fonctionnement cognitif de l'apprenant.

Ainsi, nous examinerons dans ce qui suivra l'organisation psychopédagogique de l'enseignement de la lecture en classe de FLE.

5.4.2.1 La vision favorable à la lecture intelligente:

L'enseignant, surtout le débutant, plongé pour la première fois dans une classe, où tous les regards sont braqués sur lui, se demande comment réagir en face de son jeune auditoire, comment lui apprendre à comprendre ce qu'il lit et se faire comprendre. Comment donc lui donner l'envie de lire ? Telle est la question qui revient souvent.

Dans un climat pédagogique propice, les apprenants seront stimulés par l'enseignant, ils seront encouragés à poser des questions et à corriger leurs erreurs et progressivement ils parviennent à l'autonomie plus ou moins étendue.

a-Donner ou re-donner goût à la lecture :

Transmettre aux apprenants le goût de la lecture, c'est les faire réagir au texte, ils expriment spontanément leurs sentiments, comme s'ils parlaient au texte.

Ainsi, les apprenants se rendent compte de la place qu'occupe la lecture dans leur vie et deviennent des lecteurs assidus, à l'image de l'enseignant qui a pris une place importante dans leur vie. A juste titre, Giasson affirme qu' «une classe ne sera jamais plus motivée à lire que ne l'est son enseignant» (2004 : 42).

L'étude réalisée par Cardarelli (1990) cité par Giasson (2004) aux Etats-Unis, a montré que les enseignants en exercice depuis plusieurs années n'attachent pas beaucoup d'importance à l'acte de lire. Une telle situation est constatée en Europe et un peu partout dans le monde, même lorsqu'il s'agit de futurs enseignants qui sont sensés être des lecteurs en priorité, et même des enseignants qui ont une bonne expérience pédagogique. Ils se contentent de lire les ouvrages en rapport avec leur profession.

Pennac analysant ce phénomène du recul de l'activité en lecture, estime que ce n'est pas une question de temps mais une question d'envie de lire. Il argumente son point de vue en disant que : « La lecture ne relève pas de l'organisation du temps social, elle est (...) une manière d'être. La question n'est pas de savoir si j'ai le temps de lire ou pas (temps que personne d'ailleurs ne me donnera), mais si je m'offre ou non le bonheur d'être lecteur » (1992 : 125).

b-Les débats en classe de FLE:

Selon Giasson (2000), pour rendre sa classe vivante, l'enseignant, en classe de FLE pourra tirer parti des connaissances acquises en didactique. L'échange serait fructueux avec les apprenants, les débats seraient animés sur un

thème donné, d'après les recommandations des didacticiens que nous avons cités.

Les débats en question, permettraient d'installer un climat de confiance, ce qui incite les apprenants à réfléchir, à débattre, à s'intéresser à des questions relatives à la thématique programmée.

c-Diversifier les formules pédagogiques :

Nous avons examiné dans la première partie les multiples facettes de l'acte de lire, la variété d'approches, l'enseignement/apprentissage de la lecture à la lumière de la pratique pédagogique actualisée, c'est qui nous permettra d'aborder ensuite les formules pédagogiques en usage.

A ce sujet, Van Grunderbeek (1997), emploie les formules de « détours pédagogiques », de « structuration », et de « décrochage ». Elle propose les recommandations qui concernent l'apprenant et appliquées par l'enseignant. Il s'agit de maîtriser progressivement des connaissances sur la langue écrite et les diverses stratégies de lecture, donc de partir de situations complexes, pour ensuite revenir à dégager la synthèse.

A propos des formules pédagogiques, Giasson (2004 :204) distingue deux catégories :

Celles orientées vers les pairs, selon le modèle socioconstructiviste, elles favorisent l'échange et la négociation entre les apprenants. Ces interactions qui sont « l'épine dorsale » de tout apprentissage, participent au développement mental de l'apprenant. Ces formules pédagogiques résident dans l'apprentissage coopératif d'après Gambrell, Mazzoni (2000) et le tutorat d'après Caron (2003).

La deuxième catégorie des formules pédagogiques est celle qui est orientée vers l'intégration des matières, lesquelles ont trait à la pédagogie, les apprentissages ne seront pas disparates mais plutôt complémentaires.

Nous tirons un enseignement pédagogique, à la lumière des théories que nous avons présentées et que nous mettrons en application d'une manière pratique.

Conclusion:

Selon nos réminiscences de lecture, nous avons retenu la métaphore du « vase à remplir » qui se rapporte à l'apprenant.

L'enseignant détiendrait seul le savoir, de par son statut. Actuellement, l'apprenant est placé dans la situation de « l'apprenti », ce qui laisse supposer qu'il deviendra aux termes de son apprentissage « un lecteur professionnel » ou un lecteur étant à la fois « jouant/joué » selon la formule de Picard (1986 :112). Il sera en mesure de construire le sens chaque fois que l'acte de lecture l'exige. L'enseignant, communiquera son savoir-faire à cet « apprenti » comme le maître d'œuvre à l'ouvrier. L'approche proposée par Vygotsky, reconnaît à l'apprenant des habiletés à travers ses interactions avec les membres de sa communauté.

CHAPITRE 6 : Le rapport au savoir lectural : lire et comprendre

Introduction:

Lire et comprendre sont deux dimensions complémentaires que le lecteur doit gérer au cours de la lecture. Ainsi, réussir la lecture d'un texte est synonyme de réussir la compréhension, car celle-ci englobe toutes les dimensions de l'acte de lire, en l'occurrence le sens implicite et le sens explicite, d'où la compréhension du texte, laquelle compréhension constitue l'ossature de tout apprentissage en lecture. Il s'agit par conséquent pour le lecteur de prélever des informations du texte et de procéder à la mise en relation des éléments en rapport avec le sens, notamment les notions de contexte, de référents linguistiques et situationnels.

Parvenus à l'université, les lycéens deviennent en principe des étudiants responsables de leur parcours universitaire. Les enseignants pour leur part s'attendent à ce que ces apprenants soient capables de lire la variété de textes, selon leur nature (texte expositif, argumentatif, exhortatif...), en mobilisant leur attention et de dégager ainsi, des stratégies efficaces de compréhension.

En somme, c'est favoriser l'adhésion du lecteur potentiel pour mieux apprendre, retenir l'information, interpréter, critiquer et inférer le sens. À cet égard, pour que ces apprenants, critiquent, analysent un texte, réagissent positivement, en interprétant correctement le message, il faudrait favoriser la lecture intelligente qui ne se limite pas aux informations explicites, littérales ou mineures, superficielles du texte.

Ces apprenants, pour la plupart, éprouvent de la difficulté à se prendre en charge et par conséquent à comprendre, à créer des liens avec d'autres disciplines, en rapport avec leurs études en cours (la lecture étant une compétence transversale).

Nous avons constaté qu'ils sont souvent passifs et ne manifestent pas d'intérêt, faute de stratégies idoines : les référents culturels en particulier leur échappent, ce qui ne contribue nullement à la réussite dans leur cursus.

A cet effet, des questions surgissent: comment peut-on lire un texte et le comprendre? Comment lire, est-ce reconnaître le code et/ou le sens? Est-ce rester uniquement au stade littéral du texte? Est-ce pouvoir atteindre le sens caché ? Ou encore se contenter d'une activité interprétative ? Donc, c'est tout le développement théorique qui doit être mis en œuvre dans l'apprentissage de la lecture.

A partir de ce chapitre, nous examinerons, dans le premier temps deux aspects : d'abord la notion de compréhension qui est au centre de notre recherche, ensuite la question théorique de la relation entre la compréhension et l'interprétation. Dans le deuxième temps nous examinerons les difficultés éprouvées par les apprenants en compréhension des textes.

6.1 Lire : une relation entre le texte et le lecteur :

Texte et lecteur sont en rapport dialectique du couple lecture/compréhension. En ce sens, Golder & Gaonac'h (2004 :114) déclarent que le lecteur doté d'un certain nombre de connaissances, pourra appliquer les opérations cognitives, et accéder au texte tant sur la forme que sur le contenu. Ces connaissances, une fois intégrées au modèle mental du lecteur, contribueront à la compréhension du texte par le biais du processus des inférences.

6.1.1 Lire c'est inférer :

Qu'est-ce qu'une inférence ?

Une bonne partie de l'information que le lecteur retire du texte est obtenue grâce au processus d'inférences. Les inférences peuvent servir à relier des phrases, à compléter des informations lacunaires, voire implicites et à

procéder à des rapprochements pertinents entre les informations contenues dans le texte.

En lecture, les apprenants parviennent à repérer l'information explicitement formulée dans le texte, mais ils éprouvent de la difficulté à repérer l'information implicite ou lorsqu'ils doivent « inférer ».

La vertu de l'inférence c'est qu'elle ne se limite pas au sens littéral du texte. En effet, par inférence on entend : « des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites » Fayol (2000 : 20).

Selon le même auteur, le lecteur les introduit dans l'interprétation des mises en relation, pas immédiatement accessibles. Pour comprendre un texte, il est nécessaire d'aller bien au-delà de la littéralité de l'énoncé. Ces inférences constituent des liens incontournables du processus de la pensée. Nous soulignons que des recherches théoriques et expérimentales ont été réalisées et peuvent être exploitées avec profit sur lesdites inférences (Aguilar &Denhière, 2002 ; Rossi, 1999 ; Le Bouédec,1984).

Giasson (1990 :61), relève deux modes de compréhension : littéral et inférentiel. La compréhension littérale se situe au niveau de la surface du texte ; la compréhension manifeste, est en « deçà de l'inférence ». La compréhension inférentielle considère des liens plus complexes ; « elle amènera le lecteur à combler des passages implicites », voire des lacunes.

Pour Fayol & Gaonc'h (2003), l'inférence correspond ainsi à l'utilisation: « des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte ».

Or, comprendre un texte, ne se limite pas au déchiffrement. C'est surtout dégager la cohérence et la cohésion du message lu, à partir des connaissances préalables du lecteur, sans lesquelles l'acte de lecture se réduit à « l'élaboration

‘d’îlots de signification’ juxtaposés et n’aboutit pas à l’intégration de toutes les informations » Fayol (2004 : 39).

L’utilisation des connaissances adéquates est le facteur déterminant qui intervient dans la production d’inférences. Très souvent, le lecteur qui bute sur l’information implicite, éprouve de la difficulté non à propos des inférences, mais au sujet des informations indispensables à l’élaboration de ces inférences. L’inférence ira au-delà de la compréhension littérale.

Kerbrat-Orecchiouni (1986 :33), estime que l’auteur ne peut pas expliciter toutes les informations, surtout dans un texte dense. A ce propos, elle affirme : « Nous appellerons “inférence” toute proposition implicite que l’on peut extraire d’un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes) ».

Selon les idées de Golder & Gaonac’h (2004 :117), dans un texte, tout est loin d’être dit. Au moment de la lecture, le lecteur a souvent besoin de faire appel aux inférences nécessaires au rétablissement de la cohérence du texte initial, pour enfin mettre en œuvre cet ensemble de traitements cognitifs et rétablir les informations implicites.

Il ressort de cela que l’inférence est une opération cognitive complexe qui mobilise plusieurs types d’activités cognitives : la perception, la recherche en mémoire, la déduction, l’induction, la généralisation, etc. Ainsi, apprendre à inférer en lecture passe par l’enseignement explicite de cette opération cognitive. Ce qui constitue l’un des moments de notre démarche didactique, celle-ci intègre le travail sur l’inférence et l’implicite.

Les recherches menées jusque-là, qui prenaient en considération l’inférence, sont parvenues à différents classements des types de l’inférence dans la mesure où les paramètres qui permettent de les ordonner, en ce sens, ils varient d’un auteur à l’autre et d’un domaine à l’autre (psychologie cognitive, linguistique...).

6.1.1.2 Les types de l'inférence:

Les chercheurs Trabasso (1981) ; Beach et Brown (1987) ont proposé des classifications. Quels sont donc ces différents types d'inférence ?

Pour Giasson (2003 :97), trois types d'inférences, sont pertinents. Il s'agit: « des inférences logiques, elles sont contenues dans le texte, des inférences pragmatiques, fondées sur les stéréotypes du lecteur, des inférences créatives, sans doute les plus complexes. Elles nécessitent un travail inférentiel très proche de la création interprétative ». Falardeau (2003 : 684) distingue l'interprétation créative de l'interprétation tout court ; elle cherche à reconstruire le sens global du texte pour en améliorer l'intelligibilité.

Selon Gaonac'h (2004 :113), il est possible de relever deux types d'inférences : « Les inférences logiques qui sont fondées sur le texte et les inférences pragmatiques sur les connaissances du lecteur ».

Johnson et Johnson (1986) cité par Giasson (2003 :88), quant à lui, il propose dix catégories d'inférences, il s'agit des inférences de Lieu, d'Agent, de Temps, d'Action, d'Instrument, de Catégorie, d'Objet, de Cause-effet, de Problème – solution et inférences de Sentiment – attitude.

Cunningham (1987) cité par Giasson (1990 :108) a élaboré un modèle conceptuel complexe sur les inférences, dans lequel il met en valeur les inférences fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur et les inférences fondées sur le texte et les inférences créatives. Cet auteur différencie l'inférentiel du non-inférentiel. Il affirme que l'inférence sera pragmatique si elle est commune à un groupe de lecteurs, et elle est créative lorsqu'elle appartient à une minorité lectorale.

La classification des inférences proposée par Makdissi et Boisclair (2006 :188), porte sur quatre grandes fonctions dans la compréhension de texte. Cette taxinomie a quatre volets, relatifs aux ambiguïtés lexicales, aux

interprétations du texte; à la reconnaissance des anomalies potentielles dans le cours des événements et à la prédiction des effets qui en résultent.

Ces mêmes auteurs, regroupent les fonctions en deux catégories :

Les inférences lexicales :

L'apprenant a recours aux référents extratextuels et linguistiques, afin de cerner le sens des lexies inconnues, comme le montre l'exemple proposé par Makdissi (2010 :154) : « Ah l'automne, comme c'est joli ! Regarde dans les arbres toutes les «vadiges» colorées ! ». L'apprenant, confronté au terme « vadiges », va utiliser son savoir-faire dans le contexte de l'automne, puis ses connaissances intuitives de la syntaxe pour pouvoir comprendre le sens de « vadiges » (éléments dans l'arbre).

Dans la même optique, les inférences permettent d'attirer l'attention du lecteur sur les acceptions du terme utilisé (le sens propre, le sens figuré, la polysémie...). En effet, Vygotsky insiste sur le fait que les mots changent de signification suivant le contexte attaché au texte.

Les inférences causales :

Elles renvoient aux structures profondes du texte, et favorisent ainsi les différentes représentations de l'action.

Ainsi, nous pouvons constater qu'au-delà du paradigme, les différents types d'inférences se rejoignent, d'où façons de surmonter les difficultés au contact du texte.

En l'absence de toute inférence, la compréhension serait limitée, voire « fragmentaire ». Dans le même ordre d'idées, Gavard distingue « le bon compreneur » du « mauvais compreneur » suite à des réponses correspondant aux questions inférentielles (Gavard, 2012 : 2).

6.1.1.3 Inférence et implicite ou « la machinerie textuelle »:

La notion d'implicite a été examinée par les linguistes notamment dans l'analyse du discours. Ceci a permis de mettre à jour une pluralité de sens.

Pour notre part, nous avons adhéré à la définition proposée par Furetière cité par Falardeau (2003 :681), selon laquelle l'implicite est : « un élément qui s'applique à ce qui, sans être formellement exprimé, est virtuellement contenu». Selon Jereczek-Lipinska (2007: 34), l'implicite équivaldrait au sens voilé et/ou caché qui se situe «entre les mots » et jamais « dans les mots ». Lalande (1983 : 54), associe l'implicite au comportement de celui qui ne veut pas expliciter ce que contient sa pensée.

Dans notre pratique professionnelle, nous avons constaté que l'implicite, « cet éternel absent » des classes de langue, est « le chaînon manquant » d'après le même auteur.

Par conséquent, la compréhension de l'implicite, dépend de sa compétence culturelle et de sa maîtrise de stratégies de lecture employées, deux éléments complémentaires à la réalisation des inférences.

Dès que le lecteur est sollicité le lecteur pour construire le sens du texte niveau psychocognitif, surgit la difficulté. Pour Gombert et Fayol (1995 :93): « (...) la signification n'est pas donnée par le texte dont elle serait simplement extraite, elle est construite par le lecteur et varie donc autant en fonction de la base de connaissances et des stratégies du lecteur-compreneur qu'en fonction de l'information apportée ».

Falardeau s'est intéressé aux significations des mots 'implicite' et 'inférer', du point de vue de l'étymologie. Il explique que l'«implicite» vient des verbes «impliquer», «enchevêtrer», «emmêler», et que « inférer », renvoie à «faire naître, ajouter » Falardeau (2003 :681).

La compréhension d'un texte nécessite toute une stratégie. Il s'agit de « repérer des informations explicites » et aussi d'« inférer des informations

nouvelles, voire implicites, (...) la pratique des inférences est bien de dévoiler les effets de l'implicite, (...), elle entre pour une part capitale dans la lecture » ONL (2002 :71).

Compréhension explicite et compréhension implicite, sont deux processus inscrits dans le texte. Pour affiner la compréhension en lecture, l'absence de l'implicite est due, soit à une lecture hative de la part de l'apprenant « inconscient-présent », soit de ses lacunes. Ainsi, il ne pourrait pas «aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre» (Desrosiers-Sabbath, 1992 : 92).

A la lumière des ces données, nous avons mis au point la manipulation des stratégies de lecture incontournables, prenant en charge le « non-dit ».

Gervais (1990 :41) situe la compréhension sur un axe bipolaire, à savoir : « la lecture en progression» et « la lecture en compréhension». Lors d'une lecture-en-progression, le lecteur pour progresser fait le moins d'inférences possibles. « La lecture en compréhension » est davantage un processus complexe, dans les « abysses de l'implicite ».

Des théoriciens se sont intéressés aux différentes formes de l'implicite, souvent présents dans les textes littéraires. En l'occurrence, Friedrich (2002) et Ducrot (1984), en particulier, dans le domaine de l'implicite relèvent quatre types, que nous examinons successivement :

-le présupposé renvoie au référent culturel, plus ou moins partagé, d'où l'idée de sa perception par le lecteur. Cette notion de présupposé a été développée par Ducrot (1984 : 20).

-l'impliqué ou l'implicite, n'est pas énoncé explicitement, encore moins déduit.

-l'inférence relève de la logique quand la déduction est "impliquée".

-le sous-entendu renvoie à « des visions du monde partagées ».C'est un implicite volontaire.

Il faut remarquer que la frontière entre présupposé et sous-entendu n'est pas toujours aussi nette parce qu'il peut y avoir des recoupements.

Illustrons par un exemple : « X a cessé de fumer ». Cet énoncé peut signifier dans un contexte de compréhension générale que « X fumait auparavant ». Dans une situation d'énonciation particulière, il peut signifier un constat, une injonction ou une invitation à ne plus fumer (Rihaili, 2011 : 141).

Dans notre démarche didactique-une question se pose- nos témoins pourraient-ils déceler le présupposé du sous-entendu ?

Donc au cours de l'activité de compréhension, il est nécessaire que l'apprenant parvienne à déduire le présupposé, l'impliqué et le sous-entendu. A ce stade, l'apprenant pourra interpréter sans grandes difficultés le texte qui lui est proposé, avec l'aide de l'enseignant.

A ce sujet, nous avons relevé dans les travaux du collectif de l'ONL (2000 :56), la pertinence de « la pratique des inférences, dont le rôle est bien de dévoiler les effets de l'implicite ». Ce qui détermine la compréhension en lecture.

Ces stratégies d'enseignement relatives au sens caché du texte, visent à gérer les activités inférentielles dans l'acte de lire, régulièrement sollicitées en classe de FLE. Ainsi, les enseignants « veillent à maintenir un juste équilibre entre les activités qui privilégient le repérage ou la mémorisation des informations littérales et celles qui mettent l'accent sur les inférences et la construction de représentations cohérentes » (ONL, 2000).

L'implicite du latin 'implicitus', signifie plier dans..., emmêler. Cette notion est proche du présupposé, voire du sous-entendu, il y a un risque de confusion. En d'autres termes : « il désigne un dire ou un sous-dit que locuteur veut exprimer sous ledit explicite » Kerbrat-Orecchioni (1986 : 39). En ce sens Kerbrat-Orecchioni (1986 : 25) affirme que les présupposés sont « toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant

automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé ». Martinaud (2007 :21) donne des explications à propos de l'énoncé, selon lui il s'agit d'une « implicite » « qui ne veut finalement dire que ce que ses récepteurs croient que l'émetteur a voulu dire dans/par cet énoncé ». Cette définition est centrée sur les compétences linguistiques et encyclopédiques des sujets parlants. En essayant de partager « les souvenirs d'implicite » de sa longue expérience, le même auteur souligne « la multiplicité » des sens selon les contextes didactiques où le terme apparaît, il est ainsi apparu que « l'implicite » pouvait être remplacé par : « le non dit », « le non explicité », « l'insu voire l'inconscient » et « le caché ».

L'émetteur considère l'implicite comme un « maquis terminologique ». Cette métaphore est bien significative, elle explicite à la fois le caractère dense et inextricable de l'implicite (Rihaili, 2011 : 139).

Il se trouve que la capacité à opérer des inférences se développe avec l'âge et par la pratique enseignante ainsi qu'une pédagogie actualisée. Dans le même ordre d'idées, Giasson (1999 :66) écrit: « même si la capacité à inférer se développe graduellement avec l'âge (...) elle pouvait être améliorée par l'enseignement ». Les apprenants ont souvent montré qu'ils sont susceptibles de faire des inférences. Certes, ils éprouvent parfois d'être assistés par l'enseignant, en tant que formateur et accompagnateur dans le processus de l'inférence.

6.1.1.4 Enseigner l'inférence:

Aujourd'hui, tous les didacticiens sont du même avis. Ils se rejoignent sur la notion de composantes, au nombre de quatre, dans l'enseignement de la lecture, à savoir: « traitement écrit des mots (identification et production) », «compréhension de textes », « production de textes » et « acculturation à l'écrit ».

Jusqu'à la fin des années 70, la seconde composante n'a pas fait l'objet d'un enseignement/apprentissage. Tout s'est passé comme si une fois le décodage maîtrisé, la compréhension de l'écrit est acquise naturellement, ce qui n'est pas le cas.

Selon la tradition, ancrée chez certains d'entre nous, comprendre un texte signifie s'arrêter au stade littéral, donc ces inférences sont occultées, inconsciemment. Dans l'ouvrage collectif de l'ONL, Fayol et coll. (1998, 2000), ont constaté que les « apprentis-lecteurs » peuvent : « prélever une information figurant littéralement dans le texte. Dès que le prélèvement direct d'informations ne suffit plus pour répondre, les performances chutent. Ainsi, relier entre eux des éléments présents dans le texte en les interprétant est une opération encore délicate, tout comme élaborer des inférences».

Giasson (1992 :65) remarque qu'en classe : «les enseignants posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférentielles», et propose l'inverse, plus de questions inférentielles que de questions littérales.

Du temps où j'étais lycéenne, puis étudiante et aujourd'hui enseignante de français, il nous a été donné de constater que la compétence à inférer est loin d'être systématiquement exercée en classe de FLE.

La contribution de Dumortier (2011 : 80) s'inscrit dans une optique toute différente. Selon lui : « Le terme d'inférence n'étant guère usité dans l'enseignement (...), l'on pense parfois que la capacité d'inférer relève d'un perfectionnement en lecture (...). En réalité, cette capacité se développe dès le plus jeune âge, puisqu'elle est indissociable de l'aptitude à mobiliser les acquis, l'expérience personnelle de la langue et du monde, pour traiter chaque message nouveau ».

Il en résulte que l'enseignement explicite des inférences est nécessaire pour améliorer la compétence lecturale chez les apprenants, en particulier chez « les faibles compreneurs », leur compréhension des textes étant fort limitée.

Giasson (2003) explique que l'enseignement explicite des principaux types d'inférences pragmatiques consiste à faire apprendre à l'apprenant que l'énoncé complexe contient plus d'informations non formulées que d'informations explicitement formulées, que comprendre équivaut aussi à interpréter la compréhension, de développer des compétences à inférer lors de ses lectures.

La conclusion qui se dégage, c'est que les difficultés inhérentes à l'inférence constitue un écueil d'une part, mais une clé d'autre part pour accéder à la lecture compréhensive. Pour cette raison, l'activité cognitive doit être prise en compte par les enseignants lesquels sont tenus de la pratiquer doivent systématiquement. C'est un moment primordial de notre protocole didactique lequel implique l'étayage des implicites et donc des inférences.

6.1.1.5 Des pistes pour enseigner l'inférence:

Enseigner explicitement l'inférence ne signifie pas seulement faire prendre conscience aux apprenants des inférences, ni les entraîner à inférer. C'est une condition nécessaire mais insuffisante. Aussi, il est important de montrer à l'apprenant le « comment faire » pour interroger le texte, l'interpréter, à partir des indices (structure du texte, connecteurs,...) et des prérequis.

Il appartient à l'enseignant de négocier l'opportunité de formuler des hypothèses de sens sur les mots nouveaux; l'enseignant devient « stimulateur d'hypothèses ». Ainsi, au lieu d'expliquer à l'apprenant le sens des mots difficiles ou nouveaux de façon directe, il l'invitera à répondre à des questions interprétatives. C'est comme si on l'inscrivait dans une démarche active, qui ressemblerait au processus réflexif de résolution de problèmes.

L'enseignement de l'inférence suppose la prise de conscience de l'apprenant des difficultés de compréhension en lecture. Enseigner l'inférence, implique une attitude active de lecture de la part de l'enseignant. Celui-ci, passe de la compréhension littérale à la compréhension du sens caché.

L'enseignant, en classe de FLE, expose l'argumentaire devant l'apprenant à haute voix, puis, il lui demande, suite à sa propre lecture, de faire l'inférence et de la justifier. Au cours de cette même occasion, il lui demandera de relever tous les indices en rapport avec l'inférence.

Dans ce cadre, Bianco (2000 :101) a montré que la capacité à inférer pouvait être améliorée par l'enseignement. En juin 1997, dans le même ordre d'idées, une équipe d'enseignants de français ont suggéré des pistes de recherche intéressantes, qui favorisent l'enseignement de l'inférence, entre autres : analyser et expliquer les erreurs commises, de reprendre l'ensemble des réponses correctes ou erronées produites, suite à l'inférence des questionnaires proposés ; inférer l'objet d'un enseignement explicite, le formateur peut demander aux apprenants d'interroger le texte lu ; aborder les textes par des «entrées dynamiques ». Cette stratégie consiste à faire lire progressivement le texte par paragraphes, en demandant au fur et à mesure de la lecture d'étayer d'étayer les hypothèses formulées par les apprenants.

Giasson (2003) quant à elle, a proposé l'amélioration de la capacité d'inférer pour l'enseigné et de guider l'enseignement que dispense le pédagogue. Des pistes ouvrent la voie à des recherches fructueuses. Elles s'inscrivent dans deux stratégies : la première consiste à servir de modèle pour réussir une inférence lors de la lecture, ce qui permettra le repérage de bons exemples d'inférence.

La deuxième stratégie concerne les questions qui nécessitent le recours à des inférences.

6.1.2 Lire c'est interpréter ou « spéculer »:

Le texte est représenté comme un « tissu d'espaces blancs », selon l'expression d'Umberto Eco (1979 : 66). Suivant cette métaphore, le lecteur aura à remplir les blancs et les vides que le texte laisse à sa disposition, donc lire

équivaldrait à interpréter, cela passe justement par le fait de repérer ces espaces, de les remplir ; cet acte permet de « huiler la machine paresseuse » selon le même auteur. Les prévisions du lecteur, c'est de remplir les espaces des non-dits.

Dans notre recherche nous avons proposé de nous concentrer sur les questions de la compréhension correcte. Pour cette raison, nous avons tenu à revisiter la problématique relative au couple compréhension/interprétation, ce qui nous paraît indispensable d'effectuer parmi les écrits didactiques saillants concernant ces concepts.

Les deux concepts de compréhension et d'interprétation, sont souvent liés par une relation intrinsèque, en raison de multiples significations explicitées. Compréhension et interprétation est « le couple infernale » en littérature selon Tauveron (2001) ou « sujets de tensions » en didactique d'après Louichon (2007).

Nous constatons une évolution du point de vue didactique. Dans les années 1980, lire c'est comprendre, à partir des années 2000, lire c'est interpréter. En fait, lire c'est comprendre et se faire comprendre.

Selon les propos de Canvat : «si la compréhension est construction du sens, l'interprétation sera spéculation sur le 'pluriel du texte' »(1992 :103). Canvat par ces propos, voudrait par cette métaphore, nous expliquer que la compréhension est monosémique. Elle implique la saisie du sens commun aux divers interlocuteurs, tandis que l'interprétation renvoie plutôt à l'idée de polysémie où les possibilités d'interprétation sont illimitées Canvat (1992 : 34).

L'interprétation bien comprise est liée à l'action de signifier, de donner un sens extérieur au texte, par le lecteur averti.

Tauveron (2002) désigne par « textes proliférants » ceux qui suscitent l'interprétation continue. Ces textes, généralement complexes, seraient « non lisses », et poseraient problème d'interprétation, lequel « problème » est

intéressant, comme le souligne Tauveron (2003: 36), il permet de former des lecteurs « actifs », « coopératifs » et responsables dans un double intérêt de négociation de sens : entre lecteur et texte ; entre lecteurs, d'où retour au sujet « lecteur ».

Pour Reuter (1992 :61), l'interprétation est perçue comme un processus exigeant, longtemps considérée comme activité de lecture postérieure à la compréhension. Vandendorpe (1992 :170) n'est pas du même avis. Il estime qu'il faut d'abord interpréter et comprendre après, telle devrait être l'attitude du lecteur face au texte complexe. Shusterman (1994 :73) estime qu'il n'y a pas de différence radicale entre 'comprendre et interpréter' », « comprendre » est « un automatisme de la pensée » alors que « interpréter » est une « résolution de problème(s) ».

Quoi qu'il en soit, l'interprétation n'est pas perçue comme une compétence facile à maîtriser. Grossmann (1999 : 153), tout en plaidant pour l'interprétation en amont, comme le suggère Vandendorpe (1992), s'écarte de son point de vue à propos de la lecture littéraire, pour laquelle, c'est directement « faire de l'interprétation ».

Résumant la différence entre les deux mots, Vandendorpe (1992) fait remarquer que comprendre implique la soumission au sens commun des interlocuteurs indépendamment de leur niveau culturel. Le caractère essentiellement totalisant de comprendre, nous renvoie à «prendre ensemble ». Interpréter, par contre, implique une négociation entre divers locuteurs qui sont dans un rapport d'égalité (Rihaili, 2011 : 131).

Pour Canvat (1992) et Tauveron & Grossmann (1999 :32), il s'agit de comprendre et d'interpréter simultanément: aider l'apprenant dans son approche du texte, en lui faisant prendre conscience de ses acquis ultérieurs (formation initiale, spécialité, lecture personnelle...).

Il ressort de ces propositions de la part des didacticiens que la définition des ces deux notions (comprendre et interpréter) reste sujet à controverse.

Pour notre part, nous avons opté pour la description de l'acte d'interpréter, à partir de la thèse d'Olson (1998), selon laquelle : «Interpréter un texte implique que personne ne sait ce qu'il signifie, mais plutôt qu'on pense qu'il signifie ceci ou cela. L'interprétation est donc vue comme le point de vue d'un sujet (le lecteur) sur un objet (le texte), quand bien même le sujet serait persuadé que son point de vue est le seul possible» (Olson, dans Grossmann, 1999 :152).

6.1.2.1 Le lecteur ou « le regard de l'interprète »:

Le regard de l'interprète est plus clair que celui du lecteur en processus de compréhension. Selon l'expression de Canvat (1992), l'interprétation a un caractère « supputatif et aléatoire de construction d'hypothèses ». Ricoeur (1999 :21) la définit comme étant le dévoilement du sens caché sous le sens apparent. L'interprétation ne serait autre qu'une « forme explicite de la compréhension » (Gadamer, 1976 : 148).

A partir de ces différents éclairages, l'interprétation est une activité intellectuelle à la fois microscopique et centripète, la compréhension serait « une force centrifuge » et globalisante (Falardeau, 2003 : 685).

L'activité interprétative est au cœur de la didactique des langues, elle privilégie le pôle apprenant-lecteur et le texte en tant qu'objet d'étude. Jorro (1999 : 99) soutient, par ailleurs le point de vue de Vygotsky pour lequel: « le conflit sociocognitif joue un rôle moteur dans l'apprentissage». Alors que la même auteure reconnaît le rôle « timide » de l'enseignant dans l'apprentissage coopératif.

Pour notre part, nous adhérons à l'idée de Giasson lorsqu'elle affirme que l'enseignant peut enseigner à ses apprenants, « à utiliser dans leur lecture des procédés cognitifs dont ils ignoraient l'existence» (Giasson, 1992 : 21).

Il serait aussi opportun de revenir aux propos de Pouw (2004 :188), selon qui « les étudiants qui disposent d'une compétence limitée en L2 risquent de se tromper dans l'interprétation du texte et ainsi ils n'arrivent qu'à se construire une base de connaissances vague et peu cohérente », la sélection, la mémorisation et l'intégration étant essentielles à l'apprentissage.

L'apprenant doit donc apprendre à développer tout un processus lexical et cognitif à partir duquel il va trouver des significations qui s'inspirent directement du texte et non émettre des hypothèses de sens.

Tauveron (1999b :20) évoque deux types d'activité interprétative dans le processus de la compréhension, le premier appelé INT1: « est une suite d'élections locales de sens, là où il y a pluralité de choix et qui concourent à se forger une représentation (parmi d'autres) globale et cohérente de l'intrigue». Dans le sillage de ces affirmations la compréhension, « antérieure » à l'interprétation, elle est en amont, et l'interprétation est en aval. Le deuxième type de même veine, de la même auteure, s'inscrit dans un processus interprétatif. Ainsi « tout texte appelle une interprétation de type 2 (INT2) au sens herméneutique du terme, postérieure à la compréhension, mais pouvant la modifier en retour, soit, non point “qu'est-ce que dit le texte?” Mais “au-delà de ce que dit le texte, qu'est-ce qu'il me dit?»». La relation du couple compréhension/Interprétation est dialectique, en ce sens « l'une nourrit l'autre d'une façon inchoative », elle imposerait un mouvement de va-et-vient où il est nécessaire d'interpréter l'information lue et accéder au sens. Or, ce processus n'est possible que dans la perspective du lecteur « interprète ». Celui-ci, devenu autonome, retiendra les éléments polysémiques, l'activité de compréhension aboutirait à l'interprétation du texte, le lecteur disposant d'une marge de liberté plus ou moins large en fonction de la nature du texte (simple ou complexe).

Notre protocole didactique a pour objectif d'apprendre à nos apprenants d'interpréter les textes proposés à la lecture, cette façon de procéder dans le

contrat d'apprentissage incite l'enseignant à mettre en valeur le questionnement adéquat relatif au texte étudié.

A la lumière de ces développements, nous retenons que la compréhension du contenu du texte va dans le sens de l'interprétation. En retour, ce double mouvement compréhension/interprétation débouche sur une compréhension correcte, condition essentielle dans tout questionnement productif. C'est ce que nous développons dans notre protocole didactique.

Nous avons abordé dans ce dernier chapitre de la partie théorique, l'origine des difficultés de compréhension de l'apprenant qui n'est pas suffisamment armé au cours de la lecture.

6.2 Le lecteur-compreneur en difficultés:

Selon les dernières enquêtes du Programme international de recherche en lecture (PIRLS, 2001, 2006 ; PISA 2001), les difficultés en compréhension de l'écrit demeurent nombreuses et variées pour nombre d'étudiants en difficulté d'apprentissage, même lorsque leur niveau de décodage est viable, compte tenu de leur âge (Olshavsky, 1977; Williams et Baker, 2001 ; Braibant, 1994; Nation, 2001). En effet, Thomson (2006) a constaté l' « écart important entre l'habileté à lire qui relève du décodage des mots et l'habileté à lire qui relève de compréhension de l'ensemble des mots lus ».

Notre constat : le nombre d'étudiants en difficultés de compréhension en lecture, la nature de ces difficultés, tout cela varie en fonction des critères des définitions précitées du savoir-lire.

Ces étudiants, au cours de leur scolarité (lycée et même école primaire) n'ont pu maîtriser le processus cognitif lié au savoir lire, auquel font face les enseignants lorsqu'ils se heurtent dans leur pratique quotidienne de la lecture à inculquer les modalités de compréhension. A l'université, les apprenants censés être responsables en grande partie, de leur prise en charge, restent parfois de

«mauvais lecteurs» ou «lecteurs précaires » en raison des lacunes antérieures à leur cursus universitaire. Ils prennent conscience qu'ils sont de « mauvais compreneurs » (Oakhill et *al.*, 2003).

Les enseignants du FLE au CEIL, conscients de ces difficultés, tentent d'y remédier en actualisant, au fur et à mesure leur pédagogie tant sur le plan théorique que pratique.

Dans cette section, nous ferons le point sur la nature des difficultés en lecture-compréhension des apprenants traités de « mauvais lecteurs » ou « non-lecteurs » et sur les débats concernant les recherches sur leurs différents profils.

6.2.1 Le lecteur-compreneur en difficultés ou le « non-lecteur »:

Tout en étant susceptibles de déchiffrer et de décoder les signes écrits pour les sonoriser, un grand nombre d'apprenants, du secondaire et nous rajoutons de notre part, les étudiants universitaires peuvent être considérés comme de «faibles compreneurs » puisqu'ils ne parviennent pas à l'accès au sens de l'écrit (Martel, 2004; Williams, 2000 ; Okhill, 2003). La lecture des mots fût-elle aisée de la part de l'apprenant, la compréhension n'est pas pour autant atteinte.

Il est certain que la lecture littérale n'est pas le gage de la bonne compréhension du texte comme le disent Ecalle et Magnan (2010 : 109). Dans cette perspective, la compétence en lecture constitue en didactique actuelle, l'axe de réflexion prépondérant par rapport aux autres compétences (l'écrit, l'oral).

Accéder à l'écrit, ne consiste pas pour l'apprenant à se limiter au niveau superficiel des mots. Il est tenu à faire appel à d'autres sous-processus cognitifs (Pressley et Afflerbach, 1995; Irwin, 1986).

La complexité de l'acte de lire est aussi soulevée par les auteurs (Pressley *et al.*, 1995; Jimenez, Garcia et Pearson, 1995), qui reconnaissent la variabilité de ces processus d'un individu à l'autre.

Plusieurs travaux, entre autres de didacticiens parmi lesquels (LeCoq, 1988; Morais, 1993; Sprenger-Charolles et Khomsi, 1989; Siegel et Ryan, 1989) se sont intéressés à l'analyse des difficultés de lecture, les apprenants désignés par l'expression « mauvais lecteurs » n'accorderaient pas d'importance au contexte mais s'attacheraient à l'identification phonologique du mot.

Van Grunderbeeck *et al.* (2003 :99) définissent deux catégories de lecteurs : les bons lecteurs et les lecteurs en difficultés; les premiers sont ceux qui « sont de plus en plus caractérisés comme des lecteurs stratégiques capables de gérer les différentes dimensions de l'acte de lire », les autres, ceux qui sont en difficulté sont « des lecteurs passifs » sujets à « des carences stratégiques importantes ».

Notre recherche, porte sur le lecteur en « difficultés d'apprentissage », du fait de l'inadéquation entre capacités intellectuelles et performances langagières. Par conséquent, ce lecteur est appelé à dépasser ses difficultés en lecture avec l'aide du formateur en classe de FLE.

En dépit des débats traitant des difficultés liées au processus de la compréhension de l'écrit, les publications didactiques restent rarissimes. A cet égard, la définition du « lecteur en difficultés d'apprentissage » est mouvante. L'expression « mauvais-lecteurs », prise en mauvaise part est considérée presque comme une tare.

L'appellation « mauvais-lecteur » Fijalkow (2002) n'est sans doute pas nouvelle en didactique. En 1989, le « lecteur faible » est synonyme d'« illettré », dans la revue Recherche en 1992, on parle du « raté de l'apprentissage ».

Loin de nous de songer à catégoriser les différents profils des lecteurs en difficultés, et de les confiner dans un réduit, nous citerons à ce propos,

l'exemple de Van Grunderbeek (1994 :88), qui propose une série de profils, nuancé par là sa pensée. Il s'agit de cinq types de lecteurs.

Le lecteur le moins actif, se concentre en priorité sur le code graphophonologique ; il ne sait comment appliquer la stratégie qu'il connaît pourtant. Van Grunderbeek le désigne par « le perroquet » en ce sens celui qui lit sans comprendre ce qu'il lit.

Il existe un autre lecteur, celui-ci est centré prioritairement sur le sens. Son profil est opposé au premier, c'est « le devineur », qui essaye de dénicher le sens global de ce qu'il lit.

Le troisième type de lecteur est plutôt centré sur la reconnaissance lexicale. Il se concentre sur la reconnaissance visuelle sans souci du sens des mots ni des phrases.

Le quatrième type, s'intéresse soit au sens littéral, soit au système graphique.

Le cinquième type a une attitude assez complexe, il s'intéresse au code au début du mot et devine la clôture.

Le lecteur qui combine code et contexte, lit sans vérifier la cohésion de l'énoncé d'où des erreurs d'interprétation.

Pour Van Grunderbeek (1994 :35) les difficultés des « apprentis-lecteurs » sont caractérisées par « le manque de clarté cognitive, la non reconnaissance des stratégies en situation de compréhension de l'écrit et la dépendance à l'égard de l'enseignant ».

La même auteure (1994) atteste que le diagnostic des difficultés passe par la référence consciente ou non de sa propre conception de l'acte de lire, de la conception de la cause des difficultés, en situation d'enseignement/apprentissage. C'est dans ce sens que nous nous sommes efforcée de mettre en évidence les représentations des enseignants concernant le bon lecteur.

6.2.2 Vers un portrait du jeune lecteur en difficultés:

Selon Giasson (1990) cité par Van Grunderbeeck (2007 :35) cinq portraits de lecteurs faibles se dessinent, qui vont du lecteur textuellement faible au lecteur qui ne fait appel qu'aux microprocessus, en passant par celui qui a recours aux microprocessus et aux macroprocessus ou à celui qui se penche sur la compréhension globale du texte ou encore à celui qui ne maîtrise pas les processus d'inférence et d'élaboration.

Dans le même cadre de recherche, Payette (2004 :55), à partir de l'étude faite auprès de jeunes apprenants, a dégagé quatre composantes en compréhension de l'écrit : celles liées aux microprocessus, à l'inférence, à l'élaboration et à l'élaboration des macroprocessus

Dans une autre étude qui trace le portrait des jeunes lecteurs en difficultés de compréhension, Adant (2009) affirme que ces difficultés sont variées et il préfère utiliser l'expression de « mauvais compreneurs ». Pour lui, il distingue les difficultés liées à l'aspect cognitif de la lecture et celles liées à l'aspect affectif de la lecture.

a. Les difficultés liées à l'aspect cognitif:

Adant (2008 :21) traite les difficultés des apprenants, à trois niveaux :

Le premier se rapporte aux microprocessus, celui du mauvais compreneur qui a des difficultés dans le repérage de l'idée essentielle du texte. Le deuxième niveau des macroprocessus, concerne lecteur faible qui ne dispose pas des moyens intellectuels suffisants pour lire et comprendre le texte narratif, lequel comporte beaucoup de connecteurs. Il est désorienté dans l'organisation textuelle, ne sachant comment ordonner ses idées. Au troisième niveau celui des processus d'intégration, la difficulté réside dans la saisie du sens et l'utilité de la présence des référents et des connecteurs dans le texte, ces liens indispensables à l'enchaînement des idées. Quant au dernier niveau, celui des processus

d'élaboration, l'apprenant hésite de donner son avis, de différencier la fiction de la réalité. Il ne parvient pas à classer les informations selon leur ordre d'importance dans le texte en faisant des rapprochements inappropriés, en faisant appel à ses connaissances antérieures, d'où difficultés d'appréhender les référents linguistiques.

À ces difficultés liées à l'aspect cognitif de la lecture s'ajoutent la plupart du temps des difficultés liées à l'aspect affectif de la lecture (l'émotion suggérée par la lecture, par exemple).

b. Les difficultés inhérentes à l'aspect affectif :

Les lecteurs déficients peuvent être alignés sur les « lecteurs-apprentis ». Inconsciemment, ils s'exposent à l'effet Mathieu, selon lequel les apprenants ont tendance à fuir les tâches qui leur semblent plus difficiles. Ils ne savent pas utiliser les stratégies nécessaires à l'accomplissement de la tâche, non pas par incapacité intellectuelle, mais par méconnaissance. Même assimilées, elles ne pourraient être appliquées par les apprenants, parce qu'ils n'éprouvent pas le besoin de les utiliser d'une manière constante.

Ces stratégies sont lourdes en l'absence du soutien de l'adulte, ce qui pousse ces « apprenants-lecteurs » à ne pas s'intéresser à l'acte de lire (Lumbelli, 1992).

Toutefois, il est à noter que ces recherches relatives aux divers profils des faibles lecteurs, accordent peu d'importance à la façon dont s'opère l'ensemble du processus (Payette, 2004).

De même, la métacognition, autre processus impliqué dans la compréhension en lecture, a été peu analysée par les didacticiens. Cet aspect a retenu l'attention de Martel (2004 :59), ce qui lui a permis d'étudier le cas de quatre bons et de quatre moins performants lecteurs, en utilisant l'approche de la gestion mentale. Ainsi, à travers cette étude quatre profils ont été saisis. Il s'agit

des compreneurs traducteurs efficaces, des compreneurs traducteurs inefficaces, ces bons déchiffreurs, mais piètres interprètes dans la mesure où ils ne font pas appel à leurs connaissances antérieures.

Une autre catégorie, celle des compreneurs interprétants efficaces ne pose aucun problème d'ordre didactique.

La dernière catégorie celle des compreneurs interprétants inefficaces qui confondent leurs connaissances antérieures et les données de l'énoncé lu, d'où l'interprétation laisse à désirer.

Smith (1991 :270) et Loridant (1993) en particulier, se sont intéressés aux stratégies cognitives mises en œuvre par les « bons lecteurs » et « les mauvais lecteurs » en situation de compréhension de l'écrit des textes narratifs : les bons lecteurs utilisent deux stratégies ou plus, au moment où les mauvais lecteurs s'appesantissent sur leurs connaissances du lexique, ce qui n'est pas productif.

Gersten (1986 :265), dans sa contribution, a mis en lumière les caractéristiques

des « mauvais lecteurs ». Il remarque quatre types de ces lecteurs :

Celui dont les connaissances de base sont fort limitées, elles ne sont pas contextualisées en situation de l'écrit.

Les passifs ne font aucun effort, ils survolent le texte.

Dans le troisième type, se classent ceux qui ont des difficultés à démêler les informations pertinentes.

Le quatrième type, est le plus proche de l'effet Mathieu. Ce sont ceux qui ne sont pas motivés. Ils lisent sans conviction d'améliorer leur niveau.

Lors de son enquête, McCormick (1992 :62) a analysé les réponses fournies par les « mauvais lecteurs » et elle a relevé quatre sources principales d'erreurs chez les mauvais lecteurs :

Le lecteur qui se contente d'interpréter une seule section du texte en se référant à ses connaissances antérieures.

La deuxième source d'erreur et non des moindres, est liée à l'écriture de la réponse. L'apprenant ne parvient pas à formuler correctement sa réponse parce qu'il ne sait pas écrire, ce qui nous fait songer à la prérogative, prise en compte ces dernières années par les institutions universitaires, elle consiste en l'insertion du nouveau module intitulé « atelier graphique » pour pallier les insuffisances en matière d'écriture.

La troisième erreur du mauvais lecteur, auquel échappe l'information importante du texte, est fréquente.

La quatrième source d'erreur est relevée chez le jeune lecteur qui isole un élément spécifique, au détriment du sens général ou global du texte.

Braibant (1994 :101), quant à lui, il classe les « mauvais lecteurs » en trois groupes : ceux qui s'arrêtent au décodage en lecture en décodage en lecture, ceux qui lisent assez bien et enfin ceux qui présentent des difficultés cognitives en décodage et en compréhension écrite.

Outre ces approches, Martel (2004 :65) ajoute deux autres, celle des profils de compreneurs : le premier de ces compreneurs ou «témoin» du texte, s'attache au texte et s'inscrit dans une visée intratextuelle. Le second profil, ou «acteur interprète», recourt à ses acquis, à des interprétations pertinentes, il émet des hypothèses de sens valables.

Conclusion:

Nous savons qu'au stade des études universitaires, les enseignements ne concernent pas directement les processus fondamentaux de la lecture. Celle-ci est désormais considérée comme un vecteur d'apprentissage d'autres connaissances, en d'autres termes, une compétence transversale.

Pour cette catégorie d'universitaires, la question se pose autrement, « on n'apprend plus à lire, mais on lit pour apprendre » (Leach, Rescorla et Scarborough, 2003 : 211).

Ainsi, la compréhension en lecture est l'habileté essentielle aussi bien à la réussite universitaire, mais aussi à l'intégration dans la société et dans la vie professionnelle de demain.

Comme nous l'avons déjà signalé, les causes des difficultés en lecture sont variées et complexes. Ce tour d'horizon, nous a permis de dégager l'esquisse du «mauvais lecteur».

Selon Barré-De Miniac (2000 :20) même le lecteur qualifié de faible parvient à construire une compétence à l'écrit. Elle ajoute que : « le chercheur et le pédagogue doivent s'intéresser au sujet lecteur lui même, à son activité et à ce qu'il y investit intellectuellement, psychiquement, socialement et culturellement », ce que nous avons constaté.

Conclusion de la première partie :

Souvent source de difficultés pour les apprenants, la compréhension de l'écrit est un phénomène complexe, relevé par tous les didacticiens qui se sont intéressés aux entraves d'ordre intellectuel, voire psychologique auquel se heurtent lesdits apprenants.

Comprendre c'est comprendre ce qui est dit, et ce qui n'est pas dit. En dépit des définitions et des nuances attribuées par différents chercheurs à la notion de compréhension et d'interprétation, un aspect demeure évident: pour atteindre la compréhension correcte, il est nécessaire d'interpréter l'information contenue dans un écrit lu.

Il ressort de cette étude que le questionnement efficace est celui qui privilégie le lecteur autonome pour en faire l'interprète.

Tous les types de texte peuvent se prêter à un moment ou à un autre à l'activité interprétative, comme le soulignent les didacticiens.

Il revient aux enseignants à quelque niveau qu'ils se situent de rendre l'apprenant capable d'exploiter la lecture, d'abord comme outil de

communication avec la pensée de l'auteur comme l'ont recommandé les auteurs précités, mais aussi comme l'instrument de la pensée contextualisée. Il s'agit, d'après ces mêmes auteurs de l'aider à devenir un lecteur indépendant et un lecteur interprète d'où, notre détermination à montrer par une analyse didactique que les apprenants du FLE ont besoin de maîtriser tous les aspects de la compréhension, soulignés par les didacticiens, ils sont nombreux, auxquels nous avons fait références.

En plus d'aider les apprenants à développer la capacité d'appréhender l'inférence et l'implicite par le questionnement des textes, les enseignants ont pour mission d'en faire des interprètes capables de comprendre des textes variés, y compris des textes littéraires, dont l'interprétation est ardue, en raison du discours émaillé d'expressions qui relèvent de la rhétorique, même dans les livres de littérature de jeunesse.

L'écrit, cet acte impliqué, ou «parti pris de l'apprenant» selon l'expression de Delamotte (2000), offrir à l'apprenant l'occasion de changer l'habitus lectural en lecture-compréhension, raison pour laquelle nos témoins se sont inscrits en FLE, au CEIL.

Quoiqu'on affirme, les enseignants encadrent de «mauvais lecteurs », de « bons lecteurs », et des « lecteurs faibles », constituant une classe hétérogène qu'il doit gérer correctement en mettant en œuvre, ce que Gombert et Roussey (2007) désignent par l'expression « gestes simples » ou « ruses pédagogiques », ces deux belles formules résument l'activité pédagogique à mettre en œuvre.

DEUXIEME PARTIE:VOLET PRATIQUE

I/ Dispositif et Méthodologie :

Pour mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche déjà mentionnées, nous avons subdivisé cette deuxième partie en deux grands points.

Dans le premier volet, nous avons mis en place une enquête extensive relative aux représentations et aux pratiques de la lecture chez les apprenants algériens inscrits au CEIL et leurs enseignants. Elle a pour objectif, entre autres, de servir de description du contexte. Elle s'articule autour des aspects suivants : le rôle de la lecture dans l'amélioration du niveau des étudiants du CEIL concernés par l'apprentissage du FLE et la description de l'activité de lecture ; la description de leur activité en qualité de « lecteurs-compreneurs » ; le rapport des enseignants du FLE du CEIL avec certains concepts et notions opératoires en lecture compréhension.

Dans le deuxième volet, nous avons procédé à une analyse didactique de l'état des lieux qui porte sur 4 cours réalisée avec cinq groupes (un cours selon la méthode Taxi et trois autres cours proposés selon le socioconstructivisme). Nous avons enregistré la participation de 99 apprenants dont le nombre varie de 15 à 25 étudiants par groupe.

Les différents cours sont proposés avec les mêmes groupes, en concertation avec les deux enseignants qui ont accepté de participer à notre enquête. Ces cours visent à montrer qu'il est possible de développer chez les apprenants les capacités à questionner à l'écrit les textes de langue française : il s'agit de l'implicite, du questionnement interprétatif et des informations essentielles

C'est autour de ces trois axes de travail que s'articule notre démarche didactique au cours de lecture. Un test puisé dans PISA 2009 est proposé aux apprenants sur ces trois axes. Le descriptif du protocole didactique ainsi que le dispositif concernant ce test est présenté dans le chapitre 2.

CHAPITRE 1 : L'enquête : Pour une vision de l'intérieur

Introduction :

Nous avons opté pour le regard intérieur au sein du CEIL où nous avons déjà enseigné le FLE afin d'observer les réactions des enseignants et des apprenants en rapport avec l'enseignement/apprentissage des uns et des autres, en recensant les insuffisances à caractère pédagogique et intellectuel, les comportements des uns et des autres en fonction du statut des enseignants ; détenteurs de connaissances et celui des apprenants ; désireux d'acquérir une formation en français, langue étrangère.

L'enquête que nous avons menée concerne les représentations des enseignants et des apprenants vis-à-vis de l'acte de lire.

Certes, comme il ne s'agit pas des sciences exactes, il subsiste toujours une part de subjectivité. Ce qui a facilité en grande partie notre tâche, c'est que nous avons affaire à des apprenants adultes du niveau II, qui ont l'ambition d'accéder au registre de la langue courante.

Nous avons passé nos questionnaires aux des apprenants et aux enseignants du CEIL.

Nous rappelons que le but de notre étude n'est pas d'essayer de nouvelles approches mais de faire œuvre d'observateur, une façon de voir comment des apprenants et leurs enseignants se représentent la lecture des textes en FLE en contexte universitaire. Après avoir fourni des données sur les participants à l'enquête (enseignants et étudiants) nous présenterons en détail les questionnaires proposés aux uns et aux autres.

1.1 Présentation du corpus

1.1.1 Les participants à l'enquête:

1.1.1. a L'échantillon apprenants :

L'échantillon est large, il est composé de cinq groupes (Quatre vingt dix neuf (99) étudiants ont participé à notre enquête) inscrits au niveau II.

Notons toutefois que le nombre des étudiants par groupe varie d'une classe à une autre. Absorbés par les études à l'université, certains finissent par abandonner leurs cours aux CEIL.

Chaque groupe a pu faire l'objet de l'enquête dans de meilleures conditions en raison du nombre de l'effectif réduit.

Notre choix du niveau II s'explique aussi par le fait que nous avons voulu uniformiser au maximum l'échantillon de notre enquête.

1.1.1. b L'échantillon enseignants :

Douze enseignants de français du même institut ont participé à notre enquête. Comme ils ne sont pas nombreux, nous avons pu les joindre tous facilement. Une grande partie des enseignants est stable (certains y exercent depuis sept ans). Le seul critère que nous avons retenu, c'est que l'enseignement dispensé concerne le français.

1.2. Présentation des questionnaires (enseignants et étudiants) :

Nous présenterons nos questionnaires par thème, en relation avec les notions théoriques de base sous jacentes à notre recherche par souci de continuité sur les deux plans théorique et méthodologique. Ainsi nous avons tenu compte de notre problématique qui est le fil conducteur de toute notre recherche et des hypothèses de notre analyse didactique (*cf.* Annexes Vol II. chap1).

Le questionnaire, avec lequel on « procède à la sélection des éléments pertinents et à l'élimination des éléments jugés secondaires » (de Singly : 1992),

est un outil de recherche méthodologique, il remplit un double objectif : prendre connaissance des représentations des participants à l'enquête et établir un état des lieux concernant le contexte où se déroule notre expérience didactique.

Le questionnaire que nous proposons dans notre enquête respecte l'ancrage théorique de notre recherche. Pour cette raison, nous avons suivi une thématique progressive dans sa présentation.

Les deux questionnaires présentés aux enseignants et aux apprenants, sont donnés dans les annexes 1.1 (questionnaire enseignants) et 1.2 (questionnaire étudiants). Par ailleurs, nous avons alterné questions ouvertes et questions fermées.

1.2. a. Autour de la lecture :

C'est le thème qui comporte le plus de question (8 questions enseignants et 12 questions apprenants) qui portent sur la lecture d'un texte (Q Ens1/Q Etud9)⁴, elles portent aussi sur le concept de la compréhension d'un texte (Q Ens 2/ Q Etud9), que représentent pour eux un bon lecteur et l'utilité de l'être (Q Ens 7 et 8/ Q Etud 3 et 4).

D'autres questions portent sur les types de textes (Q Ens 6/Q Etud 2) et les difficultés rencontrées pendant la lecture (Q Ens 25/ Q Etud 10) telles que nous les présentons dans le tableau 1.

Questions posées aux enseignants	Questions posées aux apprenants
Q1. Que signifie pour vous « lire un texte » ?	Q3. Selon vous qu'est ce qu'un bon lecteur ?
Q2. Que signifie pour vous « comprendre un texte »	Q4. Selon vous quelle est l'utilité d'être un bon lecteur ?
Q3. Selon vous quelle est la lecture	Q5. Selon vous que signifie « savoir

⁴ Pour les abréviations : Q = Question Ens= Enseignant Etud= Etudiant

<p>qui aide les étudiants à mieux comprendre le texte ?</p> <p>a-silencieuse</p> <p>b-à haute voix</p> <p>Dites pourquoi ?</p>	<p>lire » ? Cochez les cases qui correspondent à votre choix</p> <p>a- bien articuler les mots</p> <p>b- respecter la ponctuation et l'intonation</p> <p>c- comprendre le sens des mots difficiles</p> <p>d- comprendre l'idée générale du texte</p>
<p>Q5. En classe, qu'aimeriez-vous enseigner le plus en compréhension de l'écrit ?</p> <p>a- des textes polysémiques</p> <p>b- des textes monosémiques</p> <p>Expliquez pourquoi ?</p>	<p>Q1. Lisez-vous des textes en langue française en dehors de la classe ? Expliquez pourquoi</p>
<p>Q6. Selon votre expérience au CEIL, quels sont les types de textes qui vous paraissent les plus simples à enseigner à vos étudiants ?</p> <p>Cochez la bonne réponse</p> <p>a- texte narratif</p> <p>b- texte argumentatif</p> <p>c- texte expositif</p> <p>d- texte exhortatif</p> <p>e- texte prescriptif</p> <p>f- texte descriptif</p> <p>Expliquez les raisons pour chaque type choisi.</p>	<p>Q2. Quels sont les textes que vous aimeriez lire en langue française ? Mettez une croix devant la case qui correspond à votre choix</p> <p>a- la bande dessinée</p> <p>b- les poèmes</p> <p>c- les contes</p> <p>d- les textes scientifiques</p> <p>e- les textes tirés des journaux</p> <p>f- les textes affichés</p>
<p>Q7. Selon vous qu'est ce qu'un bon lecteur ?</p>	<p>Q9. Que signifie pour vous :</p> <p>a- « lire un texte »</p> <p>b- « comprendre un texte »</p>
<p>Q8. Selon vous quelle est l'utilité d'être un bon lecteur ?</p>	<p>Q14. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez lorsque vous lisez un texte en langue française ?</p> <p>Cochez la réponse qui correspond à</p>

	<p>vosre choix</p> <ul style="list-style-type: none"> a- la lecture des mots (prononciation et intonation) b- passer d'un paragraphe à un autre c- le vocabulaire d- le sens des mots, le sens des phrases et des expressions e- le sens caché
<p>Q25. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants en compréhension de l'écrit ?</p>	<p>Q15. Trouvez-vous les mêmes difficultés à lire un texte en langue arabe ou en langue anglaise? Cochez la réponse de votre choix :</p> <p>Parfois souvent jamais</p>
	<p>Q10. Parmi les types de textes suivants, quels sont ceux qui vous posent le plus problèmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> a- des textes où il y a des sous entendus b- des textes où il faut interpréter c- des textes littéraires d- des textes où il faut lire entre les lignes
	<p>Q11. Préférez-vous lire un texte :</p> <ul style="list-style-type: none"> a- silencieusement b- à haute voix <p>Expliquez pourquoi ?</p>
	<p>Q14. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en compréhension de l'écrit ? Cochez la réponse qui correspond à votre choix</p> <ul style="list-style-type: none"> a- la lecture des mots

	<p>(prononciation et intonation)</p> <p>b- passer d'un paragraphe à un autre</p> <p>c- le vocabulaire</p> <p>d- le sens des mots, des phrases et des expressions</p> <p>e- le sens caché</p>
	<p>Q16. Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés de compréhension pendant la lecture d'un texte ?</p> <p>Mettez une croix devant la réponse de votre choix</p> <p>a- vous cessez de lire le texte</p> <p>b- vous continuez la lecture même si vous n'avez pas compris</p> <p>c- vous demandez de l'aide à votre camarade</p> <p>d- vous demandez de l'aide à votre enseignant</p> <p>e- vous demandez de l'aide à quelqu'un de votre entourage</p> <p>f- vous utilisez un dictionnaire bilingue</p> <p>g- vous utilisez un dictionnaire de langue française</p>

Tableau 1 : Autour de la lecture (questions posées aux enseignants et aux étudiants)

1.2. b. Les interactions enseignants/étudiants et étudiants/étudiants : lieu et moyen d'acquisition

Pour Bange : « la classe de langue étrangère est à considérer comme un type d'interaction au même titre qu'une consultation médicale ou juridique » (1994 : 203). C'est pourquoi, il nous a paru essentiel de voir si les apprenants ont eu l'occasion, d'une part de procéder à des échanges avec les enseignants et d'autre part de confronter leurs points de vue, des uns et des autres (surtout si les bons éléments interviennent pour aider les moins bons), (Q Ens 11, 12,13, 14,15/ Q Etud 19) (tableau 2). En effet dans la vision socioconstructiviste, l'étayage par l'adulte expert doit donner à l'apprenant l'occasion de contribuer à la participation aux différentes dimensions du discours.

Questions enseignants	Questions étudiants
<p>Q11. Mettez-vous les étudiants en groupes pour qu'ils puissent travailler ensemble?</p> <p>- Cochez la bonne réponse</p> <p>Souvent de temps en temps jamais</p>	<p>Q18. Avez-vous eu l'occasion de travailler en groupe en classe pendant les séances de lecture ?</p> <p>Si oui, quel type d'aide, le travail en groupe vous a-t-il apporté ?</p> <p>Cochez la réponse qui correspond à votre choix</p> <p>a- l'explication de vos camarades en langue arabe</p> <p>b- les interactions avec vos camarades</p> <p>c- écouter vos camarades</p>
<p>Q12. Les étudiants arrivent-ils à faire des interprétations lorsque le texte proposé s'y prête ?</p> <p>Expliquez</p>	
<p>Q13. Comment gérez-vous les conflits entre les étudiants lors de l'activité interprétative ?</p>	

<p>Q14. Sur quoi portent vos interactions avec les étudiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a- sur la question posée b- sur la réponse proposée c- sur la bonne réponse d- sur les mots difficiles e- sur le sens caché f- sur les différents points de langue g- sur l'articulation des mots 	
<p>Q15. Sur quoi portent les interactions entre les étudiants ?</p> <p>Cochez la bonne réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> a- sur la question posée b- sur la réponse proposée c- sur la bonne réponse d- sur les mots difficiles e- sur le sens caché f- Sur les différents points de langue g- sur l'articulation des mots 	

Tableau 2 : Les interactions enseignant/étudiants et étudiants/étudiants : lieu et moyen d'acquisition

1. 2. c Le questionnement : outil de construction de sens en compréhension de l'écrit

Ce thème est au centre de notre recherche. La compréhension de l'écrit s'enseigne et s'apprend, ce n'est pas une simple suite de mots ou de phrases qu'on lit. Pour cela, notre questionnaire a été préparé de telle manière que les enseignants et les apprenants nous donnent leur point de vue sur l'utilité de

questionnement, cet outil didactique primordial qui accompagne automatiquement l'étude d'un texte en classe de langue (tableau 3).

La fonction essentielle du questionnement consiste-t-elle à s'assurer la compréhension du texte par l'apprenant? S'agit-il d'un outil d'évaluation, ou bien cette fonction se limite t-elle à l'explicite et aux opérations nécessaires à la compréhension, et par conséquent à la stratégie de compréhension en lecture ?

Questions enseignants	Questions étudiants
<p>Q18. Pratiquez-vous l'activité questionnante sur un texte en classe de FLE ?</p>	<p>Q20. Lorsque l'enseignant vous donne un texte pour analyse, dans la partie consacrée à la compréhension de l'écrit, quelle est la question, parmi les quatre proposées, qui vous paraît la plus facile ? Cochez la case qui correspond à votre choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> a- question ouverte b- question à choix multiples c- question claire qui vous aide à recopier la réponse directement du texte d- question portant sur un sens caché e- une question d'intelligence f- une question portant sur un paragraphe précis du texte
<p>Q19. Que représente cette activité pour vous ? Cochez la bonne réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> a- un procédé d'évaluation b- une manière de guider la compréhension du lecteur c- un procédé automatique de lecture 	<p>Q21. Si vous étiez enseignant, dans une séance de compréhension de l'écrit, lesquelles des questions, citées précédemment, auriez vous préféré poser à vos étudiants ?</p>

<p>d- une stratégie habituelle de lecture</p> <p>e- une manière efficace pour construire du sens</p>	
<p>Q20. Préparez-vous les questions de compréhension ou bien les proposez-vous telles qu'elles sont préparées dans les méthodes utilisées ?</p> <p>Expliquez pourquoi ?</p>	
<p>Q21. En compréhension de l'écrit, quelle est la dimension que vous préférez questionner ?</p> <p>Cochez la bonne réponse</p> <p>a- le sens caché dans le texte</p> <p>b- le sens explicite</p> <p>c- les points de langue</p> <p>d- les connaissances référentielles</p>	

Tableau 3 : Le questionnement : outil de construction de sens en compréhension de l'écrit

1.2. d Les connaissances sur la langue et la conscience de l'écrit en compréhension de l'écrit :

Il s'agit d'une question ouverte posée aux enseignants, en relation avec ce thème, elle se rapporte au processus cognitif pratiqué pendant la lecture (tableau 4). Nous nous appuyons à priori sur les représentations des enseignants pour voir si l'apprenant comprend ce qu'est l'écrit et comment il fonctionne; traiter les graphèmes qui sont en lien avec les phonèmes, pour reconstituer un message, s'agit-il de comprendre, ou de transmettre un message qu'un autre pourra comprendre?

Question enseignants	Question apprenants
<p>Q26. Pensez-vous que les connaissances sur la langue ainsi que sur la typologie des textes jouent un rôle important dans l'activité de lecture-compréhension ? Si oui, justifiez votre réponse</p>	

Tableau 4 : Les connaissances sur la langue et la conscience de l'écrit en lecture-compréhension

1.2. e La métacognition en compréhension de l'écrit :

La métacognition est une stratégie d'apprentissage, une « conscience motivée » Antoine de La Garanderie (1996 : 11) que développe l'apprenant pour se faciliter l'acquisition et l'application des connaissances antérieures lors de l'apprentissage.

Ayant, bien évidemment, son impact sur l'apprentissage ; métacognition et parole intérieure sont en rapport étroit dans la mesure où la métacognition est profondément ancrée dans le fort intérieur de chaque individu. Ce que révèlent les réponses aux questions (Q Ens 24 / Q Etud 17), (tableau 5).

Questions enseignants	Questions apprenants
<p>Q24. Après le travail sur la compréhension d'un texte, avez-vous pensé à demander à vos étudiants « comment ils ont fait pour comprendre le texte ? » au lieu de « avez-vous compris le texte ? » Selon vous, en quoi cette question était-elle importante ?</p>	<p>Q17. Est-ce qu'au moment où vous rencontrez des difficultés vous parlez-vous intérieurement afin de trouver la solution ? Entourez la réponse de votre choix Oui, c'est normal Non, en général</p>

Tableau 5 : La métacognition en compréhension de l'écrit

1.2. f. Les stratégies en compréhension de l'écrit :

Notre dernier thème, nous permet de voir comment procède l'apprenant, « pôle actif » (Rui, 2000) dans le processus de la lecture, au moment de la lecture d'un texte.

Que ferait l'enseignant pour choisir des stratégies de lecture en séance de compréhension de l'écrit ? Et s'il en parle ouvertement à ses étudiants en classe par exemple? (tableau 6)

Questions enseignants	Questions apprenants
Q22. Parlez-vous aux étudiants des différentes stratégies de compréhension lors de la lecture ? Si oui, de quelle stratégie leur parlez-vous ? Les explicitiez-vous aux étudiants?	Q6. Lorsque vous lisez seul un texte en langue française, est ce que : a- vous le comprenez dès la première lecture b- vous avez besoin de le relire c- vous ne comprenez rien du tout d- vous avez besoin qu'on vous explique ou traduise les mots difficiles
Q23. A votre avis, bien enseigner la compréhension de l'écrit passe par : Cochez la bonne réponse a- leur apprendre à résumer un texte b- leur apprendre à bien articuler les mots c- leur apprendre à construire du sens d- leur apprendre à questionner un texte	Q7. Est-ce pareil que lorsque vous lisez un texte en arabe ou en anglais ? Q8. Lorsque vous lisez un texte vous vous concentrez sur : a- tout le texte b- certaines parties du texte c- les indices périphériques d- les mots clés e- les mots nouveaux et difficiles

Tableau 6 : Les stratégies en compréhension de l'écrit des enseignants et des étudiants

1.3 La remise du questionnaire :

Chaque classe a bénéficié d'une heure pour répondre au questionnaire. Les enquêtés se sont retrouvés seuls face aux questions.

Le questionnaire garantit l'anonymat total et les sujets n'avaient pas à décliner leur identité. Les enseignants nous ont aidée et ont participé à la distribution du questionnaire. Nous étions présente pour répondre aux questions des apprenants au cas où une des questions n'aurait pas été bien saisie au sujet de la compréhension. Le questionnaire a été présenté comme faisant partie d'une recherche que nous menons à partir du terrain choisi.

Nous avons remis le questionnaire aux enseignants et leur avons accordé un délai d'une semaine pour qu'ils puissent répondre sereinement à nos questions.

Conclusion:

Les questionnaires que nous avons rédigés sur les représentations des apprenants et des enseignants dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture, résultent des travaux de Giasson, de Goigoux et du modèle élaboré par Rihaili (2011), ce sont des questionnaires pilotes qui nous ont permis de vérifier nos hypothèses en relation directe avec notre recherche. Les analyses des réponses aux questionnaires (enseignants et apprenants) sont développées dans le deuxième point de la deuxième partie (chapitre 3).

CHAPITRE 2 : Présentation de la démarche didactique

Introduction :

Dans ce chapitre, il est question de présenter le déroulement didactique des séances de cours (le premier selon la méthode Taxi et les trois autres, tels que nous les avons proposés) de façon à évaluer l'impact à partir du test.

En relation avec notre cadre théorique et notre problématique, la trame des activités didactiques a été bâtie par nous mêmes. Plusieurs moments successifs ont été mis en œuvre et correspondent à trois axes de travail : le premier axe porte sur l'implicite, le deuxième axe relatif à l'interprétation plurielle, quant au troisième, il est relié au repérage des informations essentielles.

Notre souci est de vérifier la stratégie de questionnement pour la compréhension des textes en lecture, non seulement dans le but de montrer que cette stratégie peut s'enseigner mais aussi peut améliorer sensiblement les compétences des apprenants en matière de compréhension en lecture.

Pour cela, nous avons utilisé des supports « textes » que nous avons négociés avec les enseignants lesquels avaient accepté de participer au choix du cours habituel et à l'élaboration des cours proposés.

La même trame a été mise en œuvre dans les cinq classes (un cours enseigné selon la méthode Taxi II et trois autres cours proposés).

Pour l'observation des activités didactiques, à savoir quatre séances par groupe: une séance selon le cours habituel (désormais C.Hab)⁵ et trois autres séance selon le cours proposé (désormais C.Pr).

⁵ Les abréviations utilisées sont les suivantes : Q : Question ; Ens : Enseignant ; Etud : Etudiant ; C.Hab : Cours habituel ; C. Pr : Cours proposé

Nous avons tenu un carnet de bord afin de donner à voir le déroulement concret des différentes activités de chaque séance. Lors de la deuxième séance (dans les trois cours proposés), l'enseignant explicite les procédures de questionnement des textes alors que l'enseignant du C.Hab suit la trame de la méthode qu'il a l'habitude d'utiliser (Taxi II) et procède donc à l'enchaînement programmé du cours et aux activités habituelles.

Nous présentons le déroulement général du cours habituel ainsi que du cours proposé dans chaque classe, nous évoquons les textes-supports puis le déroulement des activités dans chaque phase (trois phases dans chaque axe). Enfin nous présentons les épreuves du pré-test PISA.

2.1 Le déroulement général de l'analyse didactique:

Dans cette section, il s'agit de présenter les quatre cours dans les cinq classes (C.Hab et C.Pr). Les textes supports utilisés dans les trois axes et la description du déroulement effectif des différentes séances de lecture et du questionnement des étudiants ainsi que les séances d'étayage par l'enseignant du C.Pr.

2.1.1 Présentation des cinq groupes:

Les cinq classes où s'est déroulée l'enquête extensive sont des classes du FLE, Niveau II du CEIL de Constantine. Notons cependant que nos témoins comme ils suivent en parallèle une autre formation à l'université, leur présence au cours n'est pas stable. Notre principal critère reposait sur l'accord des deux enseignants qui ont contribué à notre analyse et nous ont permis d'être 'observateur' dans leurs classes. Ainsi, nous pourrions être proche du déroulement réel des différentes séances. Nous avons rédigé un carnet de bord descriptif des différentes activités observées.

2.1.2 Mise en œuvre de l'analyse didactique :

L'analyse didactique s'est déroulée pendant le deuxième semestre de l'année. Nous avons préféré attendre ce semestre pour la mettre en œuvre le temps que les apprenants se familiarisent avec les enseignements dans une institution à caractère pédagogique. Ainsi, les enseignants finiront par avoir le nombre d'apprenants avec qui ils continueront à travailler jusqu'à la fin de l'année.

2.2 Les textes supports utilisés dans les trois axes:

Les textes supports utilisés pour les différents axes de notre analyse ont été retenus après discussion avec les deux enseignants, ayant participé à notre enquête, et ce en plus du texte choisi à partir de Taxi 2⁶ et qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans leurs séances de travail au CEIL. Certains critères ont été pris en considération tels que les thèmes abordés, les textes motivants, abordables, compte tenu du niveau des apprenants, etc.

Nous avons utilisé ces textes pour l'activité centrale relative au questionnement. Pour amener nos apprenants à questionner ces textes, nous avons élaboré une suite d'activités didactiques autour des trois axes de travail à savoir, le questionnement de l'implicite, le questionnement interprétatif et celui des informations essentielles (une séance de travail pour chaque axe dans chaque classe). Nous les présentons dans les points qui suivent dans l'ordre chronologique du déroulement des séances dans chaque classe.

2.2.1 Texte pour l'axe 1 : le questionnement de l'implicite

Dans cette activité, les apprenants vont s'entraîner à appréhender les informations implicites dans un texte. Il s'agit d'un travail sur les présupposés et

⁶ Menand, R. (2003). *Taxi 2. Méthode de français*. Hachette Livre

les sous-entendus. Le choix de cette activité va nous permettre de vérifier si la dimension implicite est prise en charge par les enseignants et si elle constitue un écueil pour nos apprenants au niveau de la compréhension en lecture.

Support utilisé :

Pour réaliser cette activité nous avons eu recours à un album de jeunesse dont le thème est « le nuage bleu »⁷ (cf. Annexe 2.2). Ce choix a été discuté avec les enseignants qui ont adhéré à notre idée surtout que nous nous sommes rendue compte qu'il est possible de tirer des enseignements intéressants en les faisant bénéficier de notre expérience acquise lors de notre participation à des ateliers dont l'objectif est la didactisation des textes tirés de la littérature de jeunesse.

L'album de jeunesse « le nuage bleu » que nous avons choisi comme texte support, illustre ces aspects nécessitant un travail symbolique et culturel. C'est un Album purement philosophique et traite un sujet des plus délicats dans les sociétés. « Nuage bleu » qui est carrément rebelle, ne veut que le bien des habitants de la Terre. Cet album évoque la guerre, le racisme...mais aussi le sacrifice de soi. Les non-dits dans les illustrations, la couleur bleue du nuage qui se substitue à l'eau, à la paix, à la fraîcheur d'où plusieurs notions en découlent et que nous aurons l'occasion de voir lors de la présentation des résultats.

2.2.2 Texte pour l'axe 2 : le questionnement interprétatif

L'écrit est difficile pour nos étudiants. Il s'agit peut être de poser la question de ce qui est enseigné et comment ?

⁷ UNGERER, T. (2009). *Le nuage bleu*. Ecole des loisirs. Littérature jeunesse Albums.

Histoire à toutes les sauces⁸ (cf. Annexe 2.3) est le second album de jeunesse retenu pour le deuxième axe. Il s'agit dans cet album de plusieurs histoires reprises et racontées de différentes manières, notre choix a porté sur une fable connue de La Fontaine « Le corbeau et le renard ».

A titre d'exemple et pour ce qui intéresse notre enquête extensive, en réponse à la question 5 qui porte sur la compréhension de l'écrit à enseigner à partir des textes polysémiques ou monosémiques, la majorité des enseignants privilégient plutôt le second type, d'où notre intérêt porté à l'activité interprétative en lecture des textes.

Durant cette activité nous nous intéressons au questionnement interprétatif. Il sera demandé aux étudiants d'interpréter une information lue dans un texte, de façon subjective à partir d'une question posée et donc de façon personnelle.

Support utilisé :

Pour réaliser le questionnement interprétatif, nous avons choisi un autre album de jeunesse, « Histoire à toutes les sauces », un récit de voyage.

2.2.3 Texte pour l'axe 3 : le repérage des informations essentielles

Dans cet axe, il s'agit d'une activité familière à nos apprenants algériens, qu'ils ont l'habitude de pratiquer depuis la fin de l'école primaire, il s'agit bien du repérage des informations essentielles dans un texte lu. Nos apprenants sont habitués à cela parce que souvent les enseignants de langue leur posent des questions directes où il est question de relever ou identifier des informations importantes dans un texte que ce soit en langue arabe ou en langue française.

⁸ BARRAQUE, G. (2014). *Histoire à toutes les sauces*, Littérature Jeunesse Albums. Nathan.

Nous allons aborder ce point à partir d'un texte proposé avec l'accord des enseignants ayant participé à notre enquête.

Support utilisé :

Le texte informatif appelé aussi, texte explicatif pour la variété d'informations et d'explications qu'il renferme, possède généralement une visée didactique et informative. Pour beaucoup de chercheurs et didacticiens, le texte informatif est source de difficultés pour les non-natifs en raison des concepts nouveaux, en raison des phrases longues et des structures syntaxiques complexes dont ils regorgent, c'est bien cet aspect qui concerne notre protocole didactique.

Le texte retenu pour cet axe l'a été en concertation avec les deux enseignants ayant accepté de participer à l'enquête.

« Vieilles villes. Problèmes modernes »⁹ (cf. Annexe 2.4), présente une suite linéaire d'informations sur le sujet traité et constitue ainsi le type de texte informatif habituel à caractère didactique. Ce texte offre une possibilité de faire une activité lecturale à partir des éléments paratextuels (l'image, le titre, le chapeau). Nous avons choisi ce texte pour le vocabulaire plus ou moins familier à nos témoins.

2.3 Déroulement des activités:

Chaque groupe participe à une séance de C.Hab et trois séances du C.Pr .

La deuxième séance du C.Pr équivaut à un moment « diagnostic ». C'est une séance lecturale et questionnante qui permet de vérifier la capacité des étudiants à questionner le texte qui leur est donné à lire surtout dans l'activité qui constitue l'objectif central de l'axe. Un moment « évaluatif » est prévu dans

⁹ LIRIA, P. (2009). Rond-Point 3, Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches, Français Langue Etrangère.

le sens où il permet de mesurer les éventuels progrès des étudiants quant au questionnement de cette activité.

Dans ce cours, deux moments constituent l'instant le plus fort car ils correspondent au moment que l'on peut qualifier de vygotkien, celui où se réalise réellement le passage de l'interpsychique à l'intrapsychique. D'abord un moment interactif entre le professeur et les apprenants (phase 1) puis un autre moment interactif entre les pairs (phase 3).

Le moment nodal dans cette séance est celui où le professeur apporte les explicitations nécessaires en termes de savoirs déclaratifs dans la phase 2 du cours relative à chaque axe (l'apport théorique concernant les notions à enseigner) et de savoirs procéduraux (l'apport pratique concernant le savoir-faire (questionnant et métacognitif).

Dans le C.Hab, les apprenants sont soumis uniquement à l'activité questionnante des textes (le texte utilisé est tiré de la méthode Taxi II).

Dans un souci de rigueur et pour avoir un maximum de participation, les étudiants des cinq groupes ont été autorisés à fournir une partie de leur production en arabe s'ils jugeaient qu'il leur a été difficile de le faire totalement en français étant donné que ce qui compte pour nous dans ce travail, c'est surtout le contenu des productions de nos témoins.

Nous présentons ci-dessous la mise en œuvre précise de leur déroulement, d'abord selon la méthode habituelle (Taxi II, cf. Annexe 2.1), ensuite selon ce que nous avons proposé.

Lors des observations, nous avons rédigé un carnet de bord dont nous reproduisons, dans cette partie, quelques extraits qui tracent le parcours et le déroulement des différentes séances.

2.3.1 Déroulement du cours habituel (C.Hab):

Le tableau 1 résume le déroulement de la séance du cours habituel avec les cinq groupes. Nous ne nous intéresserons dans notre analyse qu'à la partie relative à la compréhension de l'écrit. Pour cela, nous avons choisi un texte qui questionne les trois axes de notre démarche didactique.

Séance 1	Cours Habituel selon la méthode TAXI II (Cours communs aux cinq groupes)
Contenu thématique	Le français tel qu'on le parle Les règles et les comportements sociaux
Objectif de la séance	Etablir un constat Exprimer un doute Informersur les règles en société
Durée : 1H30	Texte : Eloge de la banalité. C'est comme ça...
	<p>Phase 1 : Activité de compréhension de l'écrit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Répondez aux questions suivantes : <ol style="list-style-type: none"> 1. Que signifie l'expression suivante : « fais...attention, jamais deux sans trois » 2. Relevez les mots et/ou expressions qui appartiennent au thème de la banalité. 3. Quels sont les tics du langage ?
	<p>Phase 2 : Activités classiques : Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercices de grammaire portant sur les constructions impersonnelles. Ex : il paraît que, il est clair que - L'expression de doute <p style="text-align: center;">Exercice d'identification</p> <p>-----</p> <p>Phase 3 : Exprimez-vous : Pour chaque situation proposée, dites si c'est poli ou non ?(activité orale)</p>

Tableau 1 : Déroulement de la séance du C.Hab dans les 5 classes

Objectif de la Séance:

- Objectifs communicatifs :

- Etablir un constat
- Exprimer un doute
- Informer sur les règles en société

- Objectifs linguistique :

- Les constructions impersonnelles (Avant de +infinitif présent, après + infinitif passé)

Notes d'observation de la séance :

Phase 1 :

L'enseignant débute son cours par l'explicitation du schéma de communication de Jakobson entre celui qui écrit et les lecteurs du texte en axant son explication sur le destinataire, le destinataire et le message. Nous relevons quelques exemples tirés de notre prise de notes :

Ex : Ens 1 : le schéma de la communication est un schéma complet

Ens 2 : Le schéma de la communication permet d'identifier les différents participants dans une situation d'échange

Ensuite, il distribue le texte aux étudiants. Il leur demande de poser une question qui interroge le thème du texte et de faire une lecture silencieuse.

Il fait une imprégnation concernant le thème.

Pendant leur lecture du texte, certains étudiants consultent des dictionnaires bilingues (français/arabe) pour chercher l'explication des mots qu'ils ne comprennent pas. D'autres demandent à l'enseignant l'explication des mots nouveaux.

Exemples :

Ens 1 : alors, nous allons répondre aux questions./// On commence par la première question. « Où se passe la scène ? »

Gr 1. Etud 1. Etud19 : dehors

Etud 6. Etud 8. Etud 9. Etud 11. Etud 13. Etud 2 : au marché

Gr 2 : Ep : au marché

Ens 2 : d'après-vous, où se trouvent les deux femmes ?

Gr 3. Ep : au marché

Gr 4. Ep : au marché

Gr4. Etud 5. Etud 23 : chez le vendeur de légumes

Gr 5. Ep : au marché

Ens 1 : ↑ jamais deux sans trois, vous avez déjà entendu cette expression,///
non ?

Gr 1. Ep : oui

Gr 2. Ep : oui

Ens 1 : cela veut dire quoi ?

Gr1. Etud 4 : il y a toujours [des événements fâcheux qui se suivent]

Gr1. Etud 20 : quand on casse deux vers, automatiquement on va casser un
troisième

Gr 1. Etud 18 : deux mauvaises nouvelles, [donc la troisième suivra]

Gr2. Etud 24: quand on nous arrive deux mauvaises choses----, elles
s'accompagnent du troisième mauvais événement.

Ens 2 : ↑ Que signifie « jamais deux sans trois » ?

Gr3. Etud 15 : il n'y a jamais deux sans trois

Gr 4. Etud 6 : deux mauvais événements s'accompagnent du troisième

Gr 2. Etud 18 : les phrases, comme « c'est la vie », « il n'y a pas de hasard »

Ens 1 : Que signifie d'abord le mot banalité ?

Gr 1 : Etud 18 : ce qui n'a pas de sens précis

Gr 1 : Etud 1 : ce qui est « bête »

Gr 1 : Etud 8 : ----« c'est bizarre ! »

Gr 2 : Etud 12 : ----« c'est bizarre ! »

Gr 2 : Etud 10 : les tics du langage, les clichés

Ens 1 : ↑ Est-ce que ces « banalités » n'ont pas de sens dans notre vie ?

Gr 1. Etud 12.16 : elles sont importantes

Gr1. Etud 9 : ---- ---- elles nous aident à communiquer

Ens 2 : A quoi renvoie le mot « banalité » ?

Gr 3.Etud 9.Etud 8. Etud : ---- ---- les clichés, les tics du langage

Ens 2 : on dit dans le texte qu'elles sont importantes, ↑ dans quel sens d'après vous ?

Gr 4 : Etud 20 : dans la communication

Gr 5 :Etud 10 : ça aide les relations humaines

Phase 2 :

Activités classiques :

Dans ce type d'activité, l'enseignant va travailler la grammaire. Les étudiants vont suivre ses explications et prendre notes :

Exemple :

Ens 1 : Alors aujourd'hui, nous allons voir les constructions impersonnelles. Structures impersonnelles, sur le modèle de « Il pleut »/// Le « il » est seulement une marque grammaticale

Ens 2 : Pourriez-vous me relever des phrases impersonnelles du texte ?

Gr4 : Etud 12 : ---- ----Il paraît que les tics du langage sont très fréquents

Gr 5 : Etu 15. Etud 2 . Etud 9 : ----Il n'y a pas de hasard

Ens 1 : parfois on a des tournures impersonnelles telles que : (Il faudrait que +subj), ↑ pourriez- vous relever un exemple du texte ?

Gr2 : Etud 22 : ----Oui, il semblerait que ces paroles aient une fonction très importante

Ens 1 : Ens2 : Relevez les phrases qui expriment le doute, la constatation (Les bonnes réponses ont été enregistrées chez les différents groupes).

Ex : Ep : xxx, on pose combien de questions ?

Gr1.Etud 1 : les clichés, c'est la photo ?

Gr3. Etud 2 : Combien avons-nous entendu ces banalités ?

Ens 1 : ----Il me semble que cette question est dans le texte !

G2. Etud 5 : (elle répond par une grimace), (elle ne sait pas quoi écrire)

Gr 5. Etud 4 : le langage, c'est la communication ?

Gr 4. Etud 11 : quelle est la fonction des paroles dans le langage ?

Ens 2 : avez-vous lu tout le texte?---- ---- L'avez-vous compris ?

Gr 4. Etud 2 : le titre c'est Eloge de la banalité, ou c'est comme ça ?

Gr 5.Etud 6 :---- les deux

Gr 5.Etud 7 : ----le premier

Gr 5. Etud 12 : faut-il vivre avec les banalités ?

Gr 5. Etud 15 : que représentent les banalités dans la vie des humains ?

Ex : Gr 2. Etud 18 : la question est dans le texte

Gr 5. Etud 8 :---- je ne sais pas

2.3.2Dérroulement du cours proposé: Axe1: Le questionnement de l'implicite :

Le tableau 2 ci-dessous résume le déroulement de la séance de travail dans chaque groupe. C'est au cours des séances du C.Pr que l'enseignant met en œuvre le protocole didactique tandis que l'enseignant du C.Hab poursuit le travail avec les activités classiquement utilisées.

Séance 2	Cours proposé. Axe 1 : le questionnement de l'implicite
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit l'implicite à partir d'un texte tiré d'un album de jeunesse, intitulé « nuage bleu ».
Durée : 1H30	Texte : Le Nuage bleu
	<p>Phase 1 :</p> <p>Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez le texte silencieusement - Sur un papier, posez chacun une question de compréhension
	<p>Phase 2 :</p> <p>Intervention de l'enseignant (démarche explicative) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitation du genre étudié (l'album de jeunesse) - Explicitation du procédé de l'implicite et des démarches cognitives nécessaires à leur compréhension <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de « lecteur comprendreur » pratiquant l'inférence et questionnant les implicites et les non-dits du texte.
	<p>Phase 3 :</p> <p>Travail individuel</p> <p>Consigne donnée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posez une question de compréhension. <p>Discussion collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion entre (enseignants-étudiants), (étudiants-étudiants)

Tableau 2 : Axe 1 : Questionnement de l'implicite (Cours Proposé)

Déroulement effectif dans les cinq groupes du C.Pr :

Objectif de la séance : questionner l'implicite à partir d'un album de jeunesse (Tableau 2)

Notes d'observation :

Phase 1 :

L'enseignant distribue le texte aux étudiants et leur donne des consignes :
(le même comportement est observé chez les deux enseignants)

Ens 1 : lisez le texte attentivement

Ens 1 : ↑ chacun travaille seul

Ens 2 : ----lorsque vous auriez fini, posez une question de compréhension au texte

Ens 1 : ----attention, la question ne doit pas porter sur le lexique ou la grammaire

(L'enseignant va vérifier, dans un premier temps, la capacité des apprenants à questionner le texte et en particulier leur capacité à questionner l'implicite).

L'enseignant (chacun dans ses classes respectives) a voulu dans un premier temps créer un climat d'échange étudiants-étudiants, et de discussion autour du texte, en discutant des questions posées et de la justification de leur choix.

Les questions des étudiants étaient directes et tournaient autour de la pluie, le nuage, les personnes et leurs humeurs sous la pluie.

Ens 1 : ↑ Alors, de quoi parle le texte ?

Etud 9.Gr1 : ----des nuages

Ens 1 : des nuages ou un nuage?

Etud 3. Gr 2: de la pluie

Ens 1 : qu'avez-vous proposé---- comme question ?

Etud 3.Gr.1 : pourquoi le nuage bleu n'a pas de pluie ?

Ens 1 : ne restez pas au niveau des premières pages, allez plus loin (l'enseignante parcourt le livre devant les étudiants).

Il attire l'attention des apprenants sur le fait qu'il ne faut pas se limiter à ce qui est explicite mais aussi à lire entre les lignes (un sens caché), elle leur donne l'exemple d'une lettre amicale où on s'exprime parfois entre les lignes pour ne pas dire ce qu'on pense de façon directe. L'enseignant enclenche un débat et laisse parler les étudiants entre eux.

Ens 2 : je crois que vous restez au niveau de questions faciles, non ?///
N'est-ce pas Amine ?

Etud20.Gr 4 : madame ---- la langue.

Ens 2 : vous pouvez lire les images

Etud 9.Gr 5 : ----pourquoi ces macabres ?

Etud 15.Gr 5 : pourquoi les gens ont peur, les grands et les petits ?

Etud 13.Gr5 : (lit de son brouillon) pourquoi les gens meurent ?

Nuage bleu tue les pauvres?

Etud 15.Gr4 : comment nuage bleu pleut et devient un trou ?

Etud 3.Gr 4 : quelle est la couleur de la paix ?

Ens 2 . Ens 1: Alors, vous pouvez remarquer, vos questions demandent une seule réponse (une question=une réponse), essayez de réfléchir à une question qui peut avoir plus d'une réponse///une question ouverte par exemple---

Ens 1 : je donne un exemple : Est-ce que nuage bleu aurait pu trouver une autre solution ?

Ens 2 : qu'est ce qui t'a plu dans cette histoire ?

Quant aux justifications, les étudiants disent :

Etud 9. Etud 12.Gr1 : ----c'est les images

Etud 3.Etud 17. Etud 5.Gr2 : xxx, le sens général

Ens 1 : il fallait justement aller du côté du contenu et non pas de la forme, il ne faut pas penser que ce texte est gratuit et qu'il n'y a pas un texte derrière, le sens caché qu'on appelle « sens implicite »,----il faut le chercher, comme dans l'exemple que je vous ai donné.

Eud 9.Gr5 : c'est quand on sait poser la question, l'essentiel c'est la question

Etud13.Gr5 : c'est de quoi il s'agit ?

Etud 7. Gr4 : les paroles du personnage principal

Ens2 : une lecture soignée du texte, vous donne sûrement à réfléchir, les questions posées portent sur ce qui est explicite, ce que l'auteur laisse apparaître, par contre « l'autre sens », celui visé par l'auteur, il est « caché », « implicite »

Phase 2 :

Ce moment correspond à une démarche explicitative portant sur l'album de jeunesse. Il s'agit de préparer les étudiants à la lecture des textes de ce type, comprendre sa nature et sa vocation.

L'enseignant va travailler d'abord l'image ensuite la relation entre l'image et le texte. Il explique comment l'auteur essaye de communiquer ses idées et persuader le lecteur en jouant sur l'image, sur des non-dits qui ne sont pas dits directement et ce, non seulement dans les illustrations (les différentes couleurs ex : la couleur bleue, période bleue- casques bleus- bleu (poème)- nuage bleu) mais aussi dans la charge métaphorique de la langue où l'implicite est savamment recherché par l'auteur qui n'a pas écrit ce texte pour des raisons de loisir.

Ens 1 : un contenu explicite peut annoncer un événement implicite----si je dis Amine ne vit plus à Constantine mais à Alger. On fait quelle lecture ? Cela veut dire quoi ?

Etud 2.5.18. Gr 1 : ----Amine vit à Alger

Etud 3.5.21 : ----Amine vit à Alger

Ens 1 : oui mais avant, vous avez une idée, de l'endroit où il vivait ?

Etud 5.18. Gr1 : oui, à Constantine

Ens 1 : oui, mais est ce qu'il est dit dans la phrase, de façon claire
« Amine vivait à Constantine » ?

Ep Etud : ----non

Ens 1 : justement, c'est ça le sens caché

Ens 2 : la notion du sens caché ou d'implicite, n'est pas une notion vraiment facile, mais elle n'est pas tellement difficile, nous allons l'aborder ensemble à travers des textes tirés des albums de jeunesse.

Ens 2 : lisez avec moi l'exemple suivant : depuis que je suis rentré à la maison, ma mère a beau me répéter de m'amuser avec mes frères...je préfère rester seul.

Déjà, vous pouvez poser des questions, sur le sexe de celui qui parle, de ce que vous pouvez déduire sur l'état d'âme de celui qui parle, est ce qu'il est heureux, malheureux et quels sont les indices révélateurs de cela ?

Ens 1 : nous revenons à « nuage bleu », déjà dans l'extrait où il est dit qu'il refuse de se laisser pleuvoir, ---- est ce possible de faire plusieurs lectures ?

Etud 18.Gr1 : ---- ----oui, qu'il a des problèmes

Etud 2. Gr 3 : qu'il veut être différent

Etud 3. Gr1 : qu'il ne veut pas être un nuage

Ens 1 : un nuage qui pleut, c'est nouveau, habituel ..

Ep Etud : ---- oui

Ens1 : donc c'est une coutume, et on peut comprendre que nuage bleu ne veut pas se conformer aux coutumes et ceci n'est pas dit, ----c'est à vous de le lire entre les lignes

Ens 2 : pour nuage bleu, tout est beau, tout va bien et vous pouvez le relever dans différentes phrases

Etud 11.Gr 4 : déjà dans les images

Etud 15.Gr5 : ----il entreprit un voyage

Etud 8. Gr 5 : il suivait les troupeaux de nuages

Etud 4.Gr4 : il devint célèbre

Comment appréhender l'implicite ? Les deux enseignants vont expliquer le procédé inférentiel à partir des exemples (ils vont utiliser les mêmes exemples).

Ens 1. Ens 2 : l'inférence concerne différents aspects : le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, la cause-effet, le sentiment, l'attitude, le problème et la solution

Passant au procédural, les deux enseignants vont se présenter en tant que modèle pour appréhender « l'implicite » en pratiquant l'inférence.

Ens 1 : exemple (cité par Giasson 2003):

Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre

Ens1 : à partir de cet extrait, donnez des questions de compréhension

Etud 2.7.9.8.10.19. Gr 1 : le garçon a fait quoi ?

Etud 2.5.7.9.20. Gr 2 : comment le garçon les a aidés

Etud 9.10.19 Gr 3 : qu'a transporté le garçon

Ens 1 : vos questions montrent que vous questionner la facilité dans la phrase, ---- donc vous allez vers l'explicite./// Pourquoi ne pas vous intéresser au contexte de la phrase et dire : où sommes-nous ? Moi, je vais questionner la phrase, je recueille les données telles que (le garçon, transporter, la chambre, les bagages) pour poser des questions « intelligentes », « implicite » du genre, qui est ce garçon ?

Ens 2 : exemple (cité par Giasson 2003)

Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise

Ens 2 : A partir de cette phrase, posez des questions de compréhension

Etud 1.3.4.8.15. Gr 4 :---- ---- que porte Christian dans sa main ?

Etud 9.1.4.7.8.Gr 5 : il s'approche de quoi ?

Ens 2 : vos questions se soucient le plus de la simplicité elles sont plutôt locales.

Le plus important pour vous étant de formuler des questions correctes sur la forme et à priori « aucun sens n'est déduit».

Pourquoi ne pas recueillir les éléments clés dans la phrase pour interroger ce qui n'apparaît pas de façon explicite, par exemple : qui est Christian ? Que fait-il avec le ciseau et le peigne ?

Après avoir terminé l'explication du procédé inférentiel, et après avoir mis en scène leur savoir-faire, les deux enseignants demandent aux étudiants de fournir des phrases (personnelles ou tirées de le nuage bleu) dans lesquelles ils interrogeront l'implicite. Cette tâche peut se réaliser à deux.

Les étudiants vont travailler individuellement d'abord ensuite échanger entre eux, leurs réponses sont données à l'oral :

Etud 1.Gr1 : les chiens aboient lorsqu'elle traverse la cours. Pourquoi ils aboient ?

Etud 2 : on est dans quel moment de la journée ?

Etud 5. Gr 1 : il se vide et disparu.---- Où est-il allé ?

Etud 20.Gr 2 : les femmes joliment habillées couraient dans tous les sens. Il faut servir à manger. A l'occasion de quoi ?

Etud 10 : elles vont donner à manger à qui ?

Etud 5. Gr 2 : tout le monde était de la même couleur. Qu'annonce cette couleur ?

Etud 9.Gr 3 : les blancs tuaient les noirs ? qu'annoncent ces deux couleurs ?

Etud 2.Gr 4 : il se vida jusqu'à la dernière goutte et disparut. Que lui est-il arrivé ?

Etud 10. Gr5 : nuage bleu se vide. Que signifie ce geste ?

Les étudiants s'échangent les questions et ceux qui n'avaient pas interrogé l'implicite se sont rattrapés. Les enseignants étaient sollicités de temps à autres pour lire leurs propositions.

Phase 3 :

Dans cette phase, l'enseignant va comparer les réponses des étudiants de la première phase, avec leurs questionnements, après avoir explicité le repérage de la dimension implicite dans le texte.

Ens1 & Ens 2 : Alors, je vous propose de comparer vos questions.

Si nous prenons l'exemple de Etud 7 :

Gr 1. Etud 7 . Q1 : donnez un titre au texte

Q2 : les blancs tuaient les noirs, ça annonce quoi ?

Gr2. Etud 20. Q1 : quel est le temps dominant dans le texte ?

Q2 : pourquoi nuage bleu saute au dessus des autres nuages

Gr3. Etud 12. Q1 : pourquoi les gens prennent-ils des parapluies ?

Q2 : pourquoi la couleur des parapluies est différente?

Gr4. Etud 21 : Q1 : pourquoi les nuages noirs sont en colère contre nuage bleu ?

Q2 : que symbolisait nuage bleu lorsque tout est devenu bleu ?

Gr5 : Etud 12 : Q1 : que voit nuage bleu ?

Q2 : pourquoi les gens sont-ils effrayés?

2.3.3 Déroulement du cours proposé: Axe 2: Le questionnement interprétatif :

Le tableau 3 ci-dessous résume le déroulement de la séance de travail dans chaque groupe où l'enseignant met en œuvre le protocole didactique tandis prévu.

Séance 3	Cours proposé. Axe 2 : le questionnement de l'interprétatif
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit une fable de la Fontaine tiré d'un album de jeunesse « Histoire à toutes les sauces »
Durée : 1H30	Texte : A la sauce du corbeau et du renard
	<p>Phase 1 :</p> <p>Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez le texte silencieusement - Sur une feuille, posez chacun une question de compréhension
	<p>Phase 2 :</p> <p>Intervention de l'enseignant (démarche explicative) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux étudiants un autre genre de la fable repris dans un album de jeunesse - Explication des procédés interprétatifs. Il les initie à la sélection de l'information pertinente en tenant compte du sens propre/sens figuré, les figures de style, information importante/information moins importante <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de «lecteur-interprète ».
	<p>Phase 3 :</p> <p>Travail individuel et discussion collective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboration d'une question personnelle - Ouverture aux discussions (enseignants-étudiants), (étudiants-étudiants)

Tableau 4 : Axe 2 : Le questionnement interprétatif

Déroulement effectif dans les cinq groupes du C.Pr :

Objectif de la séance : Questionner en interprétant à partir d'une fable de la Fontaine (tableau 3)

Notes d'observation de la séance:

Phase 1 :

L'enseignant explique aux étudiants qu'ils vont aborder le même type de texte mais avec une nouvelle forme tout en continuant à faire un travail de questionnement.

Il leur propose la phrase suivante et leur demande de l'interpréter en justifiant leur réponse : « Après avoir quitté son manteau, il a demandé la carte et a commandé un poulet ».

Ce premier moment annonce l'activité interprétative

L'enseignant explique aux étudiants qu'ils vont aborder un autre type de texte mais avec la même procédure, celle du questionnement, comme ils l'ont fait avec le texte de l'axe 1. Il leur pose des questions sur le récit, les types de texte narratifs pour préparer « la fable ».

L'enseignant distribue le texte aux étudiants et leur donne des consignes :
(le même comportement est observé chez les deux enseignants)

Ens 1 : lisez le texte attentivement

Ens 1 : chacun travaille seul ---- et ne vous précipitez pas.

Ens 1 : ↑ vous connaissez l'histoire, non ?

Etud 9.Gr1 : oui----de la Fontaine

Etud 10.Gr 2 : le renard et le corbeau

Ens 2 : lorsque vous auriez fini, ----posez une question de compréhension au texte

Ens 2 : ↑attention, la question ne doit pas porter sur la forme du texte et n'oubliez pas d'écrire vos questions sur un papier.

Ens2 : c'est quel type de récit ?

Etud 10.Gr 4 : ----la fable

Etud 3.Gr 5.la fable de la Fontaine

Etud 1.Gr 1 : (il pose la question à quelqu'un qui comprends mieux que lui le français)...dis-moi, que signifie esplanade ?

Etud 3.Gr 1 : ----terrasse je crois

Etud5. Gr 2 : (s'adresse à l'enseignant)...s'il vous plait que signifie Trocadéro,---- j'ai pas trouvé dans le dictionnaire

Ens 1 : Esplanade du Trocadéro, c'est une grande placette qui se trouve en face de la Tour Eiffel, à Paris

Etud 3.Gr 1 : il guette ?

Ens 1 : il attend en se cachant

Ens1 : regardez le radical et l'image, vous trouverez la réponse,---- ne vous attachez pas trop à l'explication des mots inconnus

Etud 6 : (cherche la signification dans le dictionnaire français-arabe

Etud 12.Gr3 : c'est quoi la flotte ?

Ens 1 : peut être synonyme de l'eau

Ens2 : N'oubliez pas, il ne s'agit pas d'une question sur la syntaxe ou sur les temps employés

Etud 19.Gr4 : l'oisillon déguerpit ?

Ens 2 : il quitte rapidement

Etud 15.Gr 5 : où est l'histoire du corbeau et du renard ?

Ens1. Ens 2 : dans quelques minutes, chacun nous lit sa question de compréhension du texte

Ens 1.Ens 2 : Des animaux qui parlent, ↑ vous avez l'habitude de lire des histoires sur la bouche des animaux ?

Ep Etud.Gr1....Gr5 : oui

Ens1 .Ens 2 : qui sont les personnages ?

Etud 1, Etud 9,Etud 15, Etud 16.Gr1 :le corbeau et le renard

Etud 9.Gr1 : le renard et le corbeau, l'oiseau et le chat

Etud 3, Etud 6, Etud 7, Etud 10, Etud 15.Gr 2 : le renard et le corbeau

Ep Etud.Gr 3 : le renard et le corbeau

Etud 15 : l'oisillon et le chat

Ep Etud Gr4 : le renard et le corbeau

Etud 6.Gr4 : le chat et l'oiseau

Etud 10, Etud 11.Gr5 : le renard et le corbeau

Etud 1.Gr 5 : le titre c'est le renard et le corbeau mais l'histoire c'est entre le chat et l'oisillon

Ens1.Ens 2 : est ce que vous avez l'habitude de lire ce genre d'histoire dans votre langue ?

Ep Etud Gr1...Gr5 : oui ---- /kalila wa dimna/

Ens1.Ens 2 : et quel est le but de /kalila wa dimna/

Etud 18.Gr 2 : c'est sortir avec une morale

Etud 15.Gr 3 : le but est d'éduquer

Etud 19.Gr4 : c'est donner une morale

Ens 1 : est ce que ces histoires renvoyaient à une seule explication---- ou une seule morale ?

Etud 10.Gr1:----on peut donner plusieurs interprétations

Etud 9.Gr2 :---- non, pas forcément

Ens2 : c'est pareil que pour les fables de la Fontaine, elles aboutissent à une morale

Ens 1.Ens2 : les fables donnent lieu aux interprétations, interpréter n'est pas comprendre.---- Comprendre c'est donner un sens, interpréter c'est faire plusieurs hypothèses de sens.

Ens1.Ens2 : Vous connaissez le sens figuré, ----le sens concret du mot (les étudiants des différents groupes répondent par « oui »)

Il y a aussi la connotation et la dénotation (les deux enseignants expliquent les deux notions en portant des exemples au tableau, ils abordent la métaphore, le symbole). Ils accompagnent leur explication d'exemples portés au tableau. Entre temps, les étudiants prennent notes.

Ens1.Ens2 : cette histoire est un discours rapporté, une femme qui raconte à sa fille./// Vous voyez sur l'illustration le corbeau et le renard porter les masques de qui ?

Etud 1.Etud3.Gr1 : du chat et de l'oisillon

Ens 2 : que représentent le chat et l'oisillon dans l'histoire ?

Etud10.Gr5 : ----les personnages de la fable

(Les enseignants vont partir d'exemples donnés sur des figures de style).

Ens 1.Ens2 : nous allons lire ensemble quelques réponses et souvenez-vous, il ne s'agit pas de savoir si c'est juste ou faux mais plutôt de savoir justifier son choix.

Nous relevons quelques exemples des étudiants qui ont réussi à questionner le procédé interprétatif :

Etud 9.Gr1 : celui qui raconte est une femme ou un homme ?

Etud 8.Gr1 : mais là tu ne questionnes pas le contenu ?

Etud9 : mais une femme est différente de l'homme

Etud 3. Gr 2: pourquoi le chat est de couleur noire ?

Etud 5.Gr2: pourquoi le chat et pas un autre animal peut être ?

Etud 3.Gr.1 : pourquoi le chat est vu comme un sac à puces ?

Ens 1 : ne restez pas au niveau des premières pages, allez plus loin

Etud20.Gr 4 : pourquoi l'oiseau qui peut voler est « pauvre » ?

Etud 11.Gr 5 : de quelle manière le chat pour régler le compte de l'oiseau

Eud 9.Gr5 : c'est quand on sait poser la question, l'essentiel c'est la question

Etud13.Gr5 : c'est de quoi il s'agit ?

Etud 7. Gr4 : les paroles du personnage principal

Etud 20.Gr8 : c'est qui Charlotte ?

Phase 2 :

L'enseignant va montrer comment lui enseignant va questionner l'interprétatif.

Pour cela, il se base sur la dichotomie interprétative puisée chez Vandendorpe (1996)

Ens 1 : si on choisit la fourmi dans une fable, d'après vous que peut-elle représenter ? ----Que symbolise la fourmi?

Etud2. Etud5.Gr1 : ----elle travaille beaucoup

Ens 1 : et pour parler du contraire, de la paresse on pense à qui ?

Etud 3.Gr 2 : ----la cigale

Ens 1 : donc si la fourmi est travailleuse, la cigale serait ?

Etud 5.Gr3 : fainéante

Ens1 : donc nous avons travailleuse/fainéante, ----encore----
avare/dépensier

Ens2 : est ce qu'on peut remplacer l'oiseau par un renard, dans cette fable ?

Etud 2.5.18. Gr 1 : non, l'oiseau est petit, naïf pas rusé

Etud 3.5.21 : ----non

Ens2 : et le chat, qu'est ce qu'il symbolise ?

Etud 5.Gr4 :---- le chat aussi est rusé

Etud 7.Gr4 : ----mais pas comme le renard

Les enseignants, chacun de son côté, essaye de transmettre son savoir aux étudiants en les poussant à faire des interprétations et aller du dénotatif vers le connotatif. Ils trouvent des difficultés à les manipuler.

Ens 2 : pourquoi le narrateur a mis le chat et l'oiseau à la place du corbeau et du renard et non pas d'autres animaux ?

Etud 8.Gr 4 : ----l'oiseau vole comme le corbeau et le renard ressemble au chat

Etud 12.Gr5 : l'oiseau ne fait pas attention comme le corbeau

Etud 9.Gr 5 : l'oiseau est plus rapide que le corbeau

Il prend l'exemple des animaux cités dans la fable, l'oiseau symbole de la joie, de l'intelligence et des états supérieurs de l'être et le chat symbole de la vigilance et dans certaines cultures, il symbolise l'abus des biens de ce monde. L'enseignant amplifie son explication en recourant à des oppositions de type : adroit/maladroit, intelligent/bête, joie/malheur...

Ens 1.Ens 2 : dans les récits racontés par des animaux, il faudrait songer au jeu de symboles, il ne faut pas rester au stade dénotatif si on veut réellement comprendre un texte de nature interprétative.

Phase 3 :

Dans cette phase, l'enseignant va comparer les réponses des étudiants de la première phase, avec leurs questionnements de l'interprétatif du même texte dans cette troisième phase de la séance (donc c'est une manière personnelle de réfléchir).

Comme il y avait quelques bonnes questions dans la première phase, les enseignants les ont reprises, dans un premier temps pour donner les différentes interprétations possibles.

Ens1 & Ens 2 : Alors, je vous propose de comparer vos questions, et de donner les interprétations possibles s'il y a lieu.

Etud 9.Gr1 : celui qui raconte est une femme ou un homme ?

Ens 1 : alors comment ceci peut s'interpréter ?

Etud 9.Gr1 : une femme qui raconte/// à son gosse pour dormir

Etud 15.Gr 1 : xxx une femme pas un homme, c'est l'habitude, elle veut faire rire ses petits

Etud 3. Gr 2: pourquoi le chat est de couleur noire ?

Etud 15.Gr 2 : il est porte-malheur

2.3.4 Déroulement du cours proposé: Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles

Dans cet axe, nous allons suivre le même protocole que pour les deux axes précédents, les étudiants à partir de la lecture d'un texte informatif, auront à restituer l'essentiel du texte lu

Séance 4	Cours proposé. Axe 3 : le questionnement des informations essentielles
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit les informations essentielles à partir d'un texte informatif
Durée : 1H30	<p>Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes »</p> <p>Phase 1 : Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none">- Lecture silencieuse et attentive du texte proposé- Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none">- Lisez le texte silencieusement- Sur une feuille libre, posez chacun une question de compréhension (Restituez l'essentiel du texte) <p>Phase 2 : Démarche explicitative de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none">- Eveiller la curiosité et l'intérêt des étudiants (activer leurs connaissances)- Explicitation du fonctionnement du texte informatif (trouver l'information, l'énumérer), les informations essentielles/secondaires, les reformulations,

	<p>les associations, les constellations sémantiques...)</p> <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de « lecteur questionneur-compreneur » en montrant aux étudiants comment il fait pour repérer l'information essentielle dans le texte en explicitant les trois procédures métacognitives (planifier, réguler et contrôler) - Discussion autour des éléments restitués
	<p>Phase 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser une question de compréhension - Discussion enseignant-étudiants, étudiants-étudiants

Tableau 5 : Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles

Déroulement effectif dans les cinq groupes du C.Pr :

Objectif de la séance : Repérer les informations essentielles lors de la lecture d'un texte informatif (Tableau 4)

Notes d'observation :

Phase 1 :

Les enseignants poursuivent le travail avec les mêmes objectifs, à savoir le questionnement en lecture compréhension, avec le même scénario : distribution du texte, lecture silencieuse, explicitation des consignes pour qu'à la fin il ouvre le débat avec les étudiants.

Ens1. Ens2 : (après avoir distribué le texte) est ce que ce texte ressemble aux textes que nous avons travaillé précédemment.

Il faut bien sûr poser une question de compréhension à l'écrit

Si vous avez fini de lire le texte, je vous demande de restituer l'essentiel du texte. Pensez à repérer les informations pertinentes qui constituent le sens général du texte.

Etud 1. Etud 2 : ----toutes les informations ?

(les étudiants discutent entre eux)

Ens 1 : ↑ ça ne veut pas dire que parce que vous écrivez les mêmes questions que forcément elles sont bonnes, vous pouvez écrire différentes réponses et elles se valent toutes, /// réfléchissez différemment.

Cette étape va permettre à l'enseignant de vérifier si les étudiants ont changé leur manière d'appréhender le texte et ont intériorisé les stratégies de lecture.

Ens2 : vous allez repérer les informations essentielles, ensuite vous allez les questionner

Etud 1.Gr1 :---- qui a fait l'enquête ?

Etud7.Gr1 : ----c'est quoi l'objectif de l'enquête ?

Etud5.Gr2 : ----en quoi les vieilles villes sont-elles différentes des nouvelles villes ?

Etud 11.Gr3 : ----quels sont les problèmes des villes ?

Etud 15.Gr 4 : quels sont les nouveaux problèmes des villes ?

Etud 14.Gr 5 : quelles sont les solutions aux problèmes des villes modernes ?

Phase 2 :

L'enseignant explicite le fonctionnement du texte informatif avec ses différents procédés. L'enseignant initie les étudiants aux différentes étapes de la lecture.

Ens1.Ens2: 1.planifiez votre lecture, ----observez les titre, les paragraphes, repérer les mots clés. 2. contrôlez votre lecture, repérer vos difficultés, par exemple si vous n'arrivez pas à saisir les mots difficiles, enfin 3.régulez votre lecture, relire une autre fois le texte en changeant de stratégie et en échangeant avec ses pairs

Pour les temps on utilise souvent le présent, le lexique est clair et précis, on peut trouver plusieurs paragraphes.

Le texte informatif développe une idée centrale et chaque paragraphe contient un aspect ou un sous-thème :

L'exemple donné est développé par Ens1 :

Quand la vache a un veau, son pis se remplit de lait. C'est pour nourrir son petit.

Quand le veau ne tète plus, elle continue à produire du lait.

L'exemple donné et travaillé par Ens2 :

Là, le lait passe de nouveau dans les tuyaux, de la citerne du camion vers de très grandes cuves.

Ens1.Ens2 : Vous pouvez donner l'idée générale de l'énoncé en le reformulant, - --- vous n'êtes pas obligés de reprendre les mots de l'énoncé

Ens1.Ens 2 : dégagez l'information essentielle et les informations secondaires de chaque énoncé. /// Moi, personnellement, pour me faciliter la tâche je souligne les idées essentielles, ----je peux aussi regrouper toutes les informations pertinentes dans un tableau.

Etud 18.Gr 1 : information essentielle : la vache donne à téter au veau

Etud 5.Gr2 : information secondaire : la vache a un veau

Etud 15.Gr3 : information secondaire : la vache nourrit son petit

Etud 15.Gr 4 : idée principale : le circuit du lait

Etud4.Gr5 :le lait passe dans les tuyaux

Phase 3 :

Ce moment permettra aux étudiants de réfléchir sur ce qu'ils ont produit mais surtout d'entrer en interaction les uns avec les autres.

L'enseignant récupère les copies des étudiants, certains d'entre eux ont restitué tout le texte. Quelques apprenants avaient noté, idée principale et idées secondaires, l'enseignant intervient pour faire participer tout le monde.

Ens1 : alors, c'est une procédure à laquelle vous vous êtes habitué depuis vos études au lycée, ----je vous écoute.

Etud 9.Gr1 : quel est le taux de ceux qui classe le bruit à la tête des nuisances ?

Etud1.Gr 1 : ---- c'est ma question aussi

Etud 2.Gr2 : où se passe l'enquête ?

Etud5 .Gr2 : est-ce que les vieilles villes ---- ont des problèmes ?

Ens1 : justement, cette question est locale, la réponse se limite à un mot, n'est ce pas ?

Eud 15.Gr3 : quels sont les problèmes des grandes villes ?

Ens 2 : Le texte est simple et ne présente pas de difficultés de lecture,/// à vos questions

Etud 2.Gr4 : qui a pensé à des solutions ?

Etud 9.Gr5 : quels sont les causes du bruit pour les parisiens ?

2.4 Le test PISA:

Cette épreuve a été soumise aux étudiants des cinq groupes avant l'analyse didactique des trois axes. Les trois épreuves en question sont extraites de l'enquête PISA 2009 (*cf.* annexes 2.5, 2.6, 2.7). L'épreuve PISA a pour but de fournir aux pays membres de l'OCDE et aux pays partenaires des informations sur les performances des jeunes de 15 ans en lecture, en mathématiques et en sciences, donc il s'agit de la dernière année de scolarisation obligatoire, il nous a semblé intéressant de situer nos enquêtés, étudiants inscrits au CEIL par rapport à cette population en matière de compréhension en lecture et précisément par rapport à la stratégie de questionnement de texte.

La passation du test a été assurée par les deux enseignants suivant nos consignes : inviter les étudiants à faire une lecture silencieuse, leur expliquer ce qui est attendu d'eux et notamment ne fournir qu'une seule réponse à chaque question. Les enseignants ont attiré l'attention des étudiants sur les représentations graphiques qui accompagnaient les messages linguistiques.

2.4.1 Les épreuves du test :

Les épreuves du test sont appelées :

- a. « *Comment se brosser les dents ?* » : il s'agit d'un texte informatif, suivi de 4 questions (ouvertes et fermées), pour y répondre il s'agit de trouver une information explicitement donnée dans le texte, de faire des inférences et de comprendre globalement le texte. Le tableau 7 récapitule les quatre (4) questions posées (cf. Annexe 2.5.a).

Questions	Questions associées au document	Réponses attendues	Objectif de la question
Question 1	<p>Quel est le sujet de cet article ?</p> <p>a-La meilleure façon de se brosser les dents b-la meilleure sorte de brosse à dent à utiliser c-l'importance d'avoir de bonnes dents d-la façon dont différentes personnes se brossent les dents</p>	a-la meilleure façon de se brosser les dents	<p>- identifier l'idée principale d'un texte descriptif court qui porte sur un sujet très familier de la vie de tous les jours (se brosser les dents) et ce grâce à leur connaissance de la structure et des attributs classiques de l'écrit (le titre).</p> <p>-trouver une information</p>
Question 2	<p>Que recommandent les chercheurs britanniques ?</p> <p>a. de se brosser les dents aussi souvent que possible. b. de ne pas essayer de se brosser la langue. c. de ne pas se brosser les dents trop fort. d. de se brosser la langue plus souvent que les dents.</p>	c. de ne pas se brosser les dents trop fort.	<p>-Trouver une information spécifique dans le texte :</p> <p>-sélectionner une information explicitement fournie par le texte</p> <p>-faire une inférence pour comprendre que les « chercheurs britanniques » cités au début du deuxième paragraphe sont ceux qui prodigent des conseils dans tout le paragraphe et que l'expression « donne le meilleur résultat » est synonyme du verbe « recommander ».</p>
Question 3	<p>Selon Bente Hansen, pourquoi faut-il se brosser la langue ?</p> <p>.....</p> <p>..</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Pour se débarrasser des bactéries. • La langue peut contenir des bactéries. • Pour éviter d'avoir mauvaise haleine. • Pour éliminer les bactéries 	<p>-trouver des informations pertinentes</p> <p>-inférer la relation sémantique entre l'interrogatif « pourquoi » et le verbe « donner ».</p> <p>-identifier une raison (en réponse à la question</p>

		<p>et ainsi éviter d'avoir mauvaise haleine. [Les deux éléments]</p> <ul style="list-style-type: none"> • En fait, elle peut contenir des tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. [Les deux éléments] • Les bactéries peuvent provoquer une mauvaise haleine. 	« Pourquoi ? »)
Question 4	<p>Pourquoi mentionne-t-on un stylo dans le texte ?</p> <p>a. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.</p> <p>b. Car avec un stylo et une brosse à dents, on commence dans un coin.</p> <p>c. Pour montrer qu'on peut se brosser les dents de nombreuses façons.</p> <p>d. Car se brosser les dents est aussi sérieux que d'écrire.</p>	<p>a. pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.</p>	<p>-réfléchir et évaluer, car elle demande aux étudiants de s'éloigner du texte et d'analyser l'objectif de l'un de ses passages.</p> <p>-réfléchir sur la forme du texte et notamment sur un de ses paragraphes : faire une inférence sur la raison d'un choix de l'auteur.</p>

Tableau 7 : Epreuve 'test PISA' : Questions associées au texte, réponses attendues et objectifs.

b-« Montgolfière » : C'est aussi un autre texte informatif mais dominé par la présence de différentes figures significatives et en lien direct avec l'intitulé du texte (cf. Annexe 2.6.b). Les étudiants se voient proposer différentes figures qui sont explicitées dans différents commentaires. Il s'agit d'un document (texte et graphiques) suivi de quatre questions (ouvertes et fermées). Les réponses aux questions nécessitent de trouver des informations explicites données dans le texte, mais aussi de faire des inférences et de comprendre le texte dans sa globalité. Le tableau 8 récapitule les quatre questions proposées dans ce texte.

Questions	Questions associées au document	Réponse attendue	Objectif de la question
Question1	Quelle est l'idée principale de ce document ? a. Singhanian était en danger pendant son voyage en montgolfière. b. Singhanian a établi un nouveau record du monde. c. Singhanian a survolé à la fois la mer et la terre. c. La montgolfière de Singhanian était gigantesque.	b. Singhanian a établi un nouveau record du monde	-Il s'agit de comprendre le sens global d'un texte et de distinguer les informations les plus générales des informations accessoires du texte. - développer une interprétation
Question2	Vijaypat Singhanian s'est servi de technologies que l'on trouve dans deux autres types de transport. Quels sont ces types de transport ? 1. 2.	La réponse fait référence aux avions et aux véhicules spatiaux : 1. Avion 2. Vaisseau spatial . Aéroplanes . Vaisseaux de l'espace . Transport aérien . Transport spatial . Avions . Fusées spatiales . Jets . Fusées	Localiser une information
Question3	Dans quel but a-t-on inséré une représentation d'un avion gros porteur dans ce document ?	<ul style="list-style-type: none"> • Pour montrer l'altitude que la montgolfière a atteinte. • Pour souligner le fait que le ballon est allé vraiment, vraiment haut. • Pour montrer combien son record était impressionnant. Il est allé plus haut que les avions gros porteurs ! • Pour servir de point de référence en ce qui concerne l'altitude. • Pour montrer combien son record était impressionnant. 	-Réfléchir sur le contenu d'un texte -Aussi les étudiants doivent comprendre que l'image de l'avion gros porteur est incluse dans le but d'impressionner le lecteur

Question4	Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ? a. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian avant et après son gonflage. b. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières. c. Pour montrer que la montgolfière de Singhanian paraît petite, vue du sol. d. Pour montrer que la montgolfière de Singhanian a failli percuter une autre montgolfière.	b. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières.	Réfléchir sur la forme du texte : faire une inférence sur la raison d'un choix de l'auteur
------------------	---	---	---

Tableau 8 : Epreuve (test PISA) : Questions associées au texte, réponses attendues et objectifs

Nous pouvons constater que les deux textes informatifs permettent d'évaluer plusieurs compétences à savoir : développer des interprétations, faire des inférences, comprendre le sens global d'un texte, réfléchir sur la forme du texte qui sont aussi des procédés couramment utilisés dans le texte informatif pour établir des relations sémantiques.

c-« *L'avare et son lingot d'or* » : Il s'agit d'un texte à visée narrative (cf. Annexe 2.7.c). Les étudiants ont l'habitude de traiter ce genre de texte, la fable qui est un genre littéraire apprécié et respecté dans de nombreuses cultures. « Les épreuves de compréhension de l'écrit ont souvent recours aux fables où (...) les réponses aux questions nécessitent de faire des inférences, des interprétations et une compréhension globale autant que local » PISA 2009.

Le tableau 9 regroupe les quatre questions qui se rapportent au texte en question.

Questions	Questions associées au document	Réponse attendue	Objectif de la question
Question 1	<p>Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la succession des événements dans le texte.</p> <ul style="list-style-type: none"> -L'avare décida de convertir tout son argent en un lingot d'or. -Un homme déroba l'or de l'avare. -L'avare creusa un trou et y cacha son trésor. -Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre. 	l'ordre correct : 1, 3, 2, 4.	Développer une interprétation
Question 2	Comment l'avare a-t-il obtenu un lingot d'or ?	<ul style="list-style-type: none"> • Il vendit tout ce qu'il possédait. • Il a tout vendu. • Il l'a acheté. [Lien implicite avec le fait d'avoir vendu tout ce qu'il possédait] 	-Localiser l'information explicitement donnée au début du texte
Question 3	<p>Voici un extrait d'une conversation entre deux personnes qui ont lu « L'avare et son lingot d'or ».</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: flex-start;"> <div style="text-align: center;">  <p>Interlocuteur 1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Interlocuteur 2</p> </div> </div> <p>Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut remplacer l'or par quelque chose sans valeur pour que le message passe. • La pierre a de l'importance dans l'histoire car l'idée principale c'est qu'il aurait tout aussi bien pu enterrer une pierre à la place de l'or, compte tenu de ce que l'or lui a apporté. • Si on remplace l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre, ça ne signifierait plus la même chose car ce qui est enterré doit être quelque chose de vraiment inutile. • La pierre est inutile, tout comme l'or l'était pour l'avare ! • Quelque chose de 	<ul style="list-style-type: none"> -Développer une interprétation -fournir un argument à l'appui de son point de vue -trouver la morale de la fable

		<p>mieux serait quelque chose qui lui serait utile. L'or ne lui était pas utile et c'est ce que le type voulait faire remarquer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parce qu'on peut trouver des pierres n'importe où. L'or et la pierre sont pareils pour l'avare. [« on peut trouver des pierres n'importe où » implique que la pierre n'a pas de valeur particulière. 	
--	--	---	--

Tableau 9 : Epreuve (test PISA) : Questions associées au texte, réponses attendues et objectifs

Conclusion du chapitre :

Dans ce chapitre nous avons présenté le protocole de notre démarche didactique auprès des 5 groupes d'étudiants inscrits au niveau II au CEIL de Constantine. En plus du cours habituel (réalisé avec la méthode TAXI II), le protocole en question regroupe trois axes : questionner l'implicite, interpréter à travers trois albums de jeunesse et repérer les informations essentielles à travers un texte informatif.

Trois épreuves extraites de PISA 2009 ont servi de test pour situer les étudiants par rapport aux axes étudiés et cités précédemment. Les résultats relatifs à cette épreuve ainsi qu'à leurs productions questionnantes réalisées dans les trois axes, sont décrits dans les chapitres suivants. Sont présentés également les résultats des cinq groupes, relatifs aux trois cours présentés pour ce qui concerne les différentes activités autour des trois axes.

II/ Analyse des résultats

Introduction :

Ce deuxième point du volet pratique de notre thèse est consacré spécifiquement à l'analyse des résultats. Il est constitué de deux grands volets :

Le premier relatif à l'analyse des données recueillies lors de l'enquête qui s'est déroulée sous forme de deux questionnaires, l'un destiné aux enseignants et l'autre aux apprenants.

Il s'agit de décrire les résultats obtenus auprès des uns et des autres, des comparaisons nous permettront de souligner les convergences et les divergences entre enseignants et apprenants, au sujet des différents points mis en exergue et qui sont en relation avec les pratiques de la lecture en compréhension. Ainsi, nous avons gardé la même thématique des questionnaires, thématique adoptée dans la partie méthodologique que nous suivrons au cours de notre analyse. Par conséquent, la démarche consiste à tenir compte du fait que le suivi linéaire des items du questionnaire ne pourrait être pertinent, dans la mesure où le thème proposé implique une démarche logique.

Nous passerons en revue les résultats des enseignants et des apprenants de façon à procéder à une analyse comparative par rapport aux uns et aux autres.

Le second volet concerne l'analyse des résultats obtenus lors des épreuves évaluatives du test PISA 2009 et du questionnement des trois axes, à savoir le questionnement de l'implicite, le questionnement interprétatif et le questionnement des informations essentielles.

Les deux moments se rapportent au même cheminement rédactionnel. Nous décrirons par la suite les résultats du test et les résultats obtenus par axe, dans les cinq groupes.

Proposer un cours de FLE basé sur les démarches constructivistes et cognitives, dans le prolongement du cours habituel, ce qui nous a permis d'effectuer l'expérience didactique basée sur nos hypothèses de départ : les apprenants sont-ils habitués à questionner les textes en classe de FLE et à prendre en charge le questionnement de manière à construire le sens en lecture ? C'est ce que nous allons examiner de manière à dégager la réponse à ce sujet.

Ainsi, nous avons proposé aux enseignants d'explicitier devant les apprenants la stratégie de questionnement de textes, de manière à s'approprier ces explicitations, ce qui leur permettra à leur tour de procéder à des activités de questionnement. Dans le même sens, nous examinerons leurs aptitudes face aux différentes dimensions du questionnement mis en œuvre, à savoir les implicites, la recherche des informations essentielles dans un texte, la dimension interprétative présente dans les textes narratifs et aussi dans les textes informatifs.

CHAPITRE 3 : Analyse des questionnaires (apprenants et enseignants)

Introduction:

Diverses questions ont été posées aux enseignants et aux apprenants pour déterminer la part des représentations que se font les uns et les autres de l'acte de lire, du « lire un texte » et de « comprendre un texte ».

Une série de questions consignées dans le tableau sont soumises aux uns et aux autres de manière à dégager des concordances ou des points de vue différents.

Questions posées :

Enseignants	Etudiants
Q1. Que signifie pour vous « lire un texte » ?	Q9. Que signifie pour vous : a- « lire un texte » b- « comprendre un texte »
Q2. Que signifie pour vous « comprendre un texte »	

3.1 « lire et comprendre un texte »

3.1.1 « Lire un texte »

a- pour les enseignants (Q1)¹⁰ :

Les réponses fournies par les 12 enseignants seront examinées, par ordre décroissant, de la façon suivante :

¹⁰ Pour les abréviations : Q : Question, rép : réponse

- comprendre6rép/12
- déchiffrer2rép/12
- parcourir des yeux ce qui est écrit.....1rép/12
- prononcer à haute voix ce qui est écrit.....1rép/12
- reconnaître les syllabes.....1rép/12
- saisir le contenu d'un texte1rép/12

Les résultats sont présentés dans la figure ci-après :

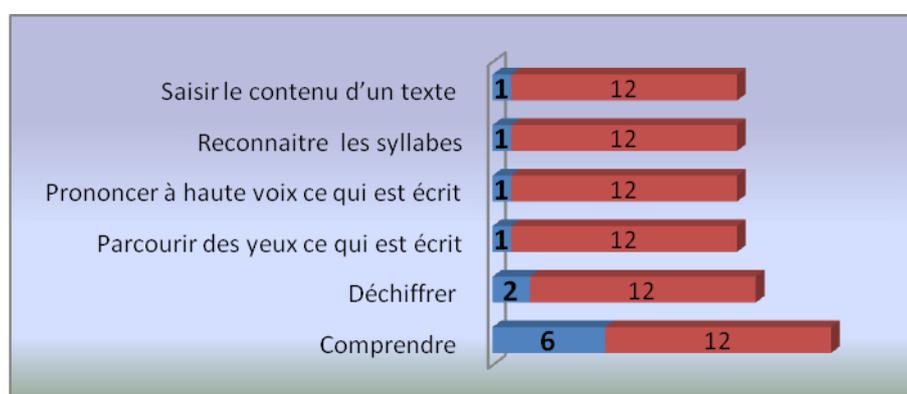


Figure 1 : Lire un texte pour les enseignants

Analyse des réponses des enseignants :

La plupart des enseignants associent l'acte de lire à l'acte de comprendre. Sur 6(six) enseignants, dont 3, estiment que lire un texte est synonyme de le comprendre. Pour les deux autres, il s'agit de comprendre le sens des mots, et le sens général du contexte. Nous constatons une différence d'appréciation de la part des enseignants.

Deux (2) autres enseignants opte pour l'acte de lire en rapport avec le déchiffrage, soit partiel au niveau du mot, soit global au niveau du groupe syllabique. Un autre enseignant évoque le déchiffrage de mots lié au contexte. Il fait allusion à la dimension implicite présente dans le texte, sans la définir.

D'autres enseignants privilégient l'aspect élémentaire de la lecture, celles qui consistent en une lecture rapide et à haute voix, pour passer aux aspects expressifs de la lecture, en ce sens le contexte.

Pour les enseignants l'acte de lire est un acte instructif qui permet d'évoluer et de découvrir le monde.

Nous avons remarqué que la majorité des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire, en ce sens lire équivaut à comprendre le sens, ils insistent sur la compréhension du sens général du texte plutôt que de se concentrer sur la compréhension des mots pris isolément, loin de leur contexte.

Nous pouvons remarquer que l'aspect interprétatif n'a pas été pris en charge lors de la lecture, et les différentes stratégies y afférentes ont été occultées.

Il est à remarqué que la majorité des enseignants de français au CEIL transposent leur expérience pédagogique en se conformant aux programmes, ils insistent sur l'oralisation en lecture de textes, si bien que lire et oraliser sont pour certains des synonymes.

b-Pour les apprenants Q9 a :

Les réponses fournies par les 99 apprenants, se présentent ainsi par ordre décroissant:

- Comprendre.....44rép/ 99
- Lire à haute voix20rép/99
- Apprendre15rép/99
- S'instruire.....10rép/99
- Communiquer.....8rép/99

Les résultats sont visualisés dans la figure ci-après. Les items sont mentionnés compte tenu de leur importance.

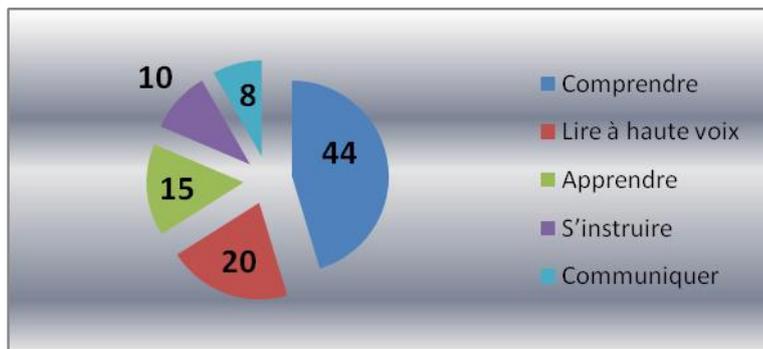


Figure 2 : « Lire un texte » pour les apprenants

Analyse des réponses des étudiants :

Le classement ci-dessus montre que pour la plupart des apprenants interrogés, la lecture est affaire de compréhension. Le verbe « comprendre » est en tête de liste 44rép/99, il domine largement dans les représentations des apprenants.

Il est possible qu'en classe de FLE, les étudiants s'attendent à comprendre n'importe quel texte qu'on leur propose de lire ; ou bien qu'ils aient à l'esprit le premier volet qui accompagne généralement l'étude d'un texte. Ils retiennent la notion de « compréhension de l'écrit », certains d'entre eux considèrent que « lire c'est compréhension » au lieu de lire c'est comprendre, le verbe lire avec le substantif « compréhension ». Il y a là une nuance, la compréhension renvoie au processus de l'évaluation alors que le verbe « comprendre » a une finalité, donc une activité intellectuelle incluant différentes opérations cognitives. En deuxième et troisième position viennent « lire à haute voix » et « apprendre », les réponses se situent entre 20 et 15 réponses (figure I).

Pour 20 étudiants, lire consiste à bien prononcer à haute voix selon les normes phonologiques, d'où confusion entre l'oral et l'écrit.

Sur 18 autres apprenants, 8 d'entre eux, presque la moitié, associent l'acte de lire à « l'apprentissage » de mots nouveaux, ce qui prouve qu'ils ne disposent pas suffisamment d'un bon bagage lexical, le français étant une

langue étrangère en Algérie, donc pratiquée plus ou moins bien, d'où ces difficultés de lecture, 10 apprenants, accordent plus d'importance à l'aspect linguistique, pour eux il s'agit d'apprendre la langue pour communiquer, d'autant plus qu'ils suivent des études à l'université, ce qui est normal, du fait qu'ils sont en situation d'apprentissage en classe de FLE.

Dix (10) autres apprenants préfèrent parler d'«instruction», ce qui leur permettra de connaître la culture d'avoir une ouverture sur l'étranger et de s'instruire par conséquent.

Nous avons remarqué que ceux qui évoquent la notion de culture ont un niveau acceptable en français, mis à part quelques lacunes.

Conclusion partielle:

La comparaison des résultats des réponses aux questionnaires des enseignants et des apprenants fait ressortir que la catégorie « comprendre » revient souvent, ce qui ressort des résultats relevés. Le verbe « comprendre » est dominant dans les représentations des enseignants et des apprenants.

La compréhension de manière générale, en tant que processus ou produit, qu'elle soit globale ou locale, convie les apprenants à s'intéresser à l'aspect sémantique, lequel aspect est confiné dans l'explication traditionnelle du texte. Les stratégies en lecture telles que l'activité interprétative, le questionnement, la métacognition, sont évacuées.

En agissant sur ces représentations, les apprenants pourraient améliorer l'enseignement de la lecture en classe de FLE.

3.1.2 « Comprendre un texte » :

a- pour les enseignants Q2 :

Nous procédons à la même démarche que pour la première question, les réponses proposées par les 12 enseignants en réponse à la question « Que

signifie pour vous comprendre un texte ? » se présentent ainsi par ordre décroissant :

- Saisir.....05 rép/12
- Construire du sens.....04 rép/12
- Analyser01 rép/12
- Répondre aux questions.....01 rép/12
- Interpréter.....01 rép/12

La visualisation ci-après met en valeur les cinq items selon leur ordre d'importance.

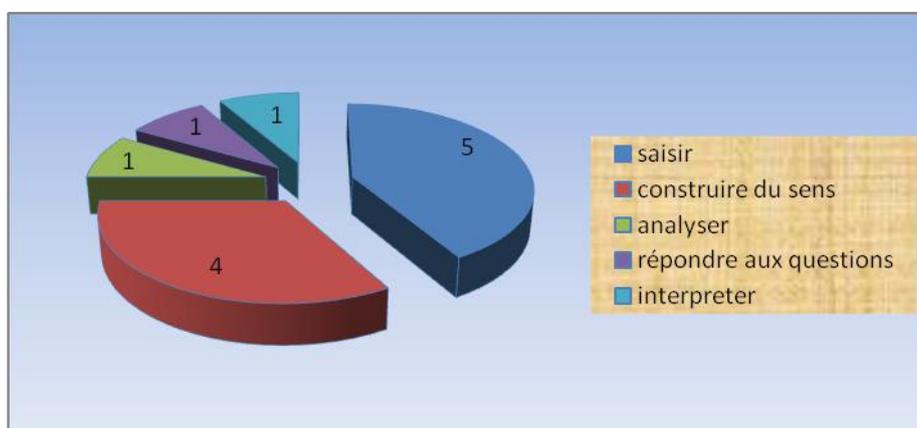


Figure 3 : « Comprendre un texte » pour les enseignants

Cinq enseignants sur les douze, ont répondu à la question mentionnée ci-dessus : il s'agit pour eux de saisir le sens global du texte à partir des idées générales proposées dans le texte. Nous remarquons à partir des réponses des enseignants que l'aspect linguistique pour ce qui est de la compréhension n'a pas été évoqué.

Quatre 4 enseignants définissent la compréhension du texte comme étant une construction du sens, ce qui équivaut à « construire une signification, à donner un sens », il s'agit d'appréhender le sens, selon leur perception.

Un enseignant s'est intéressé à l'analyse du texte, un autre, pour lui comprendre un texte c'est savoir répondre aux questions de compréhension posées en relation avec le thème du texte. Un troisième a soulevé la dimension interprétative.

b-Pour les apprenants Q9-b :

Nous relevons l'ensemble des réponses de 99 apprenants sur la question 9b :

Comprendre le sens général.....	35rép/99
Comprendre les idées.....	20rép/99
Répondre correctement à des questions	20rép/99
Assimiler.....	14rép/99
Se cultiver.....	10rép/99

Nous présentons ces résultats dans la figure 3, qui indique les cinq items.

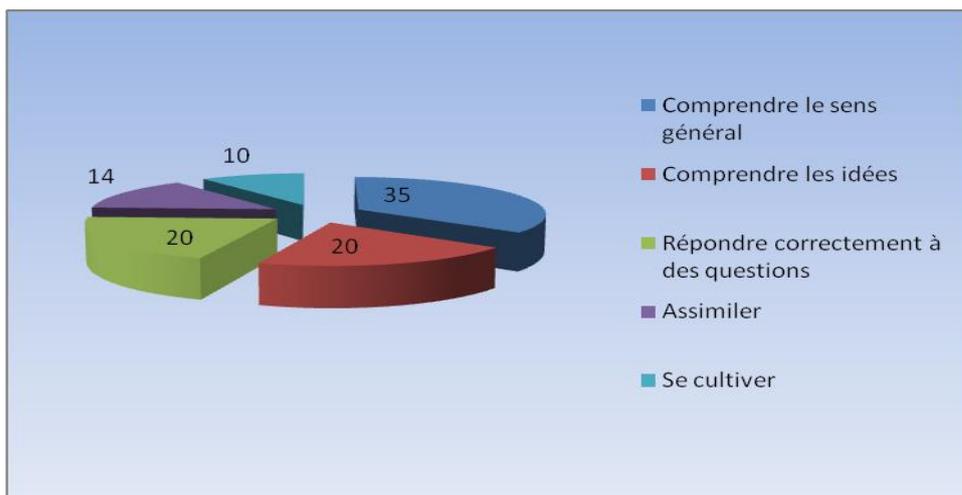


Figure 3 : « Comprendre un texte » pour les apprenants

Comprendre le texte dans sa globalité se place en tête des réponses (35/99), donc la majorité des apprenants retiennent l'aspect sémantique général du texte. Ils considèrent ainsi que la compréhension du texte est comme une affaire de sens. 40 réponses se partagent entre comprendre les idées contenues dans le texte et répondre correctement aux questions.

Pour eux il s'agit de « comprendre la signification des mots, les idées générales du texte, secondaires, essentielles », « assimiler les mots (nouveaux ou difficiles), les phrases » et « répondre correctement à des questions » qui accompagnent l'étude d'un texte en rapport direct avec l'évaluation en compréhension de l'écrit.

Nous avons remarquer à travers leurs réponses que le terme « mot » revient souvent dans leurs réponses, par contre « phrase ou expression » sont absents.

En dernier lieu, nous avons remarqué que 10 apprenants croient que la compréhension d'un texte ferait d'eux des personnes cultivées qui aimeraient apprendre la culture de l'Autre, en l'occurrence l'étranger. Nous avons constaté aussi que le sens caché ou implicite est rarement évoqués par les apprenants.

Conclusion:

Les figures ci-dessus montrent de manière clairement l'insistance sur le verbe « comprendre » aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants. Or, pour ce qui concerne les deux catégories en question, il s'agit de comprendre les idées générales. Toutefois il faudrait nuancer puisque certains apprenants parlent de compréhension de mots (difficiles, nouveaux) et jamais de phrases ou d'expressions.

L'évaluation représentée par un questionnement, suite à la lecture d'un texte, elle est aussi évoquée par les apprenants et les enseignants comme stratégie de vérification de la compréhension de l'écrit, ce qui correspond à la réalité pédagogique en classe de FLE.

Nous pouvons remarquer que la compréhension intériorisée est absente dans toutes les réponses, comme le montre les représentations des uns et des autres.

L'élément culturel est présent dans les réponses des apprenants, dans la mesure où apprendre à partir de la culture de l'Autre ferait d'eux des citoyens cultivés et ouverts.

A travers les réponses proposées par les apprenants et les enseignants, nous avons remarqué que les apprenants sont placés dans un moule scolaire dont ils n'arrivent pas à se défaire, comme du reste des enseignants, parce que ces derniers sont issus de l'enseignement traditionnel.

3.2 Qu'est ce qu'un bon lecteur ? :

3.2. a La notion du bon lecteur :

Questions posées:

Enseignants	Etudiants
Q7. Selon vous qu'est ce qu'un bon lecteur ?	Q3. Selon vous qu'est ce qu'un bon lecteur ?
Q8. Selon vous quelle est l'utilité d'être bon lecteur ?	Q4. Selon vous quelle est l'utilité d'être bon lecteur ?

Dans cette question il s'agit de vérifier si les apprenants et les enseignants font la différence entre bon et mauvais lecteur et que signifie « être bon lecteur ». C'est précisément les réponses des uns et des autres qui sont au centre de notre démarche didactique.

a-pour les enseignants :

Les réponses des 12 enseignants à la question 7 sont dans l'ordre décroissant suivant:

- Celui qui lit correctement un texte.....6rép/12
- Celui qui comprend facilement.....3rép/12
- Celui qui sait résumer un texte.....1rép/12
- Celui qui possède les compétences en lecture.....1rép/12
- Celui qui se cultive à partir de ses lectures.....1rép/12

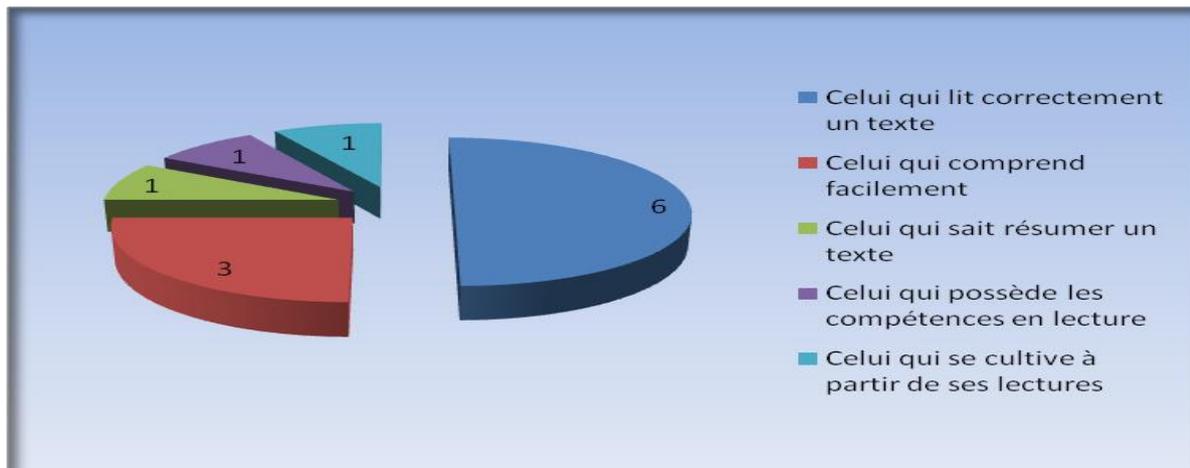


Figure 4 : « Un bon lecteur » pour les enseignants

Pour 6 enseignants, le bon lecteur est celui qui articule correctement les mots en lisant un texte, qui respecte la ponctuation et le rythme des phrases, c'est celui qui tient compte de l'intonation et qui prononce les mots correctement.

Pour trois enseignants, les réponses sont nuancées, être bon lecteur signifie comprendre facilement un texte, comprendre le texte dans sa globalité et non pas se concentrer sur les mots difficiles lors de la lecture. La compréhension consiste pour eux à interpréter les idées du texte.

Pour les autres enseignants de notre échantillon, le bon lecteur est celui qui « sait résumer », « possède des compétences en lecture », et qui est cultivé.

b-Pour les apprenants :

Il s'agit des 99 réponses des apprenants selon l'ordre décroissant suivant :

- Etre bon en lecture.....27rép/99
- Bien lire.....22rép/99
- Comprendre.....19rép/99
- Connaitre le français17rép/99
- Etre cultivé.....14rép/99

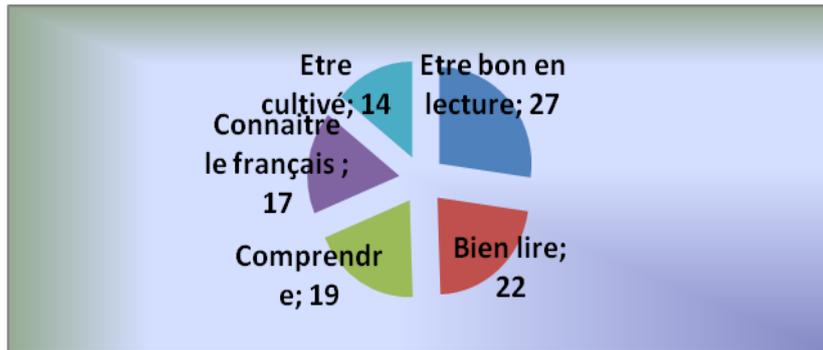


Figure 5 : « Un bon lecteur » pour les apprenants

« Etre bon en lecture » vient en tête de liste avec 27 réponses, « bien lire oralement » avec 22 réponses, est en deuxième position, « comprendre » vient en troisième position avec 19 réponses.

L'expression « Etre bon en lecture » est l'objet de plusieurs réponses telles que : « lire sans fautes », « faire une bonne lecture », « lire sans problèmes de compréhension », « respecter la ponctuation ».

« Bien lire » suivant d'autres apprenants est synonyme d'« être bon lecteur », les apprenants développent la même idée, en rajoutant d'autres éléments en rapport avec la lecture, en l'occurrence : « l'intelligence en lecture », « ne pas trop s'attarder sur la lecture », « s'auto-corriger » sans l'intervention de l'enseignant, ce qui est en relation étroite avec « Etre bon en lecture ».

« Le bon lecteur » est celui qui comprend ce qu'il lit, selon 19 apprenants, il s'agit de celui qui « comprend la langue », « comprend les mots nouveaux ou difficiles », « comprend le texte », « comprend les idées », « comprend les expressions », ce qui renvoie à deux aspects de la compréhension : l'aspect sémantiques et l'aspect linguistique en interaction.

Pour être bon lecteur, il faut « connaitre le français », donc selon 17 apprenants, il s'agit « d'aimer la langue », « la pratiquer », et « connaître les

mots difficiles». Nous constatons que les apprenants accordent de l'importance à la communication avant tout.

Quatorze (14) réponses rentrent dans la catégorie « Etre cultivé ». D'après ces apprenants, la lecture régulière en langue étrangère contribue à élargir nos connaissances en matière culturelle, dans la mesure où apprendre la culture de l'Autre favorise l'ouverture sur le monde, dans le contexte de la mondialisation.

3.2. b L'utilité d'être bon lecteur :

La même question gravite autour de l'utilité d'être bon lecteur. Elle a été posée aux enseignants et aux apprenants pour confronter leurs points de vue.

a-Pour les enseignants :

Il s'agit des 12 réponses des enseignants à la question 8, selon l'ordre décroissant suivant (figure 6) :

- Compréhension.....5rép/12
- Maitriser la langue.....4rép/12
- Connaitre.....1rép/12
- S'exprimer1rép/12
- Ecrire.....1rép/12

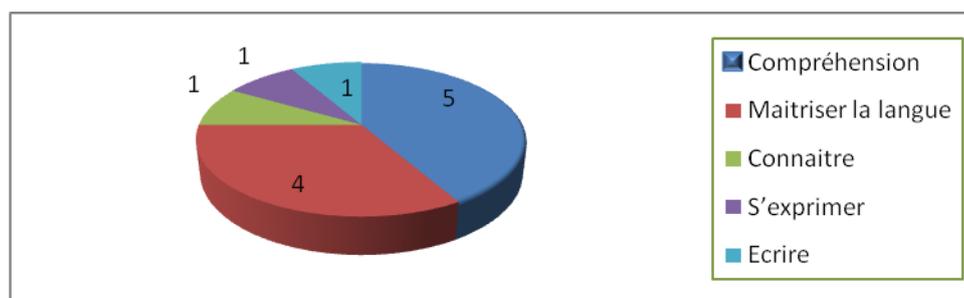


Figure 6 : « l'utilité d'être bon lecteur » pour les enseignants

Cinq (5) enseignants sur 12 jugent que l'utilité d'être bon lecteur réside dans le fait de réussir à comprendre un texte dans sa globalité, ce qui correspond aux préoccupations de la majeure partie des apprenants universitaires.

Les autres réponses sont réparties entre la maîtrise de la langue, la connaissance à travers l'écrit, l'expression et l'écriture.

Pour quatre (4) enseignants, apprendre à lire est une source d'enrichissement lexical, une passerelle pour la maîtrise de la langue. Un seul enseignant fait le lien entre les deux référents, le textuel et l'extratextuel qui renvoie au monde.

Pour les deux autres enseignants, l'apprentissage de la lecture favorise l'écriture et l'expression, l'apprenant pourrait être initié à la production écrite par différentes activités telles que le résumé, la réponse à des questions ouvertes

b-Pour les apprenants :

Il s'agit des 99 réponses des apprenants dans l'ordre décroissant suivant (figure 7) :

- Comprendre.....28rép/99
- Apprendre à parler22rép/99
- Aider à progresser dans les études à l'université.....20rép/99
- Se cultiver.....16rép/99
- L'ouverture sur le monde.....13rép/99

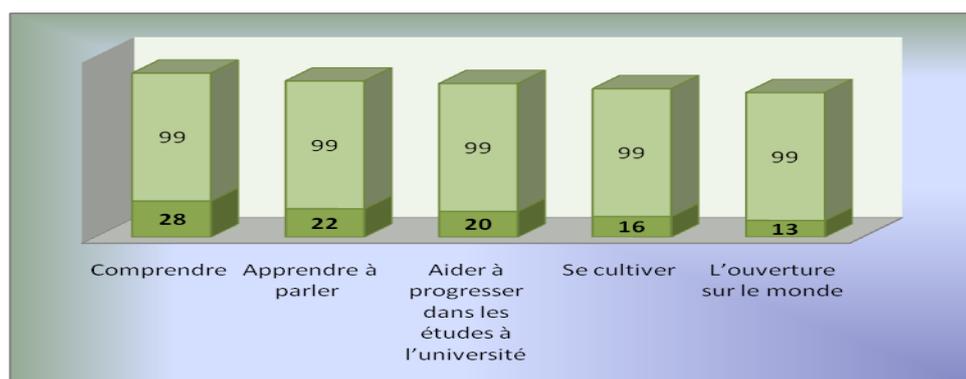


Figure 7 : « L'utilité d'être bon lecteur » pour les apprenants

Vingt (28) apprenants ont pris conscience du caractère indispensable de « la compréhension », 22 d'entre eux sont favorables à la maîtrise de la langue .

Seize (20) apprenants sont convaincus que les études au CEIL contribueront à leur épanouissement. Il s'agit d'opinions qui montrent l'importance de la présence du français dans la vie de tous les jours de ces apprenants.

Treize (16) apprenants parlent explicitement de la culture à travers l'Autre, ils la considèrent comme une arme contre l'ignorance, selon leur réminiscences de leur culture en langue arabe.

Pour (13) apprenants, l'utilité d'être bon lecteur est liée à l'ouverture sur le monde. Ils envisagent de poursuivre leurs études à l'étranger, de communiquer, dialoguer avec les étrangers voire de s'installer à l'étranger.

Conclusion:

Dans cette section nous remarquons que contrairement à ce qui a été développé précédemment, la dimension linguistique domine, à savoir l'expression écrite et orale. En effet, pour désigner le bon lecteur, les enseignants ne font aucune allusion aux non-dits, la priorité étant donnée à l'oralisation en lecture.

La question « qu'est ce qu'un bon lecteur ? », contrairement aux questions précédentes, a orienté les réponses vers l'oralité de la lecture au détriment de l'expressivité. « Le bon lecteur » dans les représentations des apprenants est valorisé.

Pour ce qui est de l'utilité d'être bon lecteur, les apprenants font référence à l'utilité de réussir dans leurs études ou encore à la maîtrise de la langue comme outil de communication.

Enseignants et apprenants ont proposé différentes réponses dont la plus importante réside dans le fait de comprendre ce qu'on lit dans sa globalité à côté d'autres usages tels que l'apprentissage de l'écrit, la connaissance du monde, le développement de l'esprit de synthèse, la maîtrise de la langue...

3.3 « Savoir lire » pour les apprenants :

Question posée:

Etudiant

Q5. Selon vous que signifie « savoir lire » ?

Cochez les cases qui correspondent à votre choix

a-Bien articuler les mots.....21rép/99

b-Respecter la ponctuation et l'intonation.....14rép/99

c-Comprendre le sens des mots difficiles.....44rép/99

d-Comprendre l'idée générale du texte.....20rép/99

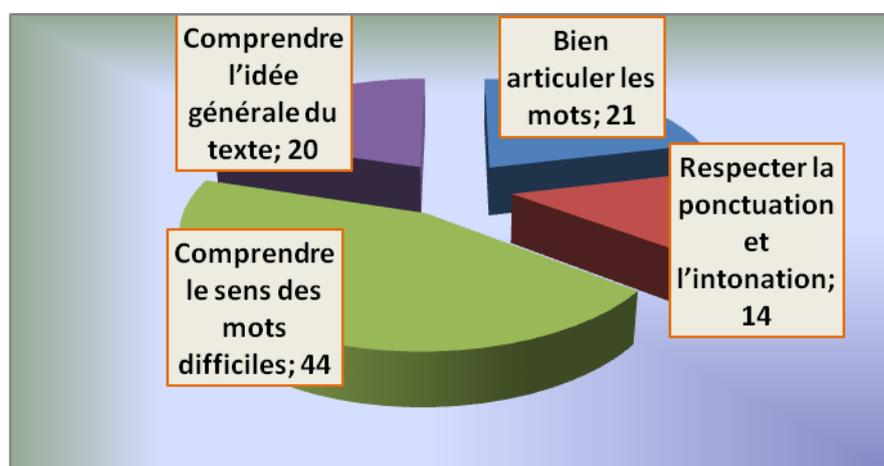


Figure 8 : « Savoir lire » selon les apprenants

L'ensemble des réponses des apprenants à la question '5' sont analysées dans ce qui suit.

Cette question est posée uniquement aux apprenants afin d'orienter leurs réponses par rapport aux questions ouvertes précédentes. Les propositions de réponse sont réparties en deux volets : la langue et le sens.

Nous avons obtenu 64 réponses en rapport avec l'aspect sémantique, 35 réponses se rapportent à l'aspect linguistique, ce qui va dans le sens des résultats obtenus lors des réponses précédentes.

3.4 Quelle lecture privilégier:

Cette question est liée aux représentations des enseignants et des apprenants concernant le type de lecture. Nous leur avons recommandé d'exprimer leur point de vue à partir d'une question ouverte. Nous présentons l'ensemble des réponses des enseignants et des apprenants à la question, dans ce qui suit:

Question posée :

Enseignants	Etudiants
Q3. Selon vous quelle est la lecture qui aide les étudiants à mieux comprendre le texte ? -silencieuse -à haute voix Dites pourquoi ?	Q11. Préférez-vous lire un texte : a-Silencieusement b-A haute voix Expliquez pourquoi ?

a-Pour les enseignants :

Les réponses des enseignants à la question 3, se présentent ainsi :

- Lecture silencieuse.....8rép/12
- Lecture à haute voix par l'enseignant.....4rép/12

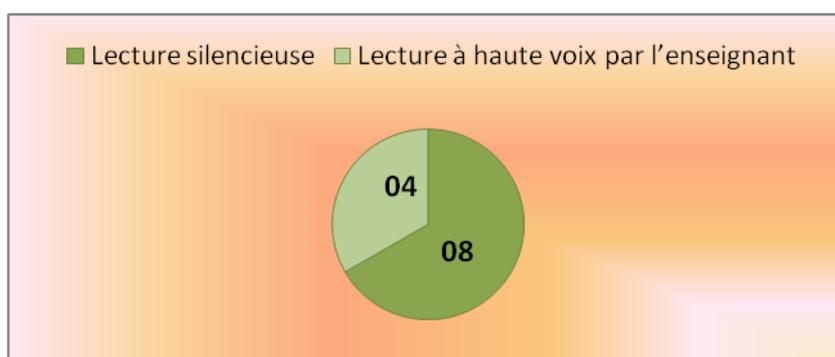


Figure 9: « Quelle lecture privilégier » pour les enseignants du CEIL

Huit réponses concernent la lecture silencieuse. En deuxième position vient la lecture à haute voix par l'enseignant. Nous analysons cette situation comme suit :

Faire lire les apprenants n'est pas une pratique courante de la part des enseignants qui préfèrent la lecture silencieuse, selon leurs pratiques pédagogiques habituelles, ils considèrent que l'apprenant doit faire une première lecture silencieuse pour se rapprocher du sens du texte proposé à la lecture. La lecture à haute voix serait la bienvenue, mais elle n'a pas la priorité.

b-Pour les apprenants :

Il s'agit des 99 réponses des apprenants dans l'ordre suivant (figure 9) :

- Silencieusement.....72rép/99
- A haute voix.....24rép/99

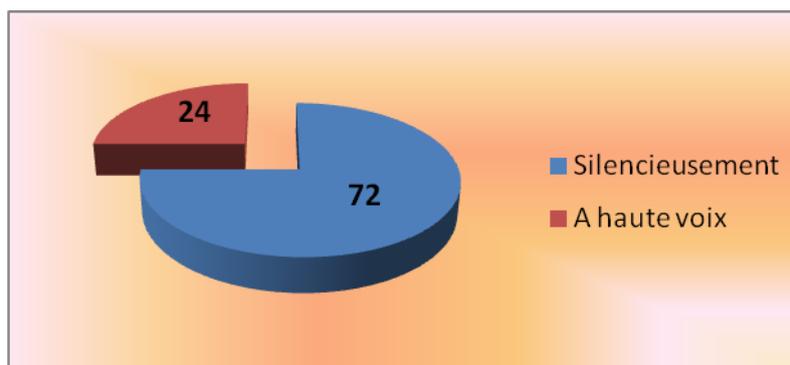


Figure 10: « Quelle lecture privilégier ? » pour les apprenants

Plus de la moitié d'entre eux préfèrent la lecture silencieuse. Ce choix reflète la pratique de leurs enseignants.

Les 29 apprenants qui ont choisi la lecture à haute voix, avancent différentes raisons entre autres : bien articuler, apprendre à lire les mots nouveaux, apprendre à lire.

Conclusion:

Il ressort de cette analyse que la lecture à haute voix ne semble pas motiver ni les enseignants ni les apprenants. Les uns et les autres préfèrent la lecture silencieuse, mais pour des raisons différentes. Les enseignants lui attribuent un rôle important pour la concentration et la compréhension du texte, les apprenants la considèrent comme une esquivé pour camoufler la pauvreté de leur lexique .

3.5 Les difficultés en lecture:

Les difficultés en lecture seront relevées par le biais des questions posées aux apprenants et aux enseignants, ce qui nous permettra d'avoir une idée sur leurs représentations.

Questions posées :

Enseignants	Etudiants
Q25. Selon vous, quelles sont les difficultés que rencontrent les étudiants en compréhension de l'écrit ?	Q14/ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez en compréhension de l'écrit ? Cochez la réponse qui correspond à votre choix a-La lecture des mots (prononciation et intonation) b-Passer d'un paragraphe à un autre c-Le vocabulaire d-Le sens des mots, des phrases et des expressions e-Le sens caché
	Q15. Trouvez-vous les mêmes difficultés à lire un texte en langue arabe ? Cochez la réponse de votre choix Parfois souvent jamais

a-Pour les enseignants :

Les réponses des enseignants à la question 25 se rapportant aux difficultés que rencontrent les apprenants en compréhension de l'écrit, se présentent selon l'ordre décroissant suivant (figure 10):

- Le vocabulaire.....5rép/12
- La grammaire.....4rép/12
- La compréhension..... 3rép/12

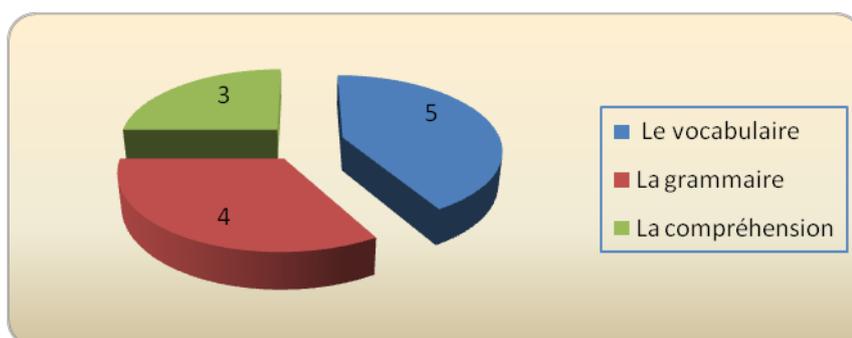


Figure 11: « Les difficultés en lecture » selon les enseignants

Selon neuf (9) enseignants, ce sont le vocabulaire et la grammaire qui constituent une entrave aux apprenants. La troisième difficulté concerne la compréhension, avec trois (3) réponses.

Il ressort de cette étude que la compréhension d'un texte est subordonnée à la maîtrise des aspects lexicaux et grammaticaux.

b-Pour les apprenants Q14 & Q15 :

Les réponses des apprenants à la question 14, relatives aux difficultés qu'ils rencontrent en compréhension de l'écrit, sont dans l'ordre décroissant suivant :

- a- Le sens caché.....33rép/99
- b- Le vocabulaire.....32rép/99
- c- La lecture des mots (prononciation et intonation).....13rép/99

d- Le sens des mots, des phrases et des expressions.....10rép/99

e- Passer d'un paragraphe à un autre.....04rép/99

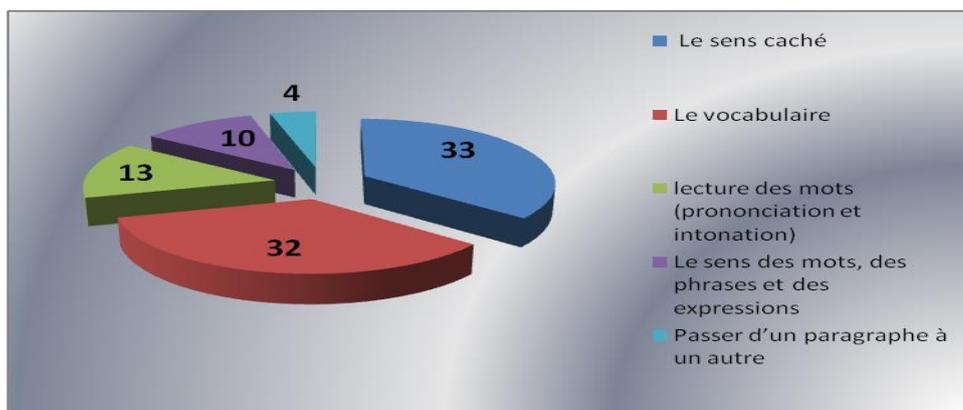


Figure 12 : « Les difficultés en lecture » selon les apprenants

Viennent en tête les difficultés liées au sens caché soit 33 réponses et aux problèmes de vocabulaire soit 32 réponses, celles qui se rapportent à la prononciation et à l'intonation sont moindres soit 13 réponses.

En quatrième position, les difficultés sont liées au sens des mots et des expressions soit 10 réponses. Quant aux difficultés de passer d'un paragraphe à un autre, elles sont classés en dernier lieu soit 3 réponses.

Compte tenu de notre problématique, nous constatons que ce classement révèle les difficultés concernant l'implicite, la richesse lexical, la prononciation et l'intonation.

Pour la question 15 dans laquelle il est demandé aux étudiants s'ils rencontrent les mêmes problèmes en langue arabe, ils ont donné 30 réponses, 15 d'entre eux ont coché la case (souvent) alors que 15 autres réponses correspondent à la case (parfois). Ces étudiants reconnaissent qu'ils rencontrent les mêmes difficultés au niveau des textes en langue arabe, notamment en lecture compréhension. Les autres n'ont donné aucune réponse.

Conclusion:

Nous pouvons remarquer que parfois les enseignants et les apprenants ne portent pas le même regard sur le texte. Les enseignants situent les difficultés principalement au niveau du vocabulaire, ce qui a trait à la dimension linguistique, par contre la majorité des apprenants ont une autre difficulté, celle relative au sens caché, d'une manière générale, la difficulté se situe au niveau de la compréhension correcte.

3.6 La lecture-plaisir :

Cette question posée aux apprenants nous a permis de vérifier si les apprenants éprouvent le besoin de lire en dehors du cours de FLE.

Questions posées :

Enseignants	Etudiants
	1/ Lisez-vous des textes en langue française en dehors des cours? - Expliquez pourquoi ?

Les réponses des apprenants sont classées comme suit (figure 12):

- Lire uniquement en cours.....79rép/99
- Lire aussi en dehors des cours.....20rép/99

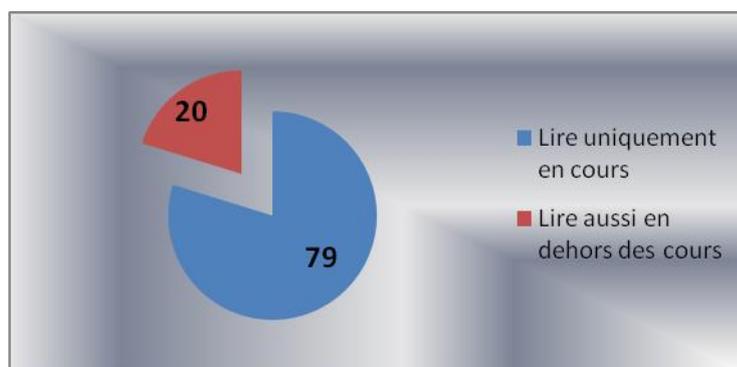


Figure 13 : « La lecture-plaisir » selon l'avis des apprenants

La majorité des apprenants, ne lisent qu'en présence de leur enseignant de français comme l'indique le chiffre suivant 79 réponses/99.

Pour la deuxième partie de la question, « Quelles sont les raisons qui font que les apprenants ne lisent pas en dehors du cours ? », nous en avons retenu ce qui suit :

Le manque de temps est la raison majeure, puisqu'ils ont d'autres activités, notamment leurs études, la pauvreté de leur bagage lexical, l'embarras du choix des textes à lire.

3.7 La typologie textuelle :

Les questions ci-dessous nous donneront une idée sur la typologie textuelle qui intéresse aussi bien les enseignants que les apprenants.

Questions posées :

Enseignants	Etudiants
<p>Q5/ En classe, qu'aimeriez-vous enseigner le plus en compréhension de l'écrit ?</p> <p>a-des textes polysémiques b-des textes monosémiques Expliquez pourquoi ?.....</p>	<p>Q2/ Quels sont les textes que vous aimeriez lire en langue française ?</p> <p>- Mettez une croix devant la case qui correspond à votre choix</p> <p>a-la bande dessinée b-les poèmes c-les contes d-les textes scientifiques e-les textes tirés des journaux f-les textes affichés</p>
<p>Q6/ Selon votre expérience au CEIL, quels sont les types de textes qui vous paraissent les plus simples à enseigner à vos étudiants ?</p> <p>- Cochez la bonne réponse a-texte narratif</p>	<p>Q10/ Parmi les types de textes suivants, quels sont ceux qui vous posent le plus problèmes :</p> <p>a-des textes où il y a des sous entendus b-des textes où il faut interpréter</p>

b-texte argumentatif c-texte expositif d-texte exhortatif e-texte prescriptif f-texte descriptif - Expliquez les raisons pour chaque type choisi.....	c-des textes littéraires e-des textes où il faut lire entre les lignes
---	--

3.7.1 Textes polysémiques et textes monosémiques:

a- Pour les enseignants :

Les réponses des enseignants à la question 5 sont classées comme suit :

- texte monosémiques.....9rép/12
- textes polysémiques.....3rép/12

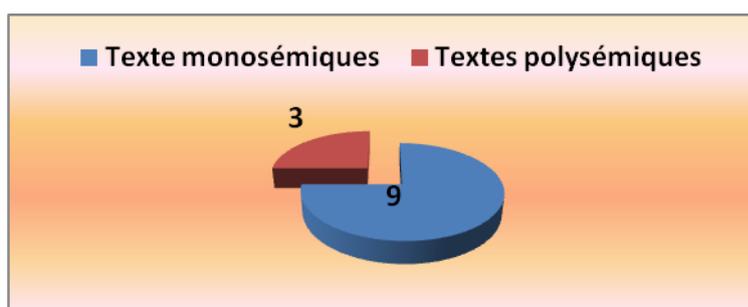


Figure 14 : « Les types de textes » retenus par les enseignants

Il ressort de l'étude des résultats (9 réponses/12), que les enseignants préfèrent enseigner des textes monosémiques faciles à exploiter pendant les cours et à la portée des apprenants, ce qui signifie que les enseignants ont tendance à préférer la lecture linéaire.

Cependant, nous remarquons que quelques rares enseignants préfèrent les textes polysémiques, ils avancent comme argument la possibilité pour les apprenants de s'initier à l'expression orale et à l'élocution d'où résultent des

notions de connotation et d'interprétation intéressantes qui contribuent à l'enrichissement culturel des apprenants.

3.7.2 Typologie des textes accessibles:

- Pour les enseignants :

La question 6, est en rapport avec la typologie des textes accessibles pour les apprenants et choisis par les enseignants.

Les réponses des enseignants sont classées comme suit (figure 14):

- Texte narratif8rép/12
- Texte argumentatif6rép/12
- Texte descriptif4rép/12
- Texte exhortatif4rép/12
- Texte expositif0rép/12

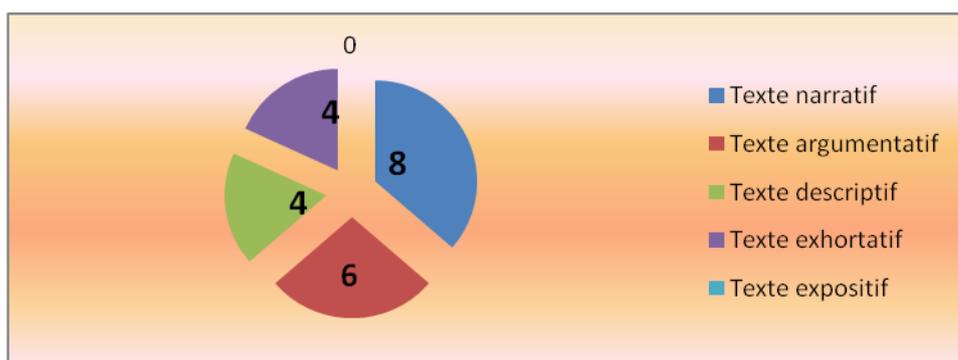


Figure 15 : Les textes choisis par les enseignants, accessibles aux apprenants

Selon les résultats obtenus, le texte narratif a la priorité (8 réponses) et le texte argumentatif suit de près (6 réponses).

Cela se conçoit, puisque les textes narratifs ont une structure linéaire faciles à appréhender. En plus ils sont attrayants et par conséquent motivants.

Les textes argumentatifs peuvent être bien compris aussi puisque leur structure se présente selon une logique tertiaire, facile à suivre : thèse, anti-thèse et synthèse.

D'une manière générale, les enseignants préfèrent enseigner les textes monosémiques, faciles à expliquer et faciles à comprendre par les apprenants.

3.7.2 a Les apprenants et la lecture des contes :

Les réponses des apprenants, à la question 2 sur les textes préférés en lecture se présentent selon l'ordre décroissant suivant :

- a- Les contes50 rép/99
- b- La bande dessinée35 rép/99
- c- Les poèmes26 rép/99
- d- Les textes affichés25 rép/99
- e- Les textes tirés des journaux.....15 rép/99
- f- Les textes scientifiques08 rép/99

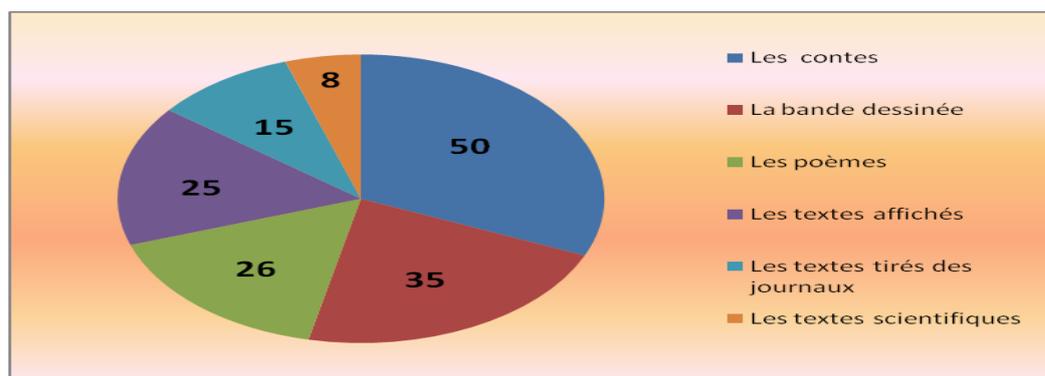


Figure 16 : Les apprenants et la lecture des contes

Les contes (50 réponses), ont la part du lion ce qui se conçoit puisque les contes sont distrayants, amusants, anecdotiques écrits avec un style simple, abordable par les apprenants. La bande dessinée (35 réponses) bien qu'elle soit moins prise en considération, elle intéresse les apprenants. Là, le signe linguistique est renforcé par le signe iconique, (exemple : la BD comporte des dialogues qui rappellent la vie quotidienne.

Pour ce qui est du choix des textes, les enseignants comme les apprenants ont à peu près le même point de vue, mais pour des raisons différentes, les uns pour la facilité liée à l'explication, pour les autres la facilité est liée à la compréhension.

Les poèmes (26 réponses), sont généralement courts et faciles à suivre, en raison de la prosodie et du rythme.

Les textes affichés (25 réponses), concernant les communiqués, les avis, ils ont un caractère strictement utilitaire que l'on ne consulte que par nécessité.

Les journaux (15 réponses), de langue française sont peu lus, parce que d'une part, les journaux de langue arabe reprennent à peu près les mêmes thèmes, ils sont mieux compris que les journaux de langue française dont le lexique n'est pas toujours compris.

Les textes scientifiques (8 réponses) n'attirent pas les apprenants.

3.7.2 b Les apprenants face aux textes faciles/difficiles à comprendre :

Les réponses proposées par les apprenants sur les textes qui leur posent le plus de difficultés à comprendre se présentent selon l'ordre décroissant suivant (figure 16):

- a- des textes où il faut interpréter.....40 rép/99
- b- des textes où il y a des sous-entendus.....35 rép/99
- c- des textes où il faut lire entre les lignes.....19 rép/99
- d- des textes littéraires.....15 rép/99

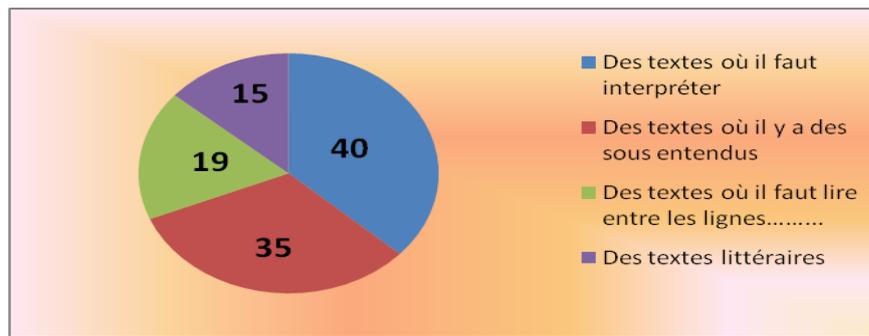


Figure 17 : Les difficultés des apprenants au niveau de la lecture des textes

Le classement ci-dessus, indique que les textes interprétatifs sont ceux sur lesquels butent les apprenants (40 réponses). Les nuances qui relèvent de la stylistique, leur échappent. De même pour les textes où il y a des sous-entendus (35 réponses), les apprenants ne parviennent pas à saisir le sens de ces textes qui renvoient à la culture spécifique française.

Les textes où il faut lire entre les lignes (19 réponses) et les textes littéraires (15 réponses) leur posent moins de difficultés. Ce qui montre leur maturité d'esprit.

Conclusion:

Ces résultats nous ont permis de remarquer des analogies entre les réponses des apprenants et celles des enseignants en particulier, en ce qui concerne les types de textes ou type de lecture, mais pour des raisons différentes que nous avons déjà expliquées.

Apprenants et enseignants optent pour le texte narratif, plaisant et familier aux apprenants, puisque étudié au cours de leur scolarité précédente.

Les textes monosémiques sont choisis puisque c'est la même idée qui est développée, le thème est vite repéré, donc il intéresse les uns et les autres.

Nous avons remarqué que les apprenants ne parviennent pas à saisir la notion de l'interprétatif.

Notre protocole didactique, sera consacré à l'examen des résultats relevés auprès des enseignants et des apprenants de manière à déterminer le mode d'approches de textes en classe de FLE.

3.8 L'étayage en lecture compréhension:

Dans cette section, nous examinerons les réponses des enseignants et des apprenants concernant les questions centrées sur la dimension socioconstructiviste dans l'acte de lire.

Contenu des questions :

Les enseignants	Les étudiants
<p>Q4/ Lors de la lecture en classe, sur quels éléments vous basez-vous pour initier les étudiants à la construction du sens ? (merci de vous limiter à deux réponses)</p> <ul style="list-style-type: none"> a- Les connaissances antérieures b- Les inférences et les implicites c- Les éléments linguistiques d- D'autres éléments..... 	<p>Q 12/ En compréhension de l'écrit, quelle est l'aide que vous attendez souvent de votre enseignant ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettez une croix dans la case de votre choix a- La lecture magistrale du texte b- L'explication des mots difficiles c- La traduction en arabe des mots difficiles d- L'explication des tournures syntaxiques e- La correction des erreurs f- Le dévoilement du sens caché dans le texte g- Le résumé du texte avant de le lire h- Un guide pour vous aider à vous corriger i- Qu'il vous donne le temps de réfléchir et qu'il n'anticipe pas
<p>Q9/ Vous attirez l'attention de vos étudiants sur quel critère pour construire le sens d'un texte ? Cochez la bonne réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> a-compréhension des mots difficiles b-les connaissances antérieures c-compréhension des idées essentielles d-compréhension de ce qu'ils ont reconnu dans le texte e-le titre du texte f-Autres critères... 	

<p>Q10/ Quel type d'aide apportez-vous à vos étudiants lors de la lecture des textes ?</p>	
<p>Q16/ Corrigez-vous les erreurs des étudiants ou contentez-vous uniquement d'en saisir le sens ?</p>	<p>13/ En compréhension de l'écrit quelle est l'aide que l'enseignant apporte de lui-même ? Mettez une croix devant la case de votre choix</p> <ul style="list-style-type: none"> a- La lecture magistrale du texte b- L'explication des mots difficiles c- La traduction en arabe des mots difficiles d- L'explication des tournures syntaxiques e- La correction des erreurs f- Le dévoilement du sens caché dans le texte g- Le résumé du texte avant de le lire
<p>Q17/ Que représente pour vous l'erreur commise par l'étudiant ? Cochez la bonne réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une étape importante pour tout apprentissage - Un accident de parcours - A cet âge l'erreur est fossilisée donc tolérée et excusable - L'erreur doit être sanctionnée 	<p>Q16/ Que faites-vous quand vous rencontrez des difficultés de compréhension pendant la lecture d'un texte ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettez une croix devant la réponse de votre choix h- Vous cessez de lire le texte i- Vous continuez la lecture même si vous n'avez pas compris j- Vous demandez de l'aide à votre camarade k- Vous demandez de l'aide à votre enseignant l- Vous demandez de l'aide à quelqu'un de votre entourage m- Vous utilisez un dictionnaire bilingue

	n- Vous utilisez un dictionnaire de langue française o- Vous utilisez le contexte pour comprendre les mots difficiles
--	--

3. 8.1 L'étayage : un support ajustable offert aux apprenants :

Pour ce qui est des éléments susceptibles de constituer une aide et un étayage en classe de FLE au niveau de la compréhension, des résultats des 12 enseignants, en réponse à la question 4, concernant la construction de sens, nous relevons le classement suivant :

- a- Les connaissances antérieures.....11 rép/12
- b- Les éléments linguistiques.....9 rép/12
- c- D'autres éléments (les indices périphériques)6 rép/12
- d- Les inférences et les implicites.....3 rép/12

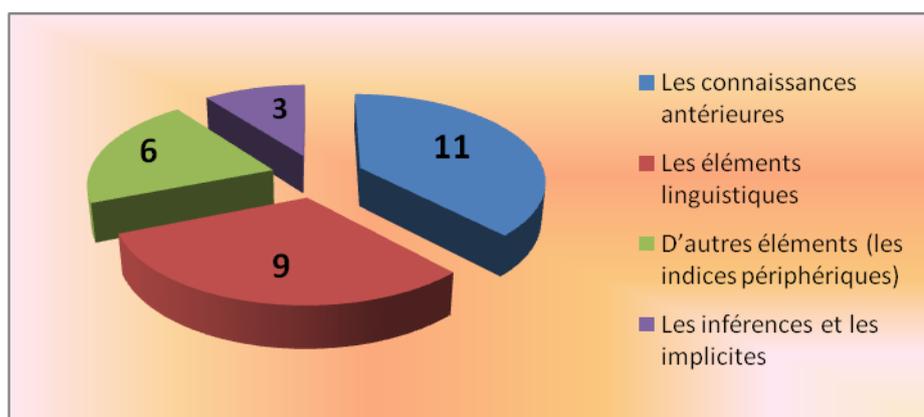


Figure 18 : L'étayage au niveau de l'aide des enseignants

Les résultats indiquent l'importance accordée aux connaissances antérieures (11 réponses), ce qui exige de la part des apprenants un effort de mémoire. En deuxième position, viennent les éléments linguistiques (9 réponses) qui sont directement liés à la langue. Il suffit de comprendre la signification des mots pour comprendre, sans aller plus loin.

Les ‘autres éléments’ relatifs aux indices périphériques (6 réponses) consistent à prendre en charge tous les éléments qui entourent le texte (le nom de l’auteur, l’extrait du texte...), peuvent contribuer à la compréhension, d’où l’importance accordée à ces éléments.

Les inférences et les implicites (3 réponses) viennent en dernière position, ce qui montre que ces deux éléments n’offrent pas une forte prise sur le texte, ce qui se conçoit, les inférences et les implicites sont des notions rarement prises en charge puisqu’ils ont l’habitude de pratiquer la compréhension en lecture selon la tradition scolaire.

Les réponses des enseignants à la question 9, qui porte sur le critère relatif à la construction du sens d’un texte, se présentent ainsi :

- a-compréhension des idées essentielles.....10 rép/12
- b-le titre du texte.....6 rép/12
- c-compréhension de mots difficiles.....5rép/12
- d-les connaissances antérieures.....5 rép/12

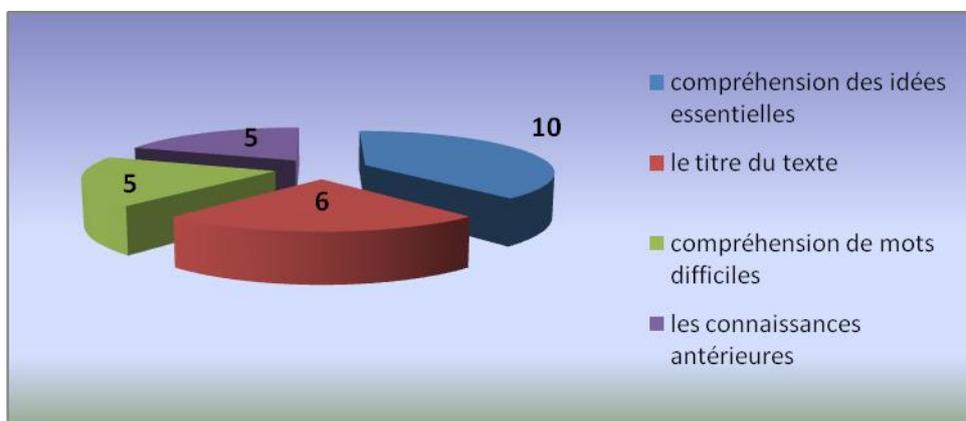


Figure 19 : L’étayage vu des enseignants

C’est la compréhension des idées essentielles qui a été retenue par le maximum des enseignants (10 réponses), il est vrai que cette question est importante puisqu’elle porte sur la compréhension des idées essentielles, celles

qui couvrent tout le texte et qui favorisent par conséquent la construction du sens, le titre du texte vient en deuxième position (6 enseignants), d'une manière générale, le titre résume le texte, donc à partir du résumé, on peut interpréter le texte, sauf quelques rares exceptions où le titre est en décalage avec les idées essentielles. Les connaissances antérieures et la compréhension des mots difficiles, ont donné les mêmes réponses (5 enseignants), la compréhension des mots difficiles relève du lexique, elle déblaye le texte et favorise la compréhension, les connaissances antérieures renvoient aux référents textuels plus ou moins connus des lecteurs mais il est difficile de savoir quelles sont ces connaissances antérieures sur lesquelles puissent s'appuyer les enseignants pour pouvoir construire le sens.

3.8.2 Etayage et appropriation des connaissances :

Les réponses des enseignants à la question 10, sur l'aide qu'apportent les enseignants aux apprenants se présentent ainsi :

- a- Le questionnement direct à l'écrit.....10 rép/12
- b- Le travail sur le sens et explication des mots difficiles.....8 rép/12
- c- L'interaction enseignant/étudiants.....6 rép/12
- d- Le guidage.....4 rép/12

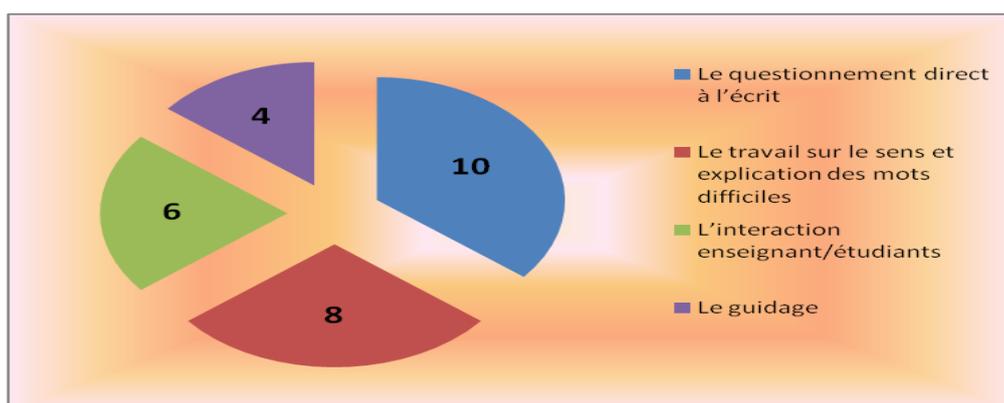


Figure 20 : Etayage et type d'aide apportée

Les enseignants considèrent qu'ils apportent l'aide nécessaire aux apprenants par le biais de différents types de questions accompagnant le texte (10 réponses). Ce procédé consiste à vérifier la compréhension des apprenants chaque fois que la nécessité s'impose.

L'explication des mots difficiles (8 réponses) vient en deuxième position, d'où l'intérêt accordé aux éléments linguistiques comme cela a été remarqué dans d'autres questions. Les enseignants ont centré l'intérêt sur les mots nouveaux, l'idée générale, le sens global, parce que ce sont ces éléments qui peuvent produire un blocage au niveau de la compréhension.

En troisième position, vient l'interaction enseignant/apprenants (6 réponses), un élément intéressant à retenir, en ce sens pour inciter les apprenants à s'exprimer, sans entrave, même maladroitement de manière à installer un échange productif.

En dernière position, le guidage et l'orientation des apprenants (4 réponses), intéressent les enseignants à un degré moindre puisque l'autonomie dans ce cas là est limitée, en ce sens seuls les enseignants interviennent.

3.8.3 L'erreur de l'apprenant oriente l'étayage de l'enseignant:

En réponse à la question 16, les enseignants affirment le fait que l'erreur doit être systématiquement corrigée, quel que soit la nature de l'erreur, qu'elle relève du linguistique ou du sémantique.

Les résultats à la question 17 corroborent ce qui vient d'être expliqué.

Le classement des résultats se présente ainsi:

- Une étape importante pour tout apprentissage.....10 rép/12
- A ce niveau l'erreur est fossilisée donc tolérée et excusable...2 rép/12
- Un accident de parcours.....0 rép/12
- L'erreur doit être sanctionnée.....0 rép/12

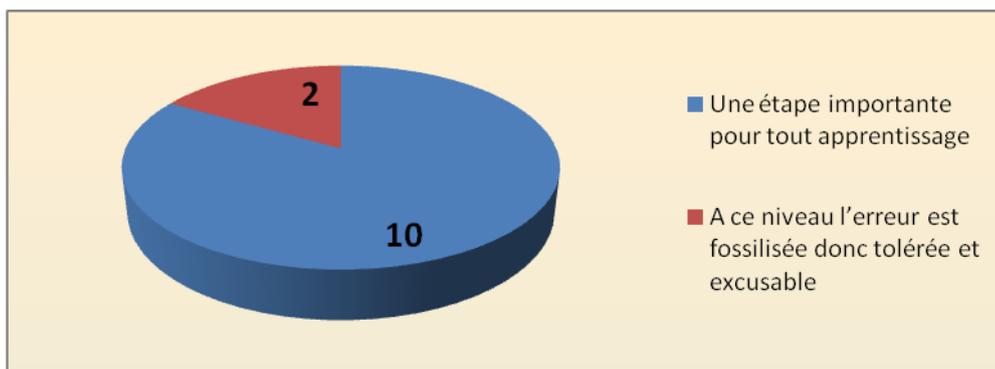


Figure 21 : L'erreur de l'apprenant oriente l'étayage de l'enseignant

Sur les quatre opportunités offertes aux enseignants, presque tous affirment que l'erreur est considérée à juste titre comme une étape importante de tout apprentissage.

Il ne s'agit pas pour autant de sanctionner l'erreur, mais de la corriger, du reste, en didactique le terme d'erreur a remplacé par celui de faute puisque la faute est pénalisée et non l'erreur.

3.8.4 L'étayage : un soutien aux apprenants du CEIL

A la question 12 relative à l'aide que les apprenants attendent souvent de leurs enseignants, les réponses se présentent ainsi :

- a- La lecture magistrale du texte.....70 rép/99
- b- L'explication des mots difficiles.....61 rép/99
- c- La correction des erreurs.....43 rép /99
- d- L'explication des tournures syntaxiques.....20 rép/99
- e- La traduction en arabe des mots difficiles.....20 rép/99
- f- Le résumé du texte avant de le lire.....9 rép/99
- g- Un guide pour vous aider à vous corriger.....4 rép/99
- h- Le dévoilement du sens caché dans le texte.....4 rép/99
- i- Qu'il vous donne le temps de réfléchir.....2 rép/99

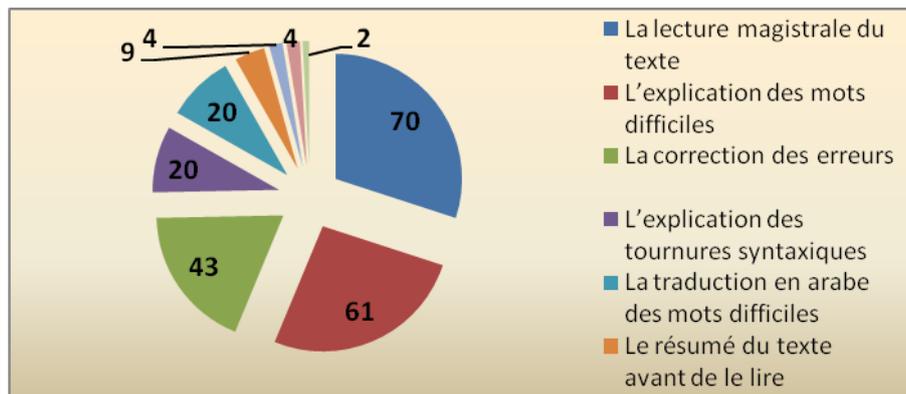


Figure 22 : L'étayage : un soutien aux apprenants

D'après les résultats, les aides les plus attendues concernent la lecture magistrale de l'enseignant (70 réponses) et l'explication des mots difficiles (61 réponses), les apprenants sont à l'écoute, ils tentent de saisir le maximum d'explication pour comprendre le texte.

La correction des erreurs (41 réponses) en troisième position, correspond à l'appréciation précédente fournie par les enseignants.

En quatrième position, l'explication des tournures syntaxiques et la traduction en langue arabe (20 réponses), certes, les enseignants doivent corriger mais sans entraver l'initiative des apprenants. Ces derniers de culture arabe ont des difficultés à suivre la méthode directe qui consiste à enseigner sans traduire et préfèrent la traduction, ce qui leur permet de saisir immédiatement le sens et d'enrichir le vocabulaire par l'intermédiaire de la translation d'une langue à l'autre.

Le résumé (9 réponses) n'est pas tellement pris en considération par les apprenants.

3.8.5 L'étayage : procédé pour réduire les ambiguïtés:

En ce qui concerne cette question qui porte sur l'aide que l'enseignant apporte de lui-même en cours de langue, les réponses des apprenants à la question 13 viennent compléter ce qui a été exposé précédemment.

Les résultats se présentent ainsi :

- a- La lecture magistrale du texte.....65 rép/99
- b- L'explication des mots difficiles.....50 rép/99
- c- L'explication des tournures syntaxiques.....20 rép/99
- d- La correction des erreurs.....15 rép/99
- e- La traduction en arabe des mots difficiles.....12 rép/99
- f- Le dévoilement du sens caché dans le texte.....5 rép/99
- g- Le résumé du texte avant de le lire.....2 rép/99

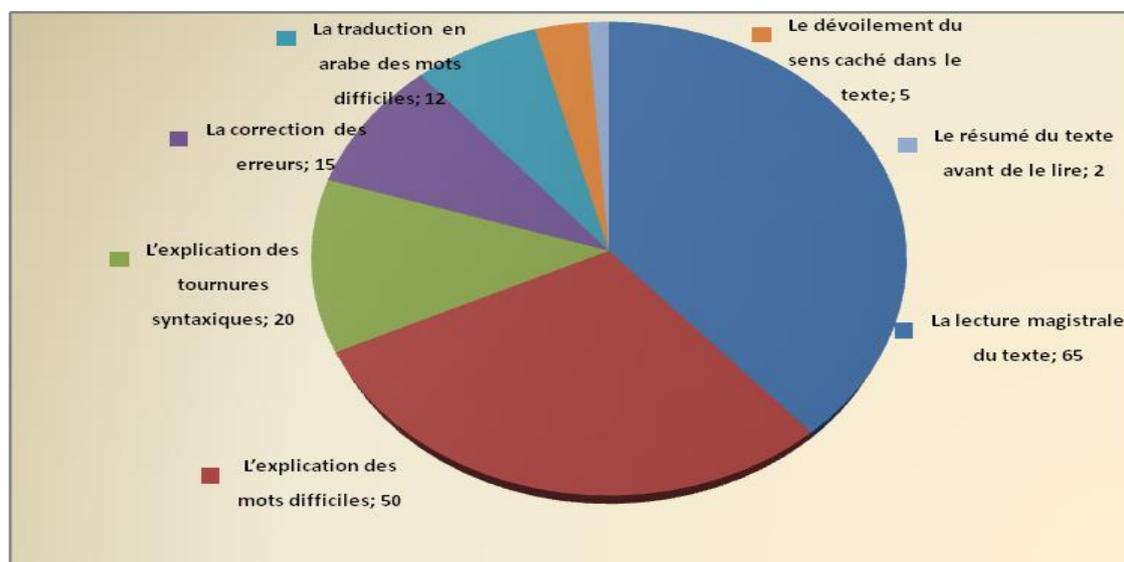


Figure 23 : L'étayage : procédé pour réduire les ambiguïtés

Pour aider les apprenants à réussir leur « entrée dans le texte », les enseignants lisent le texte pour attirer leur l'attention (65 réponses), tentent de leur expliquer les mots difficiles (50 réponses), font un rappel de quelques règles de grammaire (20 réponses), corrigent leurs erreurs, essayent de les rapprocher du mot en français en passant par leur langue maternelle.

Le dévoilement du sens caché ne se fait pas à priori pour les rapprocher du texte et rarement un résumé des idées contenues.

Les réactions des enseignants sont assez proches de celles des apprenants. Les uns pour des raisons pédagogiques, les autres pour la facilité de compréhension. Sur ce point, il y a convergence.

3.8.6 L'étayage: point indispensable à la compréhension des apprenants

En ce qui concerne cette question qui porte sur le comportement des apprenants afin de surmonter les difficultés rencontrées lors de la lecture d'un texte, les résultats des réponses des apprenants à la question 16, se présentent ainsi :

- a- Vous utilisez un dictionnaire bilingue.....75rép/99
- b- Vous utilisez un dictionnaire de langue française.....35rép/99
- c- Vous demandez de l'aide à votre camarade.....30rép/99
- d- Vous demandez de l'aide à votre enseignant.....25rép/99
- e- Vous continuez la lecture même si vous n'avez pas compris.....15rép/99
- f- Vous demandez de l'aide à quelqu'un de votre entourage.....10rép/99
- g- Vous cessez de lire le texte.....5 rép/99

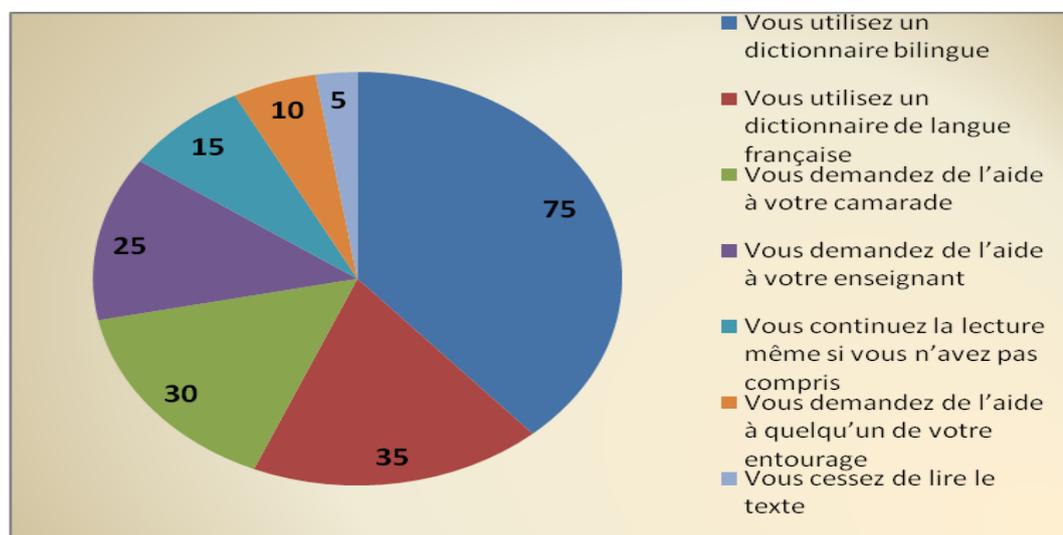


Figure 24 : L'étayage : point indispensable à la compréhension des apprenants

Comme nous pouvons le constater, beaucoup d'apprenants interrogés (75 apprenants) préfèrent l'autonomie au départ pour la compréhension des mots et ce à partir de l'utilisation des dictionnaires (bilingues). En effet, un dictionnaire monolingue donne des explications aussi difficiles sinon plus difficiles que celles fournies par le texte. Dans ce cas là, autant prendre un dictionnaire bilingue qui donne immédiatement l'explication sans passer par la langue de l'Autre.

Trente cinq (35) apprenants, ont opté pour le dictionnaire monolingue, probablement parce qu'ils ont un assez bon niveau qui leur permet de comprendre et ils ne sont pas rebutés par la difficulté.

D'autres apprenants (30) se font aider par leurs pairs, l'activité en groupe étant plus productive que l'activité individuelle, parce qu'il y a échange résultant de la dynamique du groupe.

Vingt-cinq apprenants sollicitent l'aide de l'enseignant, c'est une attitude passive de leur part du fait qu'ils n'ont pas acquis une certaine autonomie de réflexion.

Conclusion:

De ces résultats, il ressort que les enseignants préfèrent se baser sur les connaissances référentielles des apprenants de manière à ce que ces derniers puissent surmonter leurs difficultés lors de l'étude d'un texte en FLE, en raison de leur bagage linguistique limité. Pour cette raison, les enseignants ont tendance à évacuer les implicites et les non-dits, en accordant la priorité au sens explicite.

Nous avons constaté que les enseignants ont tendance à se focaliser sur l'étayage du questionnement, auquel ils accordent la priorité en classe de FLE. De même, que les enseignants, les apprenants accordent beaucoup d'importance

à la lecture magistrale et l'explication des mots difficiles, quitte à utiliser la langue arabe.

3.9 Les interactions enseignant/apprenants et apprenants/apprenants: un moyen d'acquisition de la langue

En relation avec la notion d'étayage, nous analyserons dans cette section les réponses des enseignants et des apprenants aux questions relatives à l'interaction sociale entre enseignants/apprenants dans un sens réciproque, au moment important de l'appropriation des connaissances en classe de langue, en relation directe avec la compréhension en lecture.

Le contenu des questions :

Les enseignants	Les étudiants
<p>Q 11/ Mettez-vous les étudiants en groupes pour qu'ils puissent travailler ensemble?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entourez la bonne réponse <ul style="list-style-type: none"> ○ Souvent ○ de temps en temps ○ jamais 	<p>Q 18/ Avez-vous eu l'occasion de travailler en groupe en classe pendant les séances de lecture ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Si oui, quel type d'aide, le travail en groupe vous a-t-il apporté ? <p>Cochez la réponse qui correspond à votre choix</p> <ul style="list-style-type: none"> a-L'explication de vos camarades en langue arabe b-Les interactions avec vos camarades c-Ecouter vos camarades
<p>Q 12/ Les étudiants arrivent-ils à faire des interprétations lorsque le texte proposé s'y prête ?</p> <p>Expliquez</p>	
<p>Q13/ Comment gérez-vous les conflits entre les étudiants lors de l'activité</p>	

interprétative ?	
<p>Q 14/ Sur quoi portent vos interactions avec les étudiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a-sur la question posée b-sur la réponse proposée c-sur la bonne réponse d-sur les mots difficiles e-sur le sens caché f-sur les différents points de langue g-sur l'articulation des mots 	
<p>Q15/ Sur quoi portent les interactions entre les étudiants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a-sur la question posée b-sur la réponse proposée c-sur la bonne réponse d-sur les mots difficiles e-sur le sens caché f-sur les différents points de langue g-sur l'articulation des mots 	

3.9.1 Le travail de groupe: disposition fondamentale pour les apprenants

L'activité en groupe, permet de confronter les points de vue et de sortir avec une idée commune que l'on partage, après assentiment de tous les éléments du groupe.

La question 11 a pour objectif de savoir si les enseignants stimulent les apprenants en les faisant travailler en groupe. Leurs réponses font apparaître les résultats suivants (figure 23) :

- De temps en temps.....7 rép/12
- Jamais.....4 rép/12
- Souvent.....1 rép/12



Figure 2 : Le travail de groupe : disposition fondamentale pour les apprenants

La majorité des enseignants (7), affirment mettre les apprenants en groupe de temps en temps, en binôme ; en trinôme il y a un risque de bavardage inutile et même entravant dans certains cas. Le binôme est facile à installer, puisqu'ils sont assis à deux par table, néanmoins, les enseignants ne sont pas enthousiastes pour le travail en groupes d'une manière générale.

3.9.2 La gestion des conflits entre apprenants lors de l'activité interprétative:

Les deux questions 12 et 13, questions ouvertes ne donnant pas lieu à l'évaluation en pourcentage, les réponses sont analogues, elles traitent de l'activité interprétative et des interactions en lecture-compréhension.

Les réponses à la question 12, de la part des enseignants font ressortir que les apprenants sont motivés en ce qui concerne les interprétations lorsqu'ils sont accompagnés dans leurs tâches.

En réponse à la question 13, les enseignants développent une appréciation positive du conflit qui surgit lors de l'activité interprétative suite à la lecture d'un texte en cours de langue, l'enseignant intervient en tant que modérateur

pour dégager un consensus, tout en les stimulant et en les encourageant à s'exprimer.

L'enseignant favorise le débat et encourage les apprenants à interagir entre eux. Quatre enseignants estiment que c'est une attitude qui favorise la motivation.

En réponse à la question 15, qui porte sur les interactions entre apprenants, les résultats des réponses des enseignants se présentent ainsi :

- a-sur les mots difficiles.....12 rép/12
- b-sur la question posée.....10 rép/12
- c-sur la bonne réponse.....6 rép/12

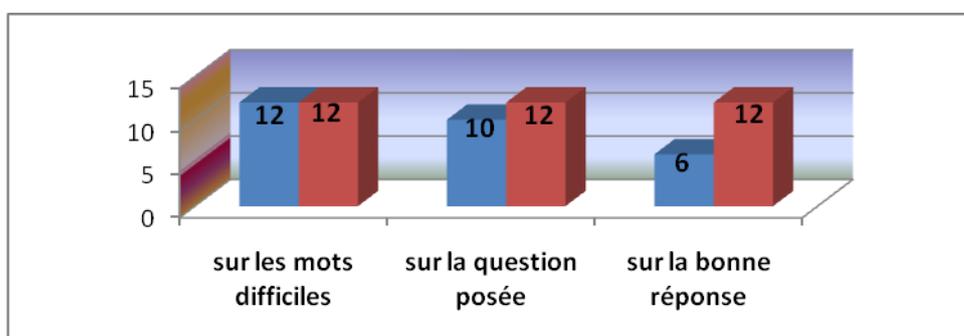


Figure 26 : Les interactions apprenants-apprenants

Lorsque les apprenants prennent la parole en interaction, ils discutent autour des mots difficiles. L'intérêt accordé aux mots difficiles revient à chaque fois en première position (12 réponses), ce qui explique que la maîtrise du lexique passe en priorité. La question posée (10 réponses), pose un problème aux apprenants puisqu'ils ne parviennent pas à déterminer la nature de la question posée, ou qu'ils ne disposent pas de tous les éléments de réponse. A propos de la bonne réponse (6 enseignants), les apprenants sont embarrassés parce qu'ils ne savent pas vraiment quelle est la réponse attendue.

3.9.3 Vers des interactions en classe de langue :

Pour Nokes et Dole (2004), les interactions au sein des groupes fournissent l'opportunité de réviser les connaissances déclaratives, procédurales liées à la stratégie tant pour l'enseignant qui explique que pour l'apprenant qui écoute et qui assimile.

3.9.3 a- Des interactions enseignant /apprenants :

La question 14 portant sur l'objet des interactions enseignant/apprenants à propos de la lecture-compréhension, les résultats se présentent ainsi :

- a- Sur les mots difficiles.....10 rép/12
- b- Sur les différents points de langue.....7 rép/12
- c- Sur le sens caché.....6 rép/12
- d- Sur la question posée.....4 rép/12
- e- Sur la réponse proposée.....3 rép/12
- f- Sur la bonne réponse.....2 rép/12
- g- Sur l'articulation des mots.....1 rép/12

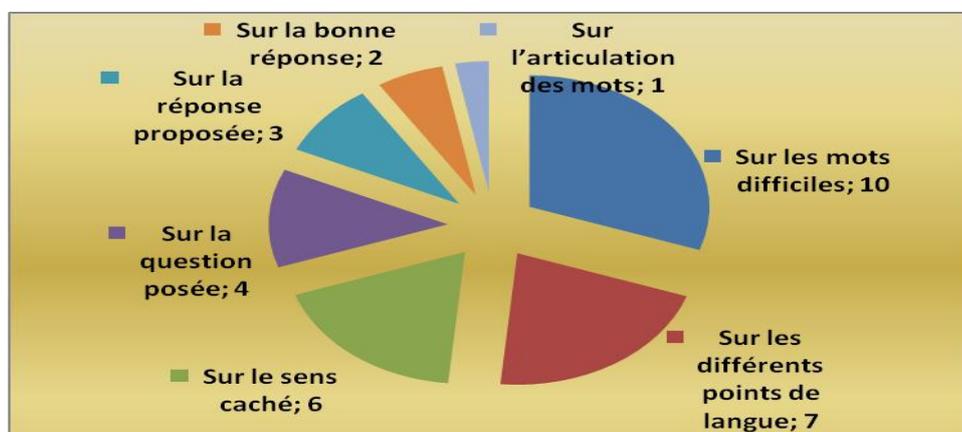


Figure 27 : Les interactions enseignant /apprenants

Comme nous l'avons constaté précédemment, les enseignants s'attachent à l'explication des mots difficiles (10 réponses) pour lever les blocages qui

entravent la compréhension du texte. En deuxième position, les points de langue (7 réponses) qui se rapportent à la morphosyntaxe sont également pris en charge.

En troisième position, 6 enseignants évoquent le sens caché, important dans la construction du sens, mais sans lui accorder la priorité.

En quatrième position (4 réponses), les enseignants considèrent qu'il faudrait établir un échange en vue d'explicitier la question posée et de surmonter les ambiguïtés.

Quelques rares enseignants (3 réponses), interagissent à propos des questions posées, des réponses fournies et un peu moins sur la bonne articulation attendue.

3.9.4 Les interactions au sein du groupe : une pratique d'automatisation des apprentissages

Pour déterminer si les enseignants recommandent aux apprenants 'le débat' en groupe lors des séances de compréhension en lecture, en réponse à la question 18, nous avons recueilli les résultats suivants :

Les réponses à la première partie de la question, de la part des apprenants montrent que les enseignants négligent l'activité en groupe. 35 apprenants ont répondu négativement alors que 25 d'entre eux ont choisi « oui ».

Quant à la deuxième partie de la question «quel type d'aide vous a été apporté ? Elle se rapporte à ceux qui ont répondu d'une manière positive. Les résultats se présentent ainsi :

- a- Les interactions avec vos camarades.....20 rép/25
- b- L'explication de vos camarades en langue arabe.....10 rép/25
- c- Ecouter vos camarades.....2 rép/25

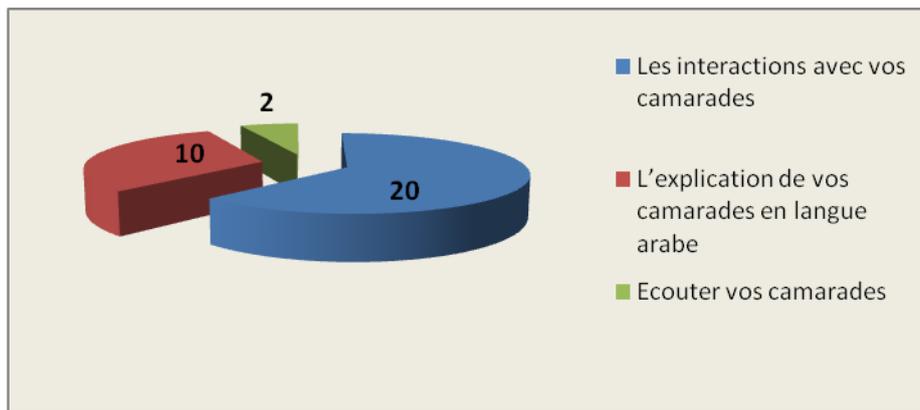


Figure 28 : Les interactions au sein du groupe apprenants

La plupart des apprenants (20) disent qu'ils profitent des interactions avec leurs camarades, et que les échanges ont été intéressants ce qui leur a permis de mieux assimiler. L'explication en langue arabe (10 réponses) passe au second plan, elle est moins significative que celles concernant les interactions mais elle conserve son importance puisque à un moment ou à un autre la traduction intervient. En dernière position, deux apprenants préfèrent écouter leurs camarades qui maîtrisent probablement mieux qu'eux le français.

Conclusion:

Une analyse des résultats des enseignants et des apprenants fait ressortir ce qui suit :

A partir du questionnaire, outil didactique incontournable d'enseignement/apprentissage en classe de langue, les enseignants tout en devant mettre les apprenants au centre des apprentissages, manifestent une certaine indifférence à propos des interactions entre les apprenants, en favorisant ainsi l'échange horizontal.

Il serait productif d'attirer l'attention des apprenants sur la construction du sens en ne s'attardant pas trop sur l'explication des mots difficiles.

L'enseignant ne devrait pas se contenter d'être simple régulateur en cours de langue mais de se comporter en accompagnateur des apprenants.

3.10 Le questionnement : un processus de construction de sens dans l'enseignement /apprentissage

Pour favoriser l'enseignement/apprentissage en vue de la construction du sens, il serait utile d'utiliser des stratégies en lecture en rapport avec le questionnement. De quelles manières les enseignants pourraient-ils mettre en œuvre ces stratégies, afin de rendre leur enseignement efficace ? C'est ce qui sera examiné dans la section suivante.

Le contenu des questions :

Les enseignants	Les étudiants
<p>Q18/ Pratiquez-vous l'activité questionnante sur le texte ?</p>	<p>Q 20/ Lorsque l'enseignant vous donne un texte à lire, dans la partie consacrée à la compréhension de l'écrit, quelle est la question, qui vous paraît la plus facile ? Mettez une croix devant la case qui correspond à votre choix</p> <ul style="list-style-type: none"> a-Question ouverte b-Question à choix multiples c-Question claire qui vous aide à recopier la réponse directement du texte d-Question portant sur un sens caché e-Une question d'intelligence f-Une question portant sur l'ensemble du texte
<p>Q19/ Que représente cette activité pour vous ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a-Un procédé d'évaluation b-Une manière de guider la compréhension du lecteur 	<p>Q 21/ Si vous étiez enseignant, dans une séance de compréhension de l'écrit, lesquelles des questions, citées précédemment, auriez-vous préféré poser à vos étudiants ?</p>

<p>c-Un procédé automatique de lecture</p> <p>d-Une stratégie habituelle de lecture</p> <p>e-Une manière efficace pour construire du sens</p>	
<p>Q 20/ Préparez-vous les questions de compréhension ou que vous les proposez tel qu'ils sont préparées dans les manuels ?</p> <p>Expliquez pourquoi.....</p>	
<p>Q 21/ En compréhension de l'écrit, quelle est la dimension que vous préférez questionner ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a-Le sens caché dans le texte b-Le sens explicite c-Les points de langue d-Les connaissances référentielles 	

3.10.1 Le questionnement du texte, un simulacre de méthode évaluative aux mains des enseignants

A la question 18, les enseignants affirment pratiquer à chaque fois l'activité questionnante pour n'importe quelle étude d'un texte en compréhension de lecture.

La question 19 porte sur l'objectif didactique de la pratique du questionnement, les réponses des 12 enseignants se présentent ainsi :

- a- Un procédé d'évaluation.....5 rép/12
- b- Une manière de guider la compréhension de l'apprenant.....3 rép/12
- c- Une manière efficace pour construire du sens.....2 rép/12
- d- Une stratégie habituelle de lecture.....1 rép/12
- e- Un procédé automatique de lecture1 rep/12

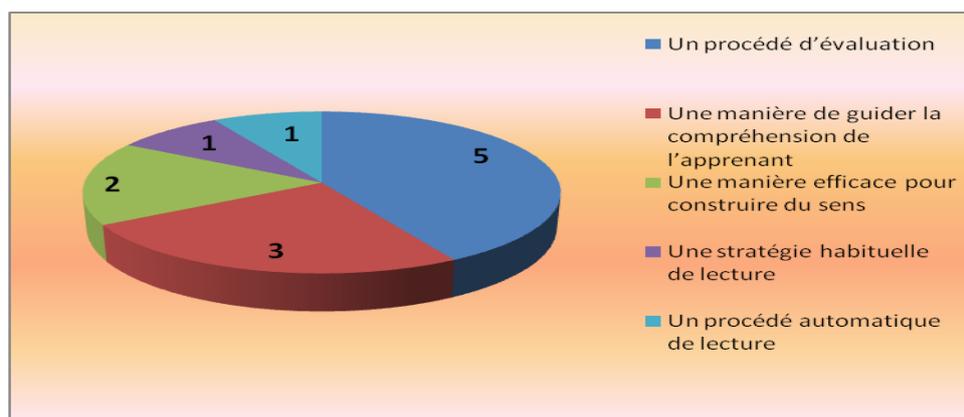


Figure 29 : Le questionnement du texte

Presque la moitié des enseignants (5/12), considèrent le questionnement comme un outil d'évaluation de la compréhension de l'écrit.

Les enseignants ont tendance à poser des questions aux et apprenants censés y répondre. Or, 3 enseignants utilisent le questionnement pour orienter les apprenants à saisir le texte, en construisant le sens y afférant.

Souvent pour faire participer les apprenants, les enseignants s'attaquent aux questions directes. Au cas où le niveau des apprenants ne le permet pas, ils restent à ce stade élémentaire de l'enseignement. Dans ce cas comment parer aux anciennes méthodes enracinées dans l'enseignement de l'écrit depuis longtemps ? Cette question est en rapport avec notre problématique.

Pour ce qui est de la question 20 qui porte sur la part des enseignants dans la préparation des questions liées au texte, ils improvisent ou qu'ils les acceptent telles qu'elles se présentent selon la méthode utilisée ; les enseignants affirment qu'il est préférable de garder la question telle qu'elle se présente dans le support didactique.

Les enseignants ont avancé des arguments à ce sujet, selon lesquels, ils préfèrent des questions adaptées au niveau, les méthodes d'enseignement sont bien conçues sur les plans matériel et didactique.

3.10.2 Dimensions à questionner en lecture compréhension:

Les réponses à la question 21 relatives aux dimensions privilégiées par les enseignants lorsqu'ils procèdent à la vérification de compréhension des textes, se classent comme suit :

- a- Le sens explicite.....12 rép/12
- b- Les connaissances référentielles.....10 rép/12
- c- Les points de langue.....6 rép/12
- d- Le sens caché dans le texte.....4 rép/12

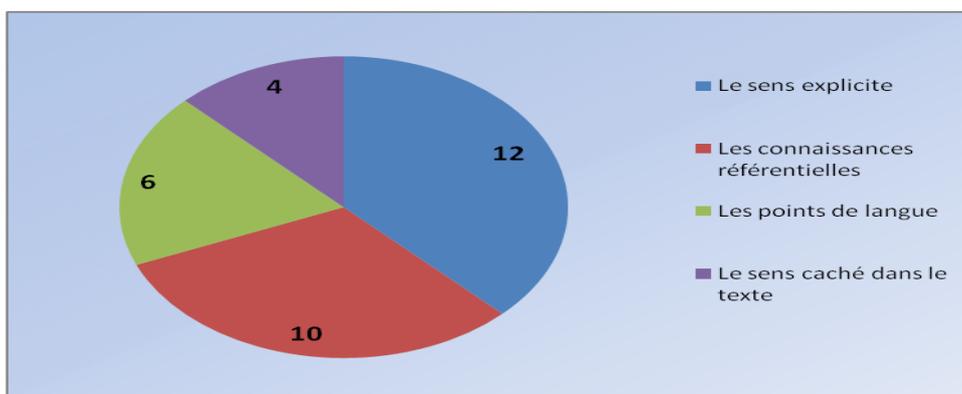


Figure 30 : Dimensions à questionner en lecture compréhension

Tous les enseignants préfèrent questionner le sens explicite et les connaissances référentielles (10 réponses), ce qui va dans le même sens de ce qui a été précisé à propos de la question relative à l'étayage et au choix de textes monosémiques. La dimension linguistique est classé en troisième position (6 réponses), le sens caché et/ou l'implicite vient en dernier (4 réponses), ceci confirme encore une fois que les enseignants en cours de langue se concentrent de plus en plus sur le sens global du texte en lecture compréhension par souci d'efficacité pédagogique.

3.10.3 Du côté des apprenants: l'expert qui interroge, le novice qui répond

Les apprenants interviennent à propos du questionnement sur recommandations des enseignants en tenant compte des consignes qui leur sont données. Ainsi, en réponse à la question 20, les résultats obtenus se présentent comme suit:

- a- Question claire qui vous aide à recopier la réponse directement du texte.....42 rép/99
- b- Une question portant sur l'ensemble du texte.....22 rép/99
- c- Une question d'intelligence.....20 rép/99
- d- Question de choix multiples.....6 rép/99
- e- Question ouverte.....3 rép/99
- f- Question portant sur un sens caché.....3 rép/99

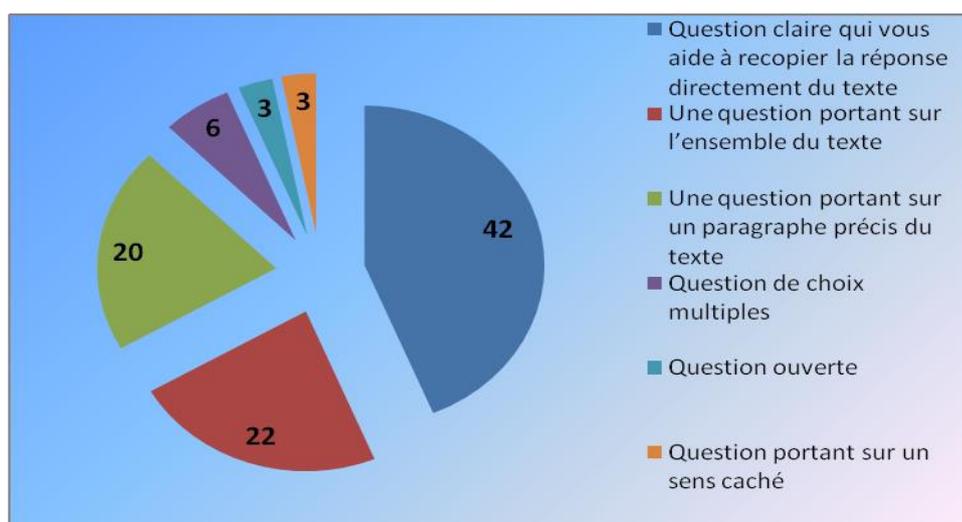


Figure 31 : Du côté des apprenants : l'expert qui interroge, le novice qui répond

Le classement ci-dessus confirme les résultats attendus, en ce sens que la hiérarchie est à peu près la même, elle va du plus simple (l'explicite) au plus complexe (l'implicite).

Les questions claires (42 réponses), est celle qui a donné plus de réponses, compte tenu de la clarté précisément, c'est-à-dire de la lisibilité du texte, ces apprenants préfèrent ce type de questions sans doute parce qu'ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer facilement.

Trois apprenants uniquement choisissent la réponse ouverte et trois autres optent pour celle qui interroge le sens caché. La question sur les non-dits est reléguée au dernier plan (3 réponses), parce qu'elle présente la plus grande difficulté, tant sur le plan linguistique que sur le plan sémantique.

La réponse sur la question portant sur l'ensemble du texte (22 réponses), dans l'intention de comprendre l'idée générale du texte de la part du lecteur-apprenant, ce qui explique le nombre relativement faible.

Quelques rares apprenants (6 réponses) optent pour les QCM. Or, le QCM risquerait de les désorienter surtout s'il n'est pas bien conçu, et même s'il est bien conçu, les réponses proposées sont si proches que les apprenants hésitent à choisir.

La question 21 traite du remplacement de l'enseignant par l'apprenant, comme démarche didactique du questionnement en compréhension de l'écrit.

Les réponses des apprenants se présentent comme suit :

- a- question sur l'ensemble du texte55 rép/99
- b- question sur un paragraphe du texte.....32 rép/99
- c- question de choix multiples.....25 rép/99
- d- question ouverte.....14 rép/99
- e- question sur le sens caché.....4 rép/99

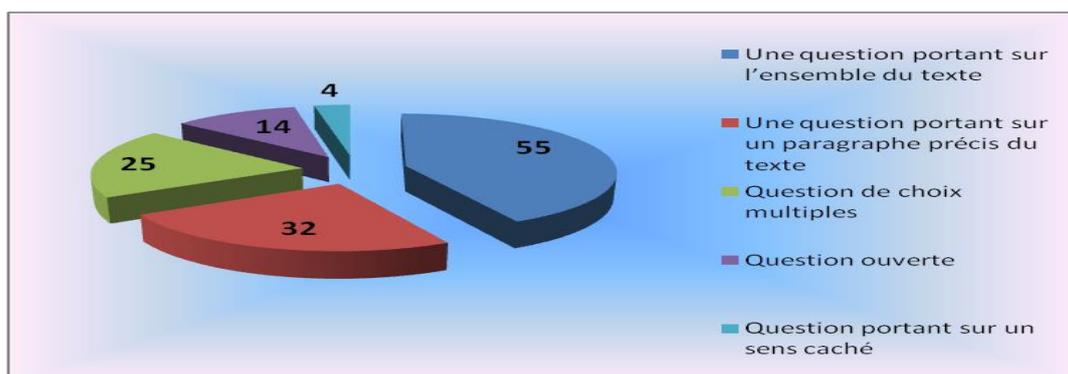


Figure 32 : Le choix des questions par les apprenants

Le choix des apprenants, lorsqu'ils prennent la place de l'enseignant est significatif à ce sujet, en ce sens, la hiérarchie des questions est relativement la même, mais le taux relatif à chaque question est différent. Cela tient au fait que les apprenants n'ont pas l'expérience pédagogique requise. Aussi, et après des échanges avec les apprenants, nous les avons autorisés à rajouter un autre item « questions sur un paragraphe du texte ».

Conclusion:

La comparaison des résultats des enseignants et des apprenants laisse apparaître ce qui suit:

Les uns et les autres optent pour les types de questions directes portant sur les idées essentielles du texte, en rapport avec la compréhension globale au détriment du sens caché, peu mentionné, en raison des difficultés de le repérer et de l'explicitier.

A travers l'analyse des résultats, il ressort que la lecture est liée aux activités pédagogiques d'évaluation de la compréhension de l'écrit. Or, la construction de sens a tendance à s'estomper. Le questionnement, outil didactique lorsqu'il se confine à l'évaluation, il n'est « pas une manière heureuse d'entrer dans la découverte du sens » Bentolila (2005 :15).

3.11 Le rôle du métalangage en compréhension de l'écrit :

Les questions relatives à cet ensemble portent sur l'impact des connaissances linguistiques sur la compréhension en lecture.

Les enseignants	Les étudiants
Q26/ Pensez-vous que les connaissances sur la langue ainsi que sur la typologie des textes jouent un rôle important dans l'activité de lecture-compréhension ? Si oui, justifiez votre réponse.....	

La question 26 porte sur les rapports qu'entretiennent la langue et la typologie des textes avec la lecture-compréhension.

Les réponses proposées par les enseignants se présentent ainsi :

a- oui.....9 rép/12

b- parfois.....3 rép/12

Ceux qui ont opté pour la rubrique « oui » (9 réponses), justifient leurs choix ainsi : faciliter la compréhension et la tâche à l'enseignant, comprendre le texte lors de la lecture, s'exprimer, interagir, connaître le type de texte proposé à la lecture, affiner la compréhension de l'écrit et comprendre le sens caché.

Ceux qui ont opté pour « parfois », justifient leur choix ainsi: faciliter la compréhension, franchir l'entrave de la non maîtrise de la langue étrangère et favoriser la participation en classe.

Ainsi, nous déduisons que les enseignants en classe de langue préfèrent le métalangage, cette activité de la langue sur la langue afin d'accéder à la construction du sens du texte.

L'analyse des résultats ci-dessus, nous incite à nous interroger sur l'efficacité des méthodes d'enseignement, ainsi que sur les formes

d'enseignement privilégiées en classe de langue, notamment en compréhension de l'écrit.

3.12 La métacognition en compréhension de l'écrit :

La métacognition, cette théorie sur la connaissance didactique permet de contrôler le processus d'enseignement/apprentissage en vue d'atteindre l'objectif de lecture, « elle fait référence à la connaissance que quelqu'un possède sur son fonctionnement cognitif et ses tentatives pour contrôler ce processus » Giasson (1992 :152).

Cette section est consacrée à l'analyse ses résultats relatifs à la notion de métacognition et de parole intérieure en lecture compréhension.

Contenu des questions :

Les enseignants	Les étudiants
<p>Q24/ Après le travail sur la compréhension d'un texte, avez-vous pensé à demander à vos étudiants « comment ils ont fait pour comprendre le texte ? » au lieu de « avez-vous compris le texte ? »</p> <p>Oui Non</p> <p>Selon vous, en quoi cette question était-elle importante ?</p>	<p>Q 17/ Est-ce qu'au moment où vous rencontrez des difficultés vous parlez vous intérieurement afin de trouver la solution ?</p> <p>- Entourez la réponse de votre choix</p> <p>Oui, c'est normal</p> <p>Non, en général</p> <p>Vous vous dites quoi pour vous aider à surmonter vos difficultés en lecture ?</p>

3.12.1 Métacognition et fonctionnement cognitif :

La question 24, consiste à s'assurer de l'intérêt des enseignants pour le processus métacognitif en cours de FLE.

Ainsi, nous nous interrogeons si pendant et/ou après avoir répondu au questionnement proposé en compréhension de l'écrit, les enseignants posent

aux apprenants la question suivante : « comment ils ont fait pour comprendre le texte ? »

Les résultats sont les suivants :

- Non.....11 rép/12
- Oui.....1 rép/12

Il est à remarquer que la majorité des enseignants (11 réponses) ont répondu par la négative à la question 24. Les enseignants sont réticents à propos de ce genre de question, question à laquelle ils n'ont pas été habitués à poser aux apprenants, dans un système d'enseignement/apprentissage dirigiste ou semi-dirigiste, ce qui laisse peu d'autonomie aux apprenants dans la mesure où leur bagage lexical est limité.

Pour l'enseignant qui avait répondu « oui », il se demandait souvent comment les apprenants s'étaient arrangés pour comprendre le texte et/ou trouver le sens global dudit texte.

3.12.2 La métacognition : mobilisation des connaissances cognitives par les apprenants

Les réponses des apprenants aux questions 17a et 17b, portent sur la parole intérieure au moment de la lecture d'un texte. Elles se présentent comme suit :

Se parlent-ils intérieurement afin de surmonter leurs difficultés ?

- Oui.....70/99
- Non.....26/99

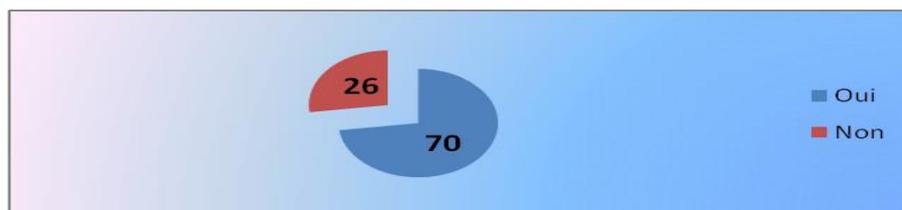


Figure 33 : La métacognition au service des apprenants

La majorité des apprenants (70 apprenants) affirment que lorsqu'ils trébuchent sur un texte, ils se parlent à eux-mêmes quelques temps pour mieux préparer leurs réponses afin de résoudre leurs difficultés.

Pour la deuxième partie de la question (17 b), question ouverte, sur « ils se disent quoi ? », les réponses sont :

- ils se posent des questions sur les mots difficiles.....63 rép/99
- ils se posent des questions sur le sens du texte.....22 rép/99
- comment répondre aux questions.....6 rép/99
- ils se posent des questions sur ce qui est attendu d'eux.....5 rép/99
- ils s'interrogent sur « comment résoudre leurs problèmes ».....4 rép/99

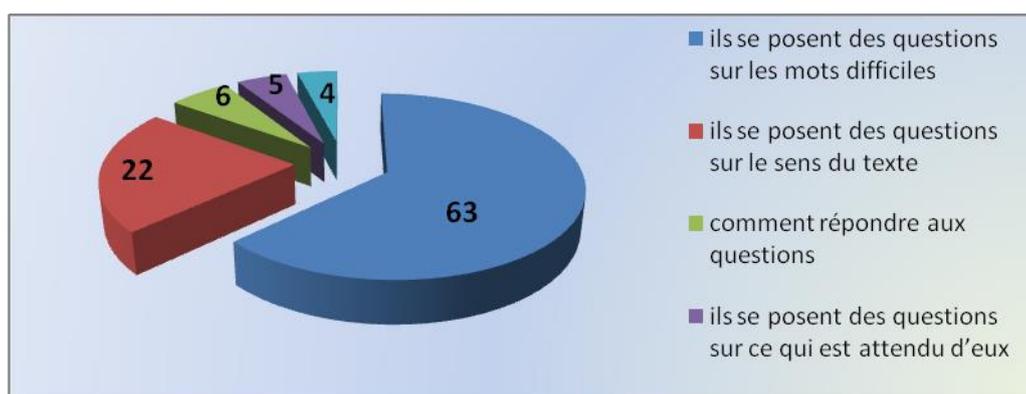


Figure 34 : La métacognition au service des apprenants

La parole exprimée intérieurement en tant que question, formulée ainsi : « se poser des questions sur les mots difficiles » vient en tête avec (63 réponses), ce qui explique que pour les apprenants la difficulté réside dans le manque du vocabulaire.

Ensuite « se poser des questions sur le sens du texte » (22 réponses), là encore les apprenants éprouvent des difficultés au niveau de la construction du sens, faute de lexique approprié. Les questions de compréhension ne sont pas sans difficultés pour 6 apprenants. 5 autres se posent des questions sur ce qui est

attendu d'eux, ils trébuchent sur le questionnement en particulier sur les questions de réflexion.

En dernière position, vient la question sur les difficultés inhérentes à la lecture, avec 4 réponses et une réponse sur le sens caché.

Conclusion:

La majorité des apprenants accordent de l'importance à la parole intérieure en lecture-compréhension, en se posant des questions pendant ou après la lecture, ce qui les aiderait à surmonter les difficultés de tous ordres. Les enseignants, quant à eux, ne posent pas de questions de ce genre aux apprenants, en leur demandant: « Comment avez-vous fait pour comprendre ? », habituellement, cette manière d'agir relève du statut des l'enseignant et non de celui des apprenants.

3.13 L'utilité des stratégies en compréhension de l'écrit :

Parole intérieure et métacognition sont deux stratégies qui sont constamment convoquées au moment de la lecture d'un texte ; elles font partie de l'enseignement/apprentissage habituel en compréhension de l'écrit.

Contenu des questions :

Les enseignants	Les étudiants
<p>Q 22/ Parlez-vous aux étudiants des différentes stratégies de compréhension en lecture ? Si oui, de quelle stratégie leur parlez-vous ?..... Les explicitiez-vous aux étudiants ?</p>	<p>Q 6/ Lorsque vous lisez un texte seul, en langue française, est ce que :</p> <ul style="list-style-type: none"> e- Vous le comprenez dès la première lecture f- Vous avez besoin de le relire g- Vous ne comprenez rien du tout h- Vous avez besoin qu'on vous explique ou traduise les mots difficiles i- Vous vous concentrez sur les

	indices périphériques
<p>Q 23/ A votre avis, bien enseigner la compréhension de l'écrit passe par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cochez la bonne réponse a-Leur apprendre à résumer un texte b-Leur apprendre à bien articuler les mots c-Leur apprendre à comment construire du sens d-Leur apprendre à questionner un texte 	<p>Q 7/ Est-ce pareil que lorsque vous lisez un texte en arabe ou en anglais ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui - Non
	<p>Q 8/ Lorsque vous lisez un texte en langue française pour la deuxième fois, vous vous concentrez sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> a-Tout le texte b-Certaines parties du texte c-Les indices périphériques d-Les mots clés e-Les mots nouveaux et difficiles
	<p>Q22/ Croyez-vous qu'au CEIL l'enseignement du français par le biais du texte vous prépare à la compréhension d'un texte dans vos études universitaires ?</p> <p>Cochez la bonne réponse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui, beaucoup - Oui, très peu - Non, en aucune façon

3.13.1 La stratégie : pour une amélioration de la performance en lecture

Les réponses des enseignants à la question 22 sur les différentes stratégies en lecture, leur présence et leur explicitation en cours de français se présentent ainsi :

- Oui.....3 rép/12
- Non.....9 rép/12

Les enseignants qui ont répondu « Oui » (3 réponses), ne sont pas nombreux ; les stratégies qu'ils explicitent sont : la typologie du texte, le titre et son importance dans la construction du sens. Ces enseignants s'arrêtent à la stratégie élémentaire.

Pour ce qui est des justifications, ils avancent les arguments suivants: « l'apprenant doit comprendre le texte et la stratégie », « l'enseignant les aidera mieux lorsqu'il évoque la stratégie en lecture » et « ceci favorise leur autonomie».

Les autres enseignants et ils sont majoritaires (9/12), ne se préoccupent pas de l'explicitation de la stratégie en lecture compréhension.

Comme nous le constatons, aucune référence n'est accordée aux dimensions de la compréhension complète, à savoir le questionnement, l'autonomie, l'autoréflexion....

Quant à la question 23, relative à ce qui serait la bonne manière d'enseigner la compréhension de l'écrit, les réponses des enseignants se présentent ainsi :

- a- Leur apprendre à comment construire du sens.....5 rép/12
- b- Leur apprendre à résumer un texte.....3 rép/12
- c- Leur apprendre à questionner un texte.....2 rép/12
- d- Leur apprendre à bien articuler les mots.....2 rép/12

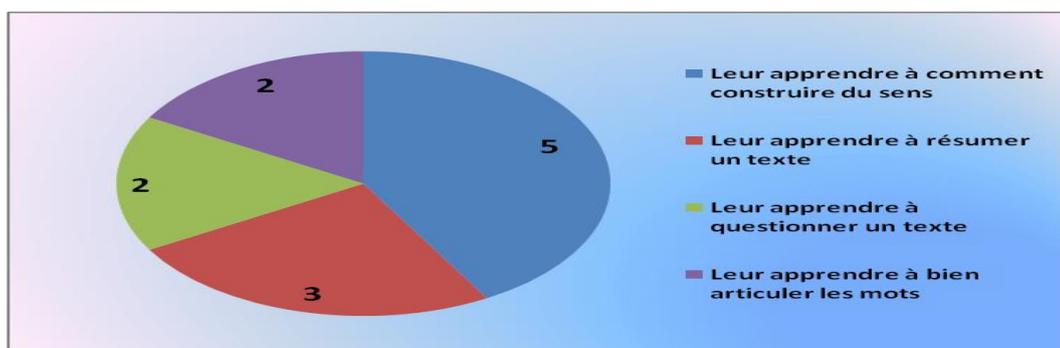


Figure 35 : La stratégie adéquate pour enseigner la compréhension de l'écrit

Les résultats obtenus se répartissent ainsi : 5 enseignants sont conscients de l'utilité de la construction du sens en lecture compréhension, 3 enseignants sont favorables au résumé, 2 optent pour le questionnement du texte et 2 autres pour l'articulation. Ici, les points de vue sont divergents.

3.13.2 La stratégie: une opération cognitive et métacognitive pour lire et comprendre

La question 6 concerne la manière dont les apprenants se comportent au moment de l'activité de lecture.

Leurs réponses sont classées comme suit :

- a- vous avez besoin qu'on vous explique ou traduise les mots difficiles.....48 rép/99
- b- vous avez besoin de relire.....21 rép/99
- c- vous vous concentrez sur les indices périphériques du texte.....14 rép/50
- d- vous ne comprenez rien du tout.....10 rép/99
- e- Vous le comprenez dès la première lecture6 rép/99

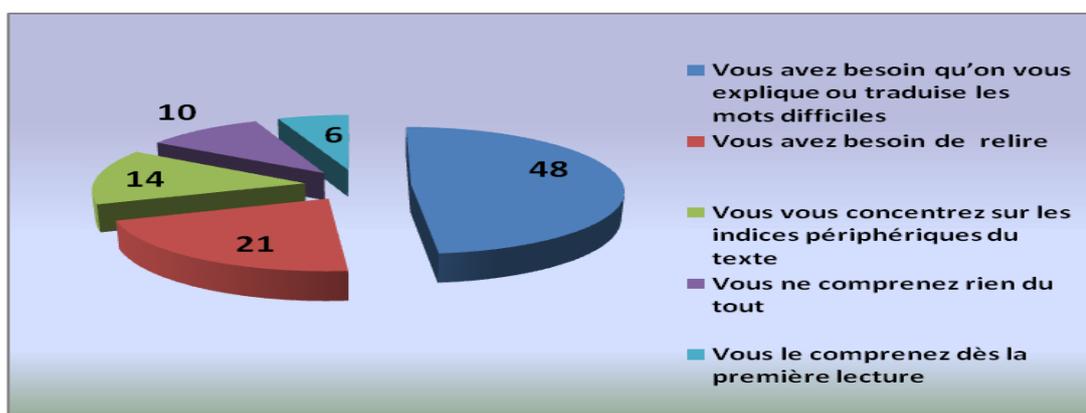


Figure 36 : La stratégie : une opération cognitive et métacognitive pour lire et comprendre

Les réponses se répartissent ainsi : 48 apprenants affirment que les mots difficiles bloquent leur compréhension. C'est une réponse qui revient souvent. 21 apprenants préfèrent relire le texte pour mieux saisir le sens. 14 apprenants s'appuient sur les indices périphériques du texte, 10 affirment ne rien comprendre lorsqu'ils sont livrés à eux-mêmes et six appréhendent assez bien le texte.

A travers ces réponses, se décèle le niveau de compétence lectural des apprenants.

La question 7 concerne le comportement des apprenants vis-à-vis des autres langues (arabe et anglais) en ce qui concerne les différentes stratégies en lecture-compréhension.

Pour les deux langues, les réponses sont :

- Non.....73/99
- Oui.....3/99

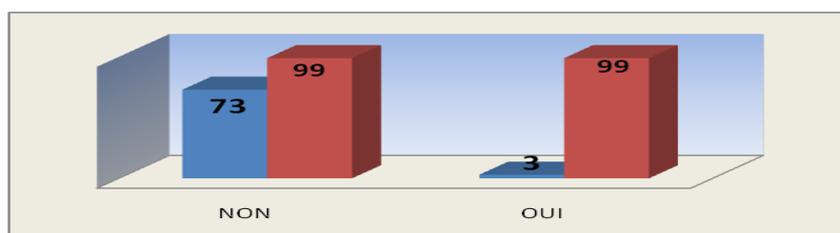


Figure 37 : Les réponses des apprenants à Q7

Pour les apprenants ayant choisi « non », leur attitude se comprend, en effet la comparaison à faire entre le français et l'anglais est plus facile à faire qu'entre le français et l'arabe, le français et l'anglais sont deux langues européennes qui utilisent les caractères latin et dont une partie du lexique est commune et par conséquent le comportement est assez proches, dans la mesure où les stratégies peuvent être les mêmes. Pour les autres, ils estiment que l'anglais est une langue plus abordable que le français.

3.13.3 L'opportunité des stratégies en compréhension de la lecture:

La question 8 renvoie à telle ou telle stratégie des apprenants lors d'une relecture de texte. Les réponses se présentent ainsi:

- a- Les mots nouveaux et difficiles.....31 rép/99
- b- Tout le texte.....24 rép/99
- c- Les indices périphériques.....18 rép/99
- d- Certaines parties du texte.....13 rép/99
- e- Les mots clés.....11 rép/99

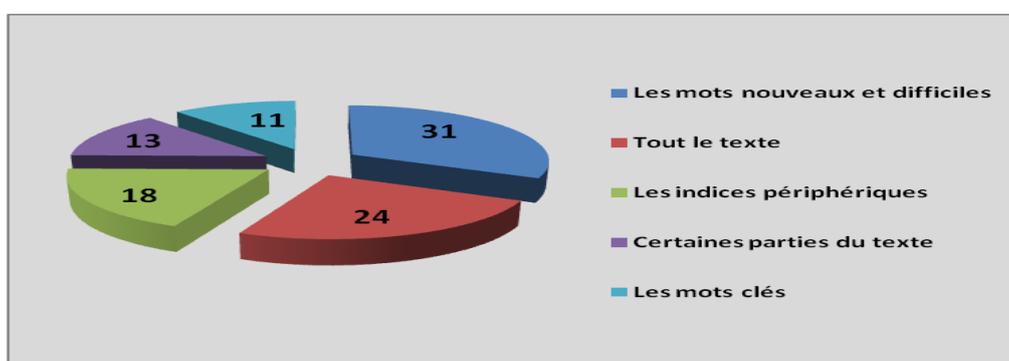


Figure 38 : L'opportunité des stratégies en compréhension de la lecture

Sur les 5 propositions reprises, la concentration sur les mots nouveaux et difficiles est récurrente chez les apprenants (31 réponses), 24 apprenants

choisissent une lecture qui couvre tout le texte, les indices périphériques ne sont pas négligés même s'ils représentent une petite proportion (18 réponses).

3.13.4 La lecture des textes: une stratégie de réussite plutôt qu'une stratégie de compréhension

La question 22 porte sur l'attitude des apprenants du CEIL en ce qui concerne l'utilité de comprendre un texte de langue française qui pourrait transposer à bon escient la méthode de lecture dans leurs études universitaires.

- Oui, beaucoup.....65 rép/99
- Oui, très peu.....07 rép/99
- Non, en aucune façon.....02 rép/99

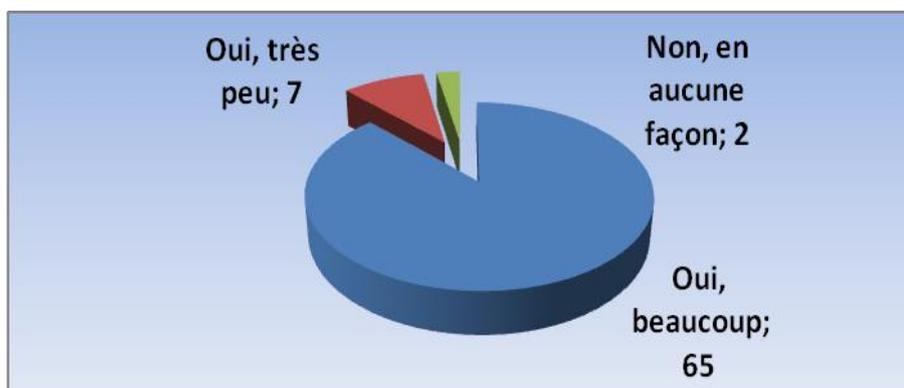


Figure 39 : La lecture des textes: une stratégie de réussite

La majorité des apprenants(65 réponses), affirment qu'ils ont choisi de renouer avec l'enseignement/apprentissage du français en classe de FLE, en complément de leurs études universitaires dans la mesure où l'amélioration en lecture-compréhension aura des incidences positives sur leur formation spécifique.

Conclusion:

Les résultats obtenus au cours de notre enquête étalée sur plusieurs mois nous ont montré, qu'il y a convergence entre enseignants et apprenants pour ce qui est de l'acte de lire, mais pour des raisons différentes. Les uns et les autres, sont favorables à la compréhension de l'écrit, les apprenants s'arrêtent au niveau oralisant de la lecture alors que les enseignants considèrent la compréhension dans toutes ses implications, à savoir déchiffrer, lire correctement, saisir, analyser un texte, soit d'une manière linéaire ou synthétique compte tenu de la nature du texte.

L'accord se fait également sur la lecture silencieuse mais là encore pour des raisons différentes, les apprenants appréhendent une lecture déficiente et les enseignants la considèrent comme occasion accordée aux apprenants pour réfléchir et dégager le sens du texte ou de répondre à des questions proposées.

Les enseignants insistent sur l'aspect morphosyntaxique du texte en raison de la complexité de la langue française, langue analytique et les apprenants évoquent la notion de sens caché dont ils ne parviennent pas souvent à repérer. Les enseignants aussi bien que les apprenants préfèrent les textes narratifs en raison du vocabulaire accessible de la structure du texte, voire de la nature monosémique du message.

L'étayage relève de l'activité pédagogique de l'enseignant, il est pratiqué à partir des connaissances antérieures des apprenants et de leur niveau en matière linguistique, forcément l'implicite est rarement abordé, l'accent est mis sur les mots difficiles pour les uns et pour les autres, pour débloquer la situation d'énonciation à laquelle sont confrontés les apprenants.

Nous avons constaté que les interactions en classe de FLE sont limitées dans les deux sens, l'enseignement/apprentissage, à ce niveau est dirigiste. Les enseignants ont le rôle de médiateur, ils offrent ainsi l'occasion aux apprenants de s'exprimer dans la sérénité.

L'activité questionnante qui est fondamentale en didactique du socioconstructivisme est négligée, l'accent est mis sur le questionnement de l'écrit qui est un moyen d'évaluation de la compréhension du texte. C'est la tradition enracinée chez les enseignants qui n'ont pas actualisé leurs connaissances en matière de didactique pratique.

Nous avons remarqué que les apprenants attachent peu d'importance à la situation de compréhension de l'écrit, faute de bagage lexical suffisant pourtant c'est l'une des compétences transversales à prendre en charge puisqu'elle implique des connaissances à caractère linguistique, sémantique, lexicologique....

Ainsi, par le biais du FLE, langue internationale de communication, les apprenants pourraient s'exprimer avec aisance à l'écrit et à l'oral, ce qui pourrait leur servir au cas où ils poursuivraient leurs études supérieures à l'étranger.

Les stratégies de compréhension proposées par les didacticiens de la troisième génération, celle du métacognitivism qui a actualisé la méthode didactique pourraient être employées dans l'enseignement/apprentissage au FLE, ce qu'affirme par le didacticien Almasi (2003 :29): « l'apprenant qui ne sait pas quand appliquer une stratégie et pour quelle finalité, sera peu enclin à appliquer telle ou telle stratégie par lui-même et ce en privilégiant de travailler sur les mots difficiles et nouveaux en lecture de texte ».

Par souci d'objectivité et de fiabilité des résultats de l'enquête, nous avons repris partiellement certaines questions à intervalles de temps assez éloignées avec quelques variantes sous des regards croisés des enseignants et des apprenants, ce souci de neutralité et d'objectivité nous a guidée tout au long de l'enquête.

Certes, il ne s'agit pas de sciences exactes et il serait présomptueux d'atteindre l'objectivité pleine et entière, toutefois nous nous sommes efforcée

de limiter sérieusement la part de la subjectivité de façon qu'elle n'influe pas sur les données recueillies et pas conséquent sur l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 4 : Analyse des épreuves du test

Introduction:

Les effectifs des cinq groupes sont légers du point de vue du nombre, les groupes variant entre 15 et 24 sur un total de 99 apprenants. Dans ces conditions, l'analyse quantitative sera optimale, elle portera sur les bonnes réponses, ce qui donnera des résultats fiables relatives aux différentes épreuves du test PISA, dont la première épreuve est intitulée "Comment se brosser les dents?".

Nous rappelons que les épreuves du test PISA ont été décrites dans le chapitre 2 de cette partie, ce qui nous permettra de mieux suivre les apprenants et de déceler les éventuelles difficultés relatives aux trois axes en matière de compréhension de l'écrit.

Dans ce test, il s'agit d'évaluer les performances des apprenants en compréhension complète. Pour cela, nous procéderons à l'analyse à deux niveaux, d'abord quantitative puis qualitative concernant les réponses de chaque groupe.

4.1 Les épreuves PISA :

4.1.1 Épreuve 1 (Texte 1) : « Comment se brosser les dents ? »

a- Analyse quantitative:

Le texte en question est suivi d'une image en relation avec le contenu.

Questions	Groupe 1 / 20 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	13	65
Question 2	12	60
Question 3	4	20
Question 4	4	60

Tableau 1 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr1

Questions	Groupe 2 / 24 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	17	70.83
Question 2	12	50
Question 3	4	16.66
Question 4	3	12.5

Tableau 2 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr2

Questions	Groupe 3 / 17 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	14	82.35
Question 2	10	58.82
Question 3	2	11.76
Question 4	2	11.76

Tableau 3 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr3

Questions	Groupe 4 / 23 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	19	82.60
Question 2	18	78.26
Question 3	6	26.08
Question 4	3	13.04

Tableau 4 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr4

Questions	Groupe 5 / 15 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	13	86.66
Question 2	10	66.66
Question 3	1	6.66
Question 4	3	20

Tableau 5 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr5

Les tableaux (1,2,3,4,5) indiquent le nombre et le pourcentage de bonnes réponses des apprenants de chaque groupe, selon les normes de PISA 2009, des quatre questions de l'épreuve 1 que nous commentons comme suit:

La première question est bien comprise comme le montre le taux des bonnes réponses qui se situe entre 65% (premier groupe), à 86.66 % (cinquième groupe). Ce dernier est composé de 15 membres, c'est le plus petit groupe des cinq autres, ce qui laisse supposer qu'il sera mieux placé pour bénéficier de l'approche didactique mise en œuvre.

Les groupes 3 (17 apprenants) et 4 (23 apprenants) ont obtenu le même résultat en réponse à la question 1, soit 82%.

Le premier groupe compose de 20 apprenants a donné 13 bonnes réponses sur 20 réponses attendues, dans l'ensemble les réponses sont bonnes (65%), cependant il est le moins performant par rapport aux autres groupes pour cette première question.

La question 2, parait un peu plus difficile, bien que dans l'ensemble les réponses soient bonnes. C'est le groupe 4 qui est le plus performant avec un taux de 78.26%. Il est suivi par le groupe 5 avec un taux de 66.66%.

D'une manière générale, les deux premières questions n'offrent pas de difficultés majeures, puisque les bonnes réponses se situent au dessus de la moyenne.

Le blocage s'est produit à partir de la troisième question. Les meilleures réponses, celles du groupe 4 ne dépassent pas 26.08%, par exemple, le groupe 5 n'a donné qu'une seule bonne réponse sur les 14 prévues.

En conclusion, les bonnes réponses se situent entre 1 et 6 réponses.

Le groupe 4 a donné 4 bonnes réponses à la quatrième question, alors que pour les autres groupes leurs bonnes réponses se situent entre 2 et 3 réponses.

Nous constatons que dans l'ensemble, les cinq groupes ont à peu près le même niveau à quelques nuances près.

b- Analyse qualitative :

Les analyses qui suivent se basent essentiellement sur les données du tableau 6 qui récapitule les résultats obtenus au texte proposé.

Texte	Réponses	Question 1					Question 2				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comment se brosser les dents ?	Réponses fournies	20	24	17	23	15	20	24	17	23	15
	Réponses justes	13	17	14	19	13	12	12	10	18	10
	Réponses fausses	7					3				

Texte	Réponses	Question 3					Question 4				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Comment se brosser les dents ?	Réponses fournies	20	2 4	1 7	23	15	20	24	17	23	15
	Réponses justes	4	4	2	6	1	4	3	2	3	3
	Réponses fausses										

Tableau 6 : Réponses des étudiants des cinq groupes aux questions du test PISA

Commentaire des résultats obtenus :

Question 1 :

Contenu de la question	Compétence visée	Réponse attendue
Quel est le sujet de cet article ? A-La meilleure façon de se brosser les dents B-la meilleure sorte de brosse à dent à utiliser C-l'importance d'avoir de bonnes dents D-la façon dont différentes personnes se brossent les dents	- identifier l'idée principale d'un texte descriptif court qui porte de surcroît sur un sujet très familier de la vie de tous les jours (se brosser les dents) et ce grâce à leur connaissance de la structure et des attributs classiques de l'écrit (le titre). -trouver une information	a-La meilleure façon de se brosser les dents

Nous constatons que le texte est relativement simple. Il est à la portée des apprenants. Il traite une question de l'hygiène corporelle, en rapport avec la bonne santé, la bouche pouvant être exposée à des bactéries et le meilleur moyen de protection consiste à se brosser les dents. Le texte a une vise injonctive.

Le titre: "comment se brosser les dents ?" constitue une aide pour la bonne réponse. Il couvre tout le texte, ce qui fait que les apprenants ont répondu pour la plupart correctement sans grandes difficultés.

Certes, le titre est en rapport avec le texte, mais il ne suffit pas. La compréhension en lecture s'impose, puisqu'il sera question de présenter d'une manière pratique comment se brosser les dents, comme s'il s'agissait d'une notice médicale.

Question 2 :

Contenu de la question	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Que recommandent les chercheurs britanniques ?</p> <p>A. De se brosser les dents aussi souvent que possible.</p> <p>B. De ne pas essayer de se brosser la langue.</p> <p>C. De ne pas se brosser les dents, trop fort.</p> <p>D. De se brosser la langue plus souvent que les dents.</p>	<p>-Trouver une information spécifique dans le texte : sélectionner une information explicitement fournie par le texte</p> <p>-faire une inférence pour comprendre que les «chercheurs britanniques » cités au début du deuxième paragraphe sont ceux qui prodiguent des conseils dans tout le paragraphe et que l'expression « donne le meilleur résultat » est synonyme du verbe « recommander ».</p>	<p>C. De ne pas se brosser les dents, trop fort</p>

Les détails fournis dans le texte, sont nombreux et pertinents et par conséquent peuvent être repérés facilement, cependant, les apprenants ont négligé le verbe “recommander” qui aurait dû les orienter, ils se sont contentés de certains éléments contenus dans le texte, tels que “les chercheurs britanniques, trop fort”, ce qui a facilité leurs bonnes réponses, sans trop fouiller le texte en procédant à l'inférence comme il se doit. Le texte est tellement dense que la bonne réponse peut être facilement repérée. Pour eux l'aspect sémantique relève d' “un calcul linguistique”, assez proche mais pas suffisamment explicite.

Question 3 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Selon Bente Hansen, pourquoi faut-il se brosser la langue ?</p>	<p>-trouver des informations pertinentes -inférer la relation sémantique entre l'interrogatif « pourquoi » et le verbe « donner ». -identifier une raison (en réponse à la question « Pourquoi ? »)</p>	<p>Pour se débarrasser des bactéries.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La langue peut contenir des bactéries. • Les bactéries. • Pour éviter d'avoir mauvaise haleine. • Mauvaise haleine. • Pour éliminer les bactéries et ainsi éviter d'avoir mauvaise haleine. [Les deux éléments] • En fait, elle peut contenir des tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. [Les deux éléments] • Les bactéries peuvent provoquer une mauvaise haleine.

La question 3 devait permettre de trouver des informations pertinentes, d'identifier une réponse logique en réponse à la question « pourquoi ? » dans un premier temps il s'agit d'aller plus loin en inférant une relation sémantique entre l'adverbe interrogatif « pourquoi ? » et le verbe transitif « donner » qui renvoie à “la mauvaise haleine”, or cette question a fourni le plus grand nombre de réponses fausses. Comment expliquer ce blocage?

Comme c'est une question ouverte, elle exige une bonne connaissance de la langue, sur les plans morphosyntaxique et sémantique, ce qui devrait refléter le niveau effectif des apprenants. Précisément les réponses n'ont pas été bonnes en raison de ces difficultés relatives à la compréhension.

L'expression de cause n'étant pas signalée dans le texte, l'effet qui en résulte ne sera pas aisé, ce qui exige la maîtrise de l'inférence.

Nous avons remarqué que rares sont les apprenants qui ont pu reprendre correctement la question posée en formulant des réponses assez bien formulées. La majeure partie des autres étudiants ont recopié des phrases entières du texte qui leur servaient de réponses, parce que leur lexique n'est pas bien riche. Le terme « haleine », inconnu pour eux, les a quelque peu déroutés.

Question 4 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Pourquoi mentionne-t-on un stylo dans le texte ?</p> <p>A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.</p> <p>B. Car avec un stylo et une brosse à dents, on commence dans un coin.</p> <p>C. Pour montrer qu'on peut se brosser les dents de nombreuses façons.</p> <p>D. Car se brosser les dents est aussi sérieux que d'écrire.</p>	<p>réfléchir et évaluer, car elle demande aux étudiants de s'éloigner du texte et d'analyser l'objectif de l'un de ses passages.</p> <p>-réfléchir sur la forme du texte et notamment sur un de ses paragraphes : faire une inférence sur la raison d'un choix de l'auteur.</p>	<p>A. Pour aider à comprendre comment tenir une brosse à dents.</p>

Dans le texte présenté, un exemple concret leur est donné, celui du stylo qui remplace la brosse à dent et la manière de tenir la brosse avec cet objet fictif, devrait en principe les aider à comprendre. L'inférence a échappé aux apprenants, ils n'arrivent pas à comprendre le choix de l'auteur. Lequel a pris l'exemple du stylo qui se prête mieux à la démonstration, celle de tenir correctement la brosse, d'autant plus que c'est un objet usuel à la portée de tout le monde, qui indique la façon de tenir la brosse.

Là encore, les réponses n'ont pas été bonnes dans l'ensemble. Le mot "coin" repris dans une des réponses proposées (réponse "b"), les a déroutés. Ils n'ont pas réfléchi sur les raisons du choix de l'auteur qui a substitué "le stylo" à la brosse en vue de la démonstration qui consiste à se brosser les dents, ce qui

confirme que les apprenants n'arrivent pas à se détacher du sens littéral dans le texte. Ils ne dépassent pas le niveau de la phrase alors qu'ils devraient maîtriser la grammaire textuelle de façon à dégager le sens attendu.

Conclusion:

Pour cette Epreuve 1 du test PISA, nous constatons que les apprenants des cinq groupes éprouvent les mêmes difficultés lorsqu'il s'agit des questions impliquant l'inférence ou les questions ouvertes plus complexes qui exigent des réponses valables. L'inférence, jusqu'à présent n'est pas bien assimilée. Elle exige un entraînement de la part des enseignants.

4.1.2 Epreuve 2 (Texte 2) : « Montgolfière »

a- Analyse quantitative:

Le texte « Montgolfière » est composé de figures significatives en relation directe avec le contenu du texte.

Les analyses qui suivent se basent essentiellement sur les données des tableaux récapitulatifs des résultats obtenus dans les cinq classes.

Le texte en question est suivi d'une image en relation avec le contenu.

Questions	Groupe 1 / 20 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	13	65
Question 2	6	30
Question 3	5	25
Question 4	5	25

Tableau 7 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 2/Gr1

Questions	Groupe 2 / 24 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	16	66.66
Question 2	5	20.83
Question 3	4	16.66
Question 4	1	4.16

Tableau 8 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 1/Gr2

Questions	Groupe 3 / 17 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	16	94.11
Question 2	4	23.52
Question 3	6	35.29
Question 4	2	11.76

Tableau 9 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 2/Gr3

Questions	Groupe 4 / 23 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	14	60.86
Question 2	6	26.08
Question 3	5	21.73
Question 4	3	13.04

Tableau 10 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 2/Gr4

Questions	Groupe 5 / 15 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	13	86.66
Question 2	5	33.33
Question 3	4	26.66
Question 4	4	26.66

Tableau 11 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 2/Gr5

Les tableaux (7,8,9,10,11) indiquent le nombre et le pourcentage des étudiants de chaque groupe donnant la bonne réponse prévue par le barème de correction PISA 2009 des quatre questions de l'épreuve 2.

Les réponses à la question 1 sont bonnes pour les cinq groupes, elles se situent entre le taux de 60.86% (groupe 4) et 94.11 % (groupe 3). Elles se situent nettement au dessus de la moyenne.

Quant aux réponses à la question 2, elles offrent des difficultés, le taux est faible et se situe entre 20.83% (groupe 2) et 33.33% (groupe 5). Elles se situent au dessous de la moyenne.

Les questions 3 et 4 sont plus complexes, ce qui est la cause du blocage pour la plupart des apprenants. Nous remarquons que la question 4 est plus complexe encore, c'est le taux le plus faible en réalité dans tous les groupes entre 4.16% et 25%. Le groupe 2 n'a donné qu'une seule bonne réponse.

b-Analyse qualitative :

Les deux tableaux ci-après récapitulent les résultats précédents.

Texte	Réponses	Question 1					Question 2				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Montgolfière	Groupe										
	Réponses fournies	20	24	17	23	15	20	24	17	23	15
	Réponses justes	13	16	16	14	13	6	5	4	6	5
	Réponses fausses	6	5		4		5	9	9	10	7

Texte	Réponses	Question 3					Question 4				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Montgolfière	Groupe										
	Réponses fournies	20	24	17	23	15	20	24	17	23	15
	Réponses justes	5	4	6	5	4	5	1	2	3	4
	Réponses fausses	8	9	6	9	8	7	6	9	8	10

Tableau 12 : Réponses des étudiants des cinq classes aux différentes questions du test PISA

Les réponses justes sont inversées par rapport aux questions 1 et 2, à titre d'exemple 13 bonnes réponses groupe 1 à la première question correspondent à peine 6 bonnes réponses à la question 2 du même groupe.

A 16 bonnes réponses du groupe 2 correspondent 5 bonnes réponses à la question 2 du même groupe ou encore à 13 bonnes réponses du groupe 5, correspondent 5 bonnes réponses à la question 2 du même groupe.

Dans le même tableau, les réponses obtenues aux questions 3 et 4 sont faibles chez tous les groupes. Pour la question 3, les réponses justes se situent entre 4 (groupe 5) et 6 (groupe 3). Une réponse juste est enregistrée chez le groupe 2 et 5 bonnes réponses chez le groupe 1, à la question 4.

Les groupes sont homogènes du point de vue du niveau. Leurs comportements vis-à-vis des textes qui leur sont proposés, est à peu près le même, à propos des questions faciles et des questions difficiles.

Question 1

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
Quelle est l'idée principale de ce document ? A. Singhanian était en danger pendant son voyage en montgolfière. B. Singhanian a établi un nouveau record du monde. C. Singhanian a survolé à la fois la mer et la terre. D. La montgolfière de Singhanian était gigantesque.	-Il s'agit de comprendre le sens global d'un texte et de distinguer les informations les plus générales des informations accessoires du texte. -développer une interprétation	B. Singhanian a établi un nouveau record du monde

Commentaire :

Le texte fourmille d'informations, mais comme la question est liée à une information explicite, les réponses des apprenants des différents groupes sont bonnes dans l'ensemble puisque l'élément relatif au "record du monde" est signalé dans le texte et dans la réponse "b". Dans ce cas, il suffit de reprendre la question "b".

Ainsi, les étudiants ont établi le lien entre le sémantique et le linguistique. Pour la majorité d'entre eux, ils ont répondu correctement. Cependant, quelques uns étaient déroutés par le verbe « survolé » et le nom « mer » signalés dans le texte et dans la réponse "c" relative au survol de l'engin. Parce qu'ils restent attachés au sens littéral du mot sans tenir compte du lien sémantique, ce qui les a éloignés de la compréhension réelle du texte.

Très peu d'apprenants choisissent la réponse 'd' qui intervient en troisième position. Notre hypothèse est qu'ils se sont focalisés sur le mot « gigantesque » dont ils connaissent bien la signification. Le graphique les a

induits en erreur dans la mesure où ils pensaient que c'était la Montgolfière que l'auteur essayait de décrire. La réponse « a » a été évacuée par la plupart des apprenants, du fait qu'aucun élément de réponse ne figure dans le texte.

Question 2

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Vijaypat Singhania s'est servi de technologies que l'on trouve dans deux autres types de transport. Quels sont ces types de transport ?</p> <p>1...</p> <p>2...</p>	<p>Localiser une information</p>	<p>La réponse fait référence aux avions et aux véhicules spatiaux :</p> <p>1. Avion</p> <p>2. Vaisseau spatial</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Aéroplanes <p>2. Vaisseaux de l'espace</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. Transport aérien 2. Transport spatial <ul style="list-style-type: none"> • 1. Avions 2. Fusées spatiales <ul style="list-style-type: none"> • 1. Jets 2. Fusées

La question 2, question ouverte renvoie à des explications scientifiques relatives aux moyens technologiques que les apprenants ne sont pas sensés connaître, elle a fait l'objet de blocage de la plupart d'entre eux.

Dans les cinq groupes la réponse juste est rare, du fait qu'il faudrait trouver la réponse entre la représentation graphique et le texte.

Nous constatons la difficulté d'un grand nombre d'apprenants à trouver les éléments d'une réponse, d'autant plus qu'il s'agit de lier le contenu du texte à la représentation graphique qui l'accompagne. Deux informations différentes sont fournies à ce sujet: le texte et le graphique, ce qui facilite en principe la réponse.

Question 3 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
Dans quel but a-t-on inséré une représentation d'un avion gros porteur dans ce document ?	- Réfléchir sur le contenu d'un texte -Aussi les étudiants doivent comprendre que l'image de l'avion gros porteur est incluse dans le but d'impressionner le lecteur	<ul style="list-style-type: none">• Pour montrer l'altitude que la montgolfière a atteinte.• Pour souligner le fait que le ballon est allé vraiment, vraiment haut.• Pour montrer combien son record était impressionnant. Il est allé plus haut que les avions gros porteurs !• Pour servir de point de référence en ce qui concerne l'altitude.• Pour montrer combien son record était impressionnant.

Les apprenants ont éprouvé des difficultés à répondre à cette question. Nous avons relevé très peu de bonnes réponses dans les cinq groupes, il s'agit de se concentrer sur le contenu du texte et d'essayer de faire le lien entre les images qui constituent un signe iconique et le texte, ensemble de signes linguistiques, l'un venant renforcer l'autre. Ils n'ont pas l'habitude de commenter les illustrations comme c'est le cas dans ce texte, d'où de rares bonnes réponses.

Question 4 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
Pourquoi a-t-on représenté deux montgolfières ? A. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian avant et après son gonflage. B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières. C. Pour montrer que la montgolfière de Singhanian paraît petite vue du sol. D. Pour montrer que la montgolfière de Singhanian a failli percuter une autre montgolfière.	Réfléchir sur la forme du texte : faire une inférence sur la raison d'un choix de l'auteur	B. Pour comparer la taille de la montgolfière de Singhanian à celle d'autres montgolfières.

Encore une fois, les résultats obtenus sont révélateurs de la faiblesse des bonnes réponses, parce qu'il s'agit de procéder à une inférence à faire à partir des données contenues dans le texte.

Conclusion:

En conclusion, nous constatons des résultats assez proches entre les cinq groupes pour les différentes réponses aux questions de l'épreuve 2, relatives à l'inférence d'une information donnée dans le texte, à la compréhension globale du texte et au repérage des informations textuelles explicitement fournies.

Une fois de plus, les questions des items des épreuves PISA nous a permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle les apprenants éprouvent des difficultés en compréhension de l'écrit, pour ce qui a trait à des questions ouvertes lesquelles exigent un effort réflexif basé sur les inférences, ce qui n'est pas à leur portée.

Une question pourrait se poser: l'enseignement des différentes stratégies de lecture en classe de FLE améliorerait-il la compréhension des textes proposés aux apprenants, en vue d'accéder à la construction du sens? C'est ce que nous verrons lorsque nous aborderons les prochains chapitres.

4.1.3 Epreuve 3 (Texte 3) : « L'avare et son lingot d'or »

a- Analyse quantitative:

Les tableaux suivants indiquent le nombre et le pourcentage d'étudiants de chacune des cinq classes concernant la bonne réponse prévue selon les normes établies par PISA 2009 aux quatre questions de l'épreuve 3.

Le texte en question est suivi d'une image en relation avec le contenu.

Questions	Groupe 1 / 20 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	12	60
Question 2	17	85
Question 3	3	15

Tableau 13 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 3/Gr1

Questions	Groupe 2 / 24 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	10	41.66
Question 2	15	62.5
Question 3	4	16.66

Tableau 14 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 3/Gr2

Questions	Groupe 3 / 17 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	14	82.35
Question 2	6	35.29
Question 3	2	11.76

Tableau 15 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 3/Gr3

Questions	Groupe 4 / 23 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	14	60.86
Question 2	6	26.08
Question 3	2	8.69

Tableau 16 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 3/Gr4

Questions	Groupe 5 / 15 étudiants	
	Bonnes réponses	%
Question 1	13	86.66
Question 2	4	26.66
Question 3	1	6.66

Tableau 17 : Nombre de bonnes réponses aux 4 questions de l'épreuve 3/Gr5

Les bonnes réponses à la question 1: nous remarquons que deux groupes ont eu le même taux de réponse (groupe 3 et groupe 4), ils ont obtenu le taux le plus élevé (82.35% et 60.86%). Le groupe 5 est en tête avec un taux de 86.66%, alors que le groupe 2 a obtenu un taux de 41.66% de bonnes réponse, soit au dessous de la moyenne.

La question 2 a montré une certaine irrégularité dans les réponses. Le groupe 1 est le plus performant avec un taux de 85% de bonnes réponses, suivi par le groupe 2 (62.5%) , le groupe 3 (35.29%), le groupe 4 (26.08%) et le groupe 5 (26.66%), sont assez proches.

D'une manière générale les groupe 1 et 2, ont obtenu le maximum de bonnes réponses alors que les autres groupes ont obtenu des réponses plutôt faibles.

Les nombre de réponses à la question 3 est plutôt faible, elles varient entre une bonne réponse au groupe 5, 2 bonnes réponses aux groupes 3 et 4. 3 bonnes réponses dans le groupe 1 et 4 autres au groupe 2.

b-Analyse qualitative:

Les analyses qui suivent se basent essentiellement sur les données des tableaux précédents de l'épreuve 3 qui récapitule les résultats obtenus dans les cinq classes relatifs à l'épreuve 3 du test PISA.

Il s'agit d'un texte à visée narrative intitulé: « L'avare et son lingot d'or ».

Texte	Réponses	Question 1					Question 2				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
L'avare et son lingot d'or	Réponses fournies	20	24	17	23	15	20	24	17	23	15
	Réponses justes	12	10	14	14	13	17	15	6	6	4
	Réponses fausses	8	10	3	8	1	2	5	6	5	7

Texte	Réponses	Question 3				
		1	2	3	4	5
L'avare et son lingot d'or	Réponses fournies	20	24	17	23	15
	Réponses justes	3	4	2	2	1
	Réponses fausses	9	9	13	19	10

Tableau 18 : Réponses des étudiants des deux classes aux différentes questions du test PISA

Le tableau synthétique montre que le nombre de bonnes réponses à la question 1 est relativement bon chez les différents groupes. Les bonnes réponses se situent entre 12 et 14 sur un effectif de 17 à 24 apprenants.

Les réponses à la question 2 sont bonnes chez le groupe 1 (17 bonnes réponse/ 20 apprenants) et le groupe 2 (15 bonnes réponses /24 apprenants). Les bonnes réponses sont faibles en comparaison aux réponses de la question 1, dans le groupe 3 (6 bonnes réponses/17) et le groupe 4 (6 bonnes réponses /23). On enregistre 4 bonnes réponses /15 apprenants chez le groupe 5.

Les réponses à la question 3 sont les plus faibles par rapport aux réponses aux questions 2 et 3. Les bonnes réponses se situent entre 1 et 4. Nous supposons que les apprenants des cinq groupes se sont heurtés aux mêmes difficultés.

Question 1:

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Lisez les phrases ci-dessous et numérotez-les en fonction de la succession des événements dans le texte.</p> <p>-L'avare décida de convertir tout son argent en un lingot d'or.</p> <p>-Un homme déroba l'or de l'avare.</p> <p>-L'avare creusa un trou et y cacha son trésor.</p> <p>-Le voisin de l'avare lui dit de remplacer l'or par une pierre.</p>	<p>Développer une interprétation</p>	<p>l'ordre correct : 1, 3, 2, 4</p>

Le taux de bonnes réponses dépasse la moitié, les étudiants des cinq groupes ayant répondu à cette question fournissent la réponse attendue selon l'ordre correct 1,3,2,4, "l'avare et son lingot d'or" est un texte narratif dont les faits s'enchainent selon un ordre linéaire mais l'ordre des événements proposés suit la logique des faits ce qui a permis de bonnes réponses. L'ordre en question

s'explique par deux raisons : 1. la facilité de repérage d'ordre linguistique: les apprenants font le lien entre les mots signalés dans le texte et ceux proposés par l'exercice. 2. L'habitude des apprenants d'étudier les textes narratifs que les enseignants leur proposent assez souvent.

Question 2 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
Comment l'avare a-t-il obtenu un lingot d'or ?	-Localiser l'information explicitement donnée au début du texte	-Il vendit tout ce qu'il possédait. • Il a tout vendu. • Il l'a acheté. [Lien implicite avec le fait d'avoir vendu tout ce qu'il possédait]

Commentaire :

La question 2 paraît extrêmement facile dans la mesure où elle résulte de la conséquence de l'avarice, défaut bien connu. L'avare en voulant tout gagner, a tout perdu. C'est la caractéristique même de l'avarice. C'est un fait social bien connu, la réponse est par conséquent accessible.

La réponse à cette question est facile à localiser dans le texte, elle fait appel à une inférence facilement déduite (inférer la relation causale entre la première proposition (« Un avare vendit tout ce qu'il possédait ») et la deuxième proposition (« ... et acheta un lingot d'or »).

Les apprenants du groupe 1 et 2 ayant réussi à localiser l'information dans le texte, n'ont pas réussi à faire le lien entre les deux propositions, celle qui consiste à vendre ensuite celle qui consiste à "acheter", ce qui signifie qu'ils n'ont pas effectué l'inférence comme le montre les résultats signalés.

Ils ont séparé les deux propositions en négligeant que la bonne réponse implique la prise en compte des deux propositions.

Question 3 :

Question posée	Compétence visée	Réponse attendue
<p>Voici un extrait d'une conversation entre deux personnes qui ont lu « L'avare et son lingot d'or ».</p> <p>Que pourrait ajouter l'interlocuteur 2 pour soutenir son point de vue ?</p> 	<p>-Développer une interprétation</p> <p>-fournir un argument à l'appui de son point de vue</p> <p>-trouver la morale de la fable</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Il faut remplacer l'or par quelque chose sans valeur pour que le message passe. • Si on remplace l'or par quelque chose de mieux qu'une pierre, ça ne signifierait plus la même chose car ce qui est enterré doit être quelque chose de vraiment inutile. • La pierre est inutile, tout comme l'or l'était pour l'avare ! • Quelque chose de mieux serait quelque chose qui lui serait utile. L'or ne lui était pas utile et c'est ce que le type voulait faire remarquer. • Parce qu'on peut trouver des pierres n'importe où. L'or et la pierre sont pareils pour l'avare. [« on peut trouver des pierres n'importe où » implique que la pierre n'a pas de valeur particulière.]

Commentaire :

Nous pouvons constater que les chiffres enregistrés à propos de la question 3 qui relève de l'expression et de l'interprétation sont plutôt bas par rapport à ceux obtenus aux questions 1 et 2. Cette question exige une argumentation serrée, implique une assez bonne connaissance du vocabulaire dont le locuteur devrait disposer, ce qui n'est pas le cas de la majorité de nos témoins.

Les bonnes réponses à la question 3 par rapport aux réponses 2 et 3 dans les cinq groupes, sont rares. Selon les résultats, nous relevons entre 1 et 4

réponses au maximum, ce qui est bien loin de l'assimilation de la stratégie de questionnement. Ces résultats sont assez proches: 3 bonnes réponses au groupe 1, 4 au groupe 2, 2 au groupe 3 et au groupe 4 et une seule bonne réponse au groupe 5.

La discussion entre l'interlocuteur 1 et l'interlocuteur 2, laisse supposer que les apprenants ont la capacité de s'exprimer couramment voire d'accéder à l'élocution qui consiste à nuancer leurs propos et soutenir des arguments solides. On pourrait ajouter si l'on abonde dans le même sens que le locuteur 2, que l'or, matière précieuse qui a une valeur marchande n'est pas utilisée par l'avare comme la pierre qui elle n'a pas de valeur marchande. Dans ce cas l'or est équivalent à la pierre, puisque la pierre peut se substituer à l'or.

Nous avons constaté que de l'épreuve 1 à l'épreuve 3, dans les trois textes proposés, les apprenants éprouvent les mêmes difficultés dans les cinq groupes: le nombre élevés des réponses fausses montre que les apprenants sont bloqués par l'expression écrite, en raison de la pauvreté de leur vocabulaire.

Conclusion:

Les bonnes réponses en particulier, ont montré que les apprenants parviennent pour la plupart à localiser les informations à caractère général quelque soit la nature du texte étudié, mais ils éprouvent des difficultés pour répondre à des questions ouvertes où il s'agit d'interpréter et d'inférer, ce qui exige à la fois un effort réflexif intensif mais aussi un large éventail du vocabulaire, dont ils ne disposent pas.

Conclusion du test:

En conclusion, nous retenons les points suivants :

Le recours au test PISA 2009 nous a permis de déceler les lacunes des apprenants, en matière de compréhension de l'écrit dans les différents groupes du niveau II.

Les résultats du test confirment notre hypothèse, à savoir l'utilité d'enseigner des stratégies de construction de sens pour pouvoir accéder à la compréhension complète des textes, notamment en classe de FLE.

Bien que les stratégies en lecture ont été assez bien comprises du point de vue théorique, elles ne sont pas appliquées correctement lors de la lecture des textes qui leur sont proposés, un entraînement s'impose pour rendre familière la notion de stratégie de questionnement.

Cette première conclusion sera examinée à la lumière des résultats obtenus dans les trois axes, dans les chapitres suivants pour confirmer ou infirmer notre hypothèse.

CHAPITRE 5 : Axe 1 : Le questionnement de l'implicite

Introduction:

Le déroulement de la séquence, selon les démarches cognitives a été présenté au chapitre 2 (tableau 1). Les cinq groupes, ont été conviés à pratiquer ces démarches accompagnés par deux enseignants (celui chargé des groupes 1 et 2, celui chargé des groupes 3,4 et 5).

Pour ce qui est de la méthode préconisée dans Taxi II, appliquée dans le cours habituel, en concertation avec les deux enseignants, nous examinerons la notion de l'implicite éventuel.

Le cours proposé comporte trois phases relatives au même texte de structure simple « le nuage bleu » extrait de la littérature de jeunesse (*cf.* annexe 5.1). Il s'agit dans chaque classe de concevoir des questions de compréhension selon les consignes identiques données par les deux enseignants.

Pour cela, il est recommandé aux apprenants de poser des questions de compréhension concernant le texte en question, selon le carnet de bord sur le questionnement de l'implicite.

Au cours de la première phase, après lecture silencieuse du texte en vue de se concentrer, l'initiative d'intervenir est laissée aux apprenants. En deuxième phase, l'enseignant intervient à son tour, il ramasse les productions écrites, explique la notion de l'implicite en se comportant comme modèle, en donnant des exemples concrets et en laissant le champ libre aux apprenants qui interviennent par groupe de deux. Il les accompagne de manière à procéder à des ajustements de leurs réponses. En troisième et dernière phase, il lira quelques productions écrites sélectionnées des apprenants, et il leur recommande de revoir attentivement la question de l'implicite, tel est le suivi du déroulement pédagogique de la phase 1 à la phase 3, dont l'objectif est d'accéder à la construction du sens.

La phase 2 est consacrée aux explications apportées par chaque enseignant, cette phase est destinée pour préparer la phase 3.

Séance 2	Cours proposé. Axe 1 : le questionnement de l'implicite
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit l'implicite à partir d'un texte tiré d'un album de jeunesse, intitulé « nuage bleu ».
Durée : 1H30	Texte : Le Nuage bleu
	<p>Phase 1 : Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez le texte silencieusement - Sur un papier, posez chacun une question de compréhension
	<p>Phase 2 : Intervention de l'enseignant (démarche explicative) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicitation du genre étudié (l'album de jeunesse) - Explicitation du procédé de l'implicite et des démarches cognitives nécessaires à leur compréhension <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de « lecteur comprendreur » pratiquant l'inférence et questionnant les implicites et les non-dits du texte.
	<p>Phase 3 : Travail individuel Consigne donnée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Posez une question de compréhension. <p>Discussion collective :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussion entre (enseignants-étudiants), (étudiants-étudiants)

Tableau 1 : Axe 1 : Déroulement de la séance dans les cinq groupes

Le tableau ci-dessus indique la démarche suivie au cours des trois phases.

5.1 Analyse des résultats du questionnement sur l'implicite:

- Analyse des résultats chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3):

Nous analyserons les résultats relatifs au texte « Le nuage bleu » lors des deux phases 1 et 3 chez les cinq groupes. Nous avons retenu trois catégories portant sur le questionnement du texte, la première relative à l'explicite, la deuxième à l'implicite et la troisième relative aux questions « autres », en l'occurrence les questions générales, hors-sujet, le manque de réponse.

a- Les questions élaborées sur l'implicite "Phase 1 et Phase 3": Texte : « Le nuage bleu » / Gr1

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Implicite		Explicite		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	20	100	2	10	13	65	1	5
Phase 3	20	100	6	30	5	25	2	10

Tableau 2 : Nombre de questions élaborées Gr1

b- Les questions élaborées sur l'implicite "Phase 1 et Phase 3": Texte : « Le nuage bleu » / Gr2

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Implicite		Explicite		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	24	100	0	0	16	66.66	2	8.33
Phase 3	24	100	12	50	5	20.83	1	4.16

Tableau 3 : Nombre de questions élaborées / Gr2

c- Les questions élaborées sur l'implicite "Phase 1 et Phase 3": Texte : « Le nuage bleu » / Gr3

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Implicite		Explicite		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	17	100	3	17.64	8	47.05	5	29.41
Phase 3	17	100	12	70.58	4	23.52	1	5.88

Tableau 4 : Nombre de questions élaborées / Gr 3

d- Questions élaborées sur l'implicite "Phase 1 et Phase 3": Texte : « le nuage bleu » / Gr4

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Implicite		Explicite		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	23	100	2	8.69	9	39.13	9	39.13
Phase 3	23	100	10	43.47	6	26.08	2	8.69

Tableau 5 : Nombre de questions élaborées /Gr4

e- Questions élaborées sur l'implicite "Phase 1 et Phase 3": Texte : « Le nuage bleu » / Gr5

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Implicite		Explicite		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	15	100	2	13.33	9	60	4	26.66
Phase 3	15	100	10	66.66	3	20	0	0

Tableau 6 : Nombre de questions élaborées / Gr5

Les tableaux 2,3,4,5,6 ci-dessus indiquent les réponses fournies par les cinq groupes gérés par les deux enseignants lors de la première et la troisième phase.

a- Phase 1 : analyse quantitative:

En phase 1, l'implicite est insignifiant, le nombre de questions passé de 0 à 3, s'élève à 17.64% au maximum, ce qui est très faible. Quant au nombre de questions fournies, le groupe 2 a réalisé le plus faible résultat, zéro (0) réponse.

Nous enregistrons 2 questions dans les groupes 1,4 et 5, soit le taux de 10%, 8.69% et 13.33.

Le groupe 3 obtient relativement des résultats un peu meilleures, mais le résultat obtenu est encore faible, soit 17.64%.

Le nombre de réponses dans tous les groupes est à la fois proche et faible.

L'explicite a tendance à s'élever, il passe de 39.13% à 66.66%. Pour les cinq groupes, le nombre de questions est en progression: 13 questions chez le groupe 1, ce qui correspond à 65%, 16 questions au groupe 2, ce qui correspond à 66.66 %, 8 questions au groupe 3, ce qui correspond à 47.05%. Les groupes 4 et 5 ont fourni le même nombre de réponses (9 questions), soit 39.13% et 60%.

Tous les groupes sont presque homogènes, les réponses des uns et des autres sont proches. Ajoutons que les réponses sur l'explicite sont meilleures que celles sur l'implicite.

Dans la catégorie "autres", les apprenants n'ont pas le même comportement, certains ont donné des questions à caractère général (1question/Gr 1 et 2 questions/Gr2 ; 5 questions /Gr3 et 9 questions/Gr4 ; 4 questions/Gr5), d'autres n'ont pas répondu (4 sans réponse/Gr1 ; 6 sans réponses/Gr2 ; 1 sans réponse/Gr 3 ; 3 sans réponse/Gr4), ce qui se conçoit, puisque la liberté est donnée à chacun de répondre à sa guise. Chez les cinq

groupes, nous avons remarqué des réactions divergentes, ce qui relève du tempérament de chaque apprenant.

b-Phase 1: analyse qualitative :

Compte tenu des résultats de la phase 1, dans les cinq groupes, les réponses les plus nombreuses concernent l'explicite. Nous relevons peu de réponses qui se rapportent à l'implicite, ce qui montre que la stratégie du questionnement sur cette notion, exige plus de temps pour être assimilée et appliquée d'une manière efficace.

Les questions concernant l'implicite sont en rapport avec les inférences variées, comme le montre les exemples fournis par les apprenants: les apprenants Etud15/Gr1, Etud 1 et Etud14/Gr4 s'interrogent sur ce que signifie la couleur bleue. Or, la couleur bleue donne un supplément d'information sur le plan sémantique, ce qui devrait orienter les apprenants. Les trois éléments, à savoir le signe linguistique, le signe iconique et la couleur de l'image devront en principe favoriser le questionnement.

Les apprenants Etud19 et Etud21/Gr2, Etud16/Gr3 se posent des questions sur les intentions de l'actant « nuage bleu », ce qui implique une information textuelle et/ou extratextuelle, en raison de la lecture plurielle possible.

L'apprenant Etud13/Gr3 pose une question à caractère éthique : « pourquoi les gens s'entretuent ? » ce qui nécessite une réflexion qui relève de l'idéologie, donc ici l'implicite est convié.

Les apprenants Etud2 et Etud15/Gr5 se posent la même question concernant la raison de l'incendie de la ville: « pourquoi la ville brûlait ? ». Ici, l'implicite exige une mûre réflexion et un sens aigu de l'élocution, c'est une reprise partielle de la problématique du texte, problématique fondamentale.

Pour ce qui est de l'explicite, les questions portent sur le repérage des informations et leur insertion dans le contexte.

Ainsi, différents exemples ont été pris dans les cinq groupes : les questions qui gravitent autour du personnage principal « nuage bleu » permettent d'avoir une idée précise sur cet actant : « où est nuage bleu ? » (Etud5/ Gr 1), « qui est nuage bleu ? » (Etud 4/Gr 1), «(Etud 17/Gr 1), « nuage bleu est gros ou maigre ? » (Etud 11/Gr1 ; Etud 12/Gr3 ; Etud 11, Etud 14/ Gr 5). « est ce que nuage bleu aimait les autres nuages ? » (Etud 9 et Etud 8/ Gr 1 ; Etud 12/Gr 2). « est ce que nuage bleu a voyagé ? » (Etud 13 et Etud 14/Gr 1 ; Etud 13/Gr 2) (*cf.* annexe 5.2).

D'autres questions ont porté sur les attitudes des personnages de second plan, sur leurs oppositions et sur leurs rôles dans le texte : « que font les noirs et que font les jaunes ? » (Etud 22/Gr 4, Etud 5/Gr5). « Que faisaient les pompiers de l'avion ? » (Etud 20/Gr 1 ; Etud 24, Etud 25/Gr2, Etud 5/Gr3 ; Etud 1, Etud/Gr4). Ce genre de question, en principe, nécessite le recours au référent textuel de manière à relever des éléments de réponse, voire toute la réponse, d'où le caractère explicite et local de ces questions.

Nous classerons les questions « autres » selon les différentes catégories retenues, à savoir:

Celles d'ordre général qui portent sur le texte ex : « Quelle est l'idée du texte ? » (Etud 1), « Quels sont les personnages du récit ? » (Etud 2, Etud 14/Gr 2), « qui est l'auteur ? » (Etud 11/Gr 2 ; Etud 15, Etud 16/Gr4 ; Etud 4, Etud 13/Gr 5), « de quoi parle le texte ? » (Etud 11/Gr 3 ; Etud 3, Etud 17/Gr4), « quel est le sujet du texte ? » (Etud 14, Etud 17/Gr 3).

Des questions hors sujet, par exemple : « pourquoi l'auteur a choisi le nuage bleu ? » (Etud 2/Gr1), « quel est l'âge de la femme ? » (Etud 6, Etud 9/Gr4). « les pompiers n'ont pas aimé la couleur bleu ? » (Etud 1. Etud 2 Gr 4).

a-Phase 3 : analyse quantitative

La phase 3, après l'intervention des enseignants en phase 2, devrait donner des réponses meilleures, ce qui nous permettra de vérifier le degré de compréhension des apprenants, eu égard à la notion d'implicite surtout.

En phase 3, le nombre de questions posées sur l'implicite est en progression : dans le groupe 1, sur un nombre de 20 apprenants, 6 arrivent à cerner la dimension implicite, soit 30%.

Dans les groupes 2 et 3, le nombre de réponses s'élève à 12 soit 50% et 70.58%, là les deux groupes Sont au-delà de la moyenne.

Les groupes 4 et 5 ont fourni le même nombre de questions (10 questions), 43.47 soit % et 66.66%, le premier proche de la moyenne alors que le deuxième est au dessus de la moyenne.

Quant à l'explicite, il retombe à 3 réponses, ce qui correspond à 20% sur un effectif de 15 apprenants au groupe 5, 4 réponses au groupe 3 soit 23.52% et 5 réponses au groupe 2, ce qui équivaut à 20.83%, le groupe 2 a le même comportement, il donne le même nombre de réponses en phases 3 (5 réponses), soit 37.5%. Le groupe 4 a donné le plus grand nombre de questions avec 6 questions, soit 26.08%.

Nous constatons qu'au fur et à mesure des explicitations fournies par l'enseignant, le taux concernant le questionnement de l'implicite s'accroît légèrement en phase 3, soit pour toutes les questions, du groupe 1 au groupe 5.

Les questions à caractère général ont diminué chez quatre groupes, nous enregistrons à peine 1 réponse au groupe 2 et 3. 2 questions au groupe 4 et aucune question au groupe 5. Plus que la moitié des apprenants ont répondu, ce qui dénote une participation relativement active dans cette phase.

b-Phase 3: analyse qualitative :

Des questions portant sur l'implicite concernent l'état d'âme de nuage bleu, selon les lieux où il se trouve : il était aux anges en quittant la ville, il était contrarié en voyant la ville brûler. Par exemple : (Etud5, Etud 14/Gr2) « quel est le sentiment de nuage bleu au début ? », (Etud7, Etud18/Gr4, Etud1/Gr5) « quel est le sentiment du nuage bleu lorsqu'il a vu les gens mourir ? », ou de ce que ressentent les autres nuages envers nuage bleu (Etud8, Etud 10/Gr3, Etud9/Gr5) « pourquoi les nuages gris sont en colère ? », « quel est le sentiment des autres nuages ? », (Etud 7, Etud13/Gr5) « quel est le sentiment de nuage bleu lorsqu'il a vu la ville brûler ? » (cf. annexe 5.2).

Cette manière de procéder est accompagnée par un travail réflexif chez (Etud5/Gr5 ; Etud 19, Etud 21/Gr 2 ; Etud 13/Gr3) « pourquoi les blancs tuent les noirs ? », (Etud19/Gr1) « pourquoi nuage bleu est de plus en plus gros ? », (Etud 4/Gr5) « nuage bleu est heureux ou malheureux ? » marquée par l'opposition noir/blanc, gros/maigre, heureux/malheureux.

Nous remarquons que les apprenants, au cours de cette phase posent des questions plus affinées, ce qui montre de leur part une certaine motivation.

L'effort réflexif sur le texte, montre que certaines notions telles que les oppositions guerre et paix, noirs et blancs, heureux et malheureux montrent bien que ces jeux de correspondance ont favorisé la notion d'implicite, ce qui se reflète dans les exemples précédents.

Les questions de (Etud8, Etud 9/Gr1 « pourquoi les gens ont peur ? », (Etud 13/Gr1), « le bleu c'est la paix ? », (Etud 13/Gr 2), « est ce que nuage bleu a mis fin à la guerre ? », témoignent d'une activité inférentielle notable.

Les apprenants 19, 21/Gr 2, 15/Gr 5, se posent des questions d'ordre moral sur l'opportunité de faire des sacrifices dans la vie. Ainsi, ils saisissent l'importance du sacrifice de nuage bleu qui a pris la décision de pleuvoir jusqu'à

la dernière goutte. Cette manière de faire montre que les apprenants sont sensibilisés, ils s'intéressent à des détails qui sont passés inaperçus dans la phase 1.

La question « pourquoi un seul homme dans l'image n'a pas la couleur bleue ? » (Etud 5/Gr3), où l'apprenant est intrigué par la présence de cet homme devenu étranger parmi les autres parce qu'il n'a pas été touché par la grâce, en ce sens il n'a pas le droit à la pluie bienfaisante. Ce qui indique de la part de cet apprenant une activité subtile sur l'inférentiel.

D'autres apprenants ont fouillé plus profondément le texte, ils se sont interrogés sur la morale de l'histoire en question, le genre du texte est ici assimilée à la fable, ce qui ne manque pas d'esprit à propos de la part de ces étudiants. (Etud23/Gr2 ; Etud 16/Gr3) « quelle est la morale de cette histoire ? ».

Pour ce qui est des questions sur « l'explicite », peu nombreuses par rapport aux questions précédentes, elles concernent les informations locales, elles portent sur la couleur bleue de façon explicite, ex : « est ce que les gens étaient heureux d'être bleus ? » (Etud22, Etud 23/Gr4), « quels sont les objets devenus bleus ? » (Etud 11/Gr2).

D'autres questions du type : « quelle est la décision de nuage bleu ? » (Etud1, Etud 14/Gr 4), « quel est le sentiment des autres nuages ? » (Etud 9/Gr5), « pourquoi nuage bleu a grossi ? » (Etud 8/Gr2), « qui est le messager de l'inconnu ? » (Etud11), elles sont repérées plus facilement que pour les questions de l'implicite.

Les questions de la catégorie « autres », montrent que les apprenants s'éloignent du contexte, quelques exemples à ce sujet : « qui est l'ami de nuage bleu ? » (Etd 15/Gr 2), « qui est l'homme au téléphone ? » (Etud2/Gr1), « quel est l'âge de la femme ? » (Etud 9/Gr4).

Nous pouvons noter que les questions en phase 3 présentent un large éventail par rapport aux questions proposées en phase 1, elles sont plus

restreintes, ce qui montre que la dimension de l'implicite commence à être perçue timidement.

Les questions proposées par les apprenants de la phase 3 chez les cinq groupes sont en progression. Les oppositions lexicales ont été d'une aide appréciable ce qui signifie que le progrès constaté est plus important en phase 3 par rapport à la phase 1 pour ce qui est du questionnement de l'implicite.

Dans le cours habituel :

Ce cours a été assuré en premier avant de passer au cours proposé.

Dans le cours que nous avons choisi en concertation avec les deux enseignants, intitulé « Eloge de banalité, c'est comme ça », le chapeau donne une idée sur « les clichés » que les interlocuteurs utilisent « pendant les conversations quotidiennes » d'où, « une grande importance dans les relations humaines » (cf. annexe 7.3)

Or, la question « dites ce que signifient ces expressions », comportent deux clichés :

- 1- y a des jours vraiment, on ferait mieux de rester chez soi. Ce qui signifie, dans le registre familier de la langue que, lorsqu'on se lève de bon matin, qu'on rencontre un incident fâcheux, on utilise ce cliché.
- 2- Fais attention...jamais deux sans trois. Un autre cliché relatif à un incident qui risque de se reproduire une troisième fois.

Ces exemples montrent que la notion d'implicite est simplement suggérée. Il appartient aux apprenants de l'identifier d'une manière spontanée, sans l'étayage de l'enseignant. Ce sera d'une manière inconsciente que l'implicite sera pris en charge.

L'observation du déroulement de la séquence relative à la compréhension de l'écrit par le biais de Taxi II, montre de rares échanges entre enseignants et

apprenants dans les 5 groupes, ainsi nous relevons l'exemple des échanges suivants qui ont eu lieu :

Ens 1 : Il y a des jours vraiment, on ferait mieux de rester chez soi

Etud 4/Gr1 : (réponse hâtive) c'est--- des clichés

Ens 1 : oui ---- un cliché, est ce que ce cliché fait partie de vos conversations de tous les jours ?

Etud 5/Gr1 : ----non

Ens 1 : mais vous le connaissez ?

Etud 18/Gr1 : ----ce qu'il veut dire ?

Ens 1 : ↑ oui

Etud 22/Gr 1: parfois, il ne faut pas sortir dehors

Etud 4/Gr2 : c'est un/// tic de langage

Ens 1 : qui signifie quoi ?

Etud 12/Gr 2 : il y a des jours ----on se sent pas bien pour sortir

Ens 2 : que signifie le premier cliché, avez-vous une idée ?

Etud 13/Gr3 : ----sortir juste quand il le faut

Etud 21/Gr3 : ----sortir par obligation

Etud 2/Gr4 : il y a des jours ---- on n'a pas le moral

Etud4/Gr5 : quand on est malheureux, xxx on ne peut pas sortir

La plupart du temps, les apprenants ne savent que répondre, puisque les clichés spécifiques à la culture française ne sont pas perçus par les apprenants, l'enseignant s'attend à une réponse plus ou moins évasive sur l'implicite sinon à son silence, lequel implicite n'est pas pris en charge. L'enseignant pose la question, si en retour il obtient une bonne réponse, il passe à la question suivante, si la bonne réponse n'est pas a priori donnée par l'un des éléments déclencheur, il suggère aux apprenant des idées phares qui orientent la réflexion, l'effort de construction de sens étant ici réduit.

Exemples :

Ens 1 : ↑ attention...jamais deux sans trois

Etud 8/Gr1 : on le dit tous les jours

Ens 1 : donnez-nous un exemple ---- où ? Dans quelles conditions ?

Etud 19/Gr1 : lorsque quelqu'un casse un verre, un deuxième, ---- le troisième se cassera sûrement.

Conclusion:

L'analyse du déroulement du cours proposé lors des deux phases 1 et 3 dans les cinq classes, nous a permis lors du questionnement du texte « Le nuage bleu », de dégager les points suivants :

Dans la phase 1, nous avons relevé une similitude entre les cinq classes : peu de questions sur l'implicite, la majorité sur des informations locales du texte.

La comparaison des questions montre la variété des questions posées à partir de référents intra-textuels.

Dans la phase 3, nous avons relevé un nombre plus élevé de questions sur l'implicite, et la chute du nombre de questions portant sur l'explicite.

Ce qui est remarquable, c'est que les questions sur l'implicite sont devenues plus nombreuses en phase 3, elles portent sur la trame du texte à partir de référents relevant d'une compréhension complète, après l'étayage de l'enseignant en phase 2, ce qui conforte notre hypothèse qui a trait à l'intérêt des explications sur le questionnement de l'implicite, l'enseignant montre la différence entre l'explicite et l'implicite, ainsi que tous les éléments qui contribuent à la compréhension, de la dimension cachée lorsque le texte s'y prête.

Nous constatons que les apprenants sont sensibilisés à la notion de l'implicite, ce qui mérite d'autres séances centrées sur cet implicite de manière à favoriser la construction du sens, lorsqu'il s'agit surtout de textes polysémiques.

Conclusion du chapitre :

Ce chapitre, consacré au questionnement de l'implicite, concerne l'évolution des cinq groupes lors de la phase 3, le nombre des questions explicites nombreuses de la phase 1 a sensiblement diminué au cours de la phase 3. Il est à remarquer que les résultats obtenus sont presque les mêmes chez les cinq groupes.

Cette évolution du questionnement de l'implicite est intéressante, elle intervient après les activités d'étayage de l'enseignant pendant le déroulement de la phase 3, notamment lors du débat instauré entre apprenants-apprenants, apprenants-enseignant.

L'étayage serait productif au cas où les apprenants conserveraient le même rythme dans le domaine du questionnement interprétatif, ce qui va constituer l'objet du chapitre suivant consacré à l'axe 2.

Dans le cours habituel, la notion de l'implicite reste vague, si bien qu'elle échappe à la compréhension de la majorité des apprenants. L'enseignant intervient d'une manière indirecte, sans définir l'implicite, dans l'intention de les accompagner et de leur faire découvrir de façon guidée la bonne réponse, sans recourir à la stratégie de l'implicite.

CHAPITRE 6 : Axe 2 : Le questionnement interprétatif

Introduction:

La deuxième étape de notre démarche didactique, comme la première, s'articule autour des activités effectuées au cours des trois phases (*cf.* annexe 6.1). Ainsi, le deuxième cours proposé sur la dimension interprétative est identique dans les cinq classes.

L'interprétatif, assez proche de l'implicite, mais plus nuancé, puisqu'il implique un sentiment subjectif, sera examiné aussi dans le cours habituel selon la méthode Taxi II, exposée précédemment.

Nous reproduisons ci-dessous le tableau récapitulatif de cet axe qui englobe les trois phases, déjà examinées.

Il s'agit de présenter ici les résultats des apprenants relatifs au questionnement interprétatif, sur la fable de La Fontaine « A la sauce du corbeau et du renard » servant de support didactique.

Nous suivrons la même démarche que celle déjà utilisée, en ce sens, nous développerons lors de la phase 1 et la phase 3 l'analyse quantitative puis l'analyse qualitative des questions proposées dans les cinq groupes, afin de dégager les convergences et les divergences.

Nous reprendrons l'observation du cours habituel comme cela a été fait auparavant pour examiner la dimension interprétative, et la façon dont elle est prise en charge en cours de FLE.

Le tableau ci-après porte sur l'axe 2. Le questionnement de l'interprétatif, notion proche de l'implicite qui doit être examinée.

Séance 3	Cours proposé. Axe 2 : le questionnement de l'interprétatif
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit une fable de la Fontaine tiré d'un album de jeunesse «Histoire à toutes les sauces »
Durée : 1H30	Texte : A la sauce du corbeau et du renard
	<p>Phase 1 :</p> <p>Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez le texte silencieusement - Sur une feuille, posez chacun une question de compréhension
	<p>Phase 2 :</p> <p>Intervention de l'enseignant (démarche explicative) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir aux étudiants un autre genre de la fable repris dans un album de jeunesse - Explicitation des procédés interprétatifs. Il les initie à la sélection de l'information pertinente en tenant compte du sens propre/sens figuré, les figures de style, information importante/information moins importante <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de «lecteur-interprète ».
	<p>Phase 3 :</p> <p>Travail individuel et discussion collective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboration d'une question personnelle - Ouverture aux discussions (enseignants-étudiants), (étudiants-étudiants)

Tableau 1 : Axe 2 : Le questionnement interprétatif

6.1 Analyse des résultats du questionnement sur l'interprétatif

- Analyse chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3)

Nous analyserons les résultats relatifs au texte « A la sauce du corbeau et du renard » étudié en phase 1, nous analyserons aussi les résultats obtenus lors de la troisième phase du même cours.

Nous retiendrons deux catégories à partir du questionnement interprétatif du texte : la catégorie relative à l'aspect interprétatif où les apprenants essayent d'interpréter l'information textuelle choisie et la deuxième catégorie au cours de laquelle, les apprenants proposent d'autres questions concernant la catégorie appelée « non-interprétative », les questions peuvent être implicites, explicites ou d'ordre général.

Nous présenterons les questions conçues sur l'interprétatif en phase 1 et phase 3 du texte « A la sauce du corbeau et du renard » tiré de l'album de jeunesse, pour les cinq groupes.

Chaque tableau correspond à trois rubriques : nombre de questions fournies, questions interprétatives, questions non-interprétatives.

a- Les questions élaborées sur l'interprétatif "Phase 1 et Phase 3": Texte : « A la sauce du corbeau et du renard » / Gr1

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Interprétatives		Non interprétatives	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	20	100	3	15	14	70
Phase 3	20	100	8	40	12	60

Tableau 2 : Tableau 2 : Nombre de questions élaborées /Gr1

b- Les questions élaborées sur l'interprétatif "Phase 1 et Phase 3": Texte : « A la sauce du corbeau et du renard» / Gr 2

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Interprétatives		Non interprétatives	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	24	100	2	8.33	16	66.66
Phase 3	24	100	10	41.66	7	29.16

Tableau 3 : Nombre de questions élaborées /Gr2

c- Les questions élaborées sur l'interprétatif "Phase 1 et Phase 3": Texte : « A la sauce du corbeau et du renard» / Gr 3

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Interprétatives		Non interprétatives	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	17	100	2	11.76	13	76.47
Phase 3	17	100	6	35.29	10	58.82

Tableau 4 : Nombre de questions élaborées /Gr3

d- Les questions élaborées sur l'interprétatif "Phase 1 et Phase 3": Texte : « A la sauce du corbeau et du renard» / Gr 4

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Interprétatives		Non interprétatives	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	23	100	1	4.34	20	86.95
Phase 3	23	100	7	30.43	14	60.86

Tableau 5 : Nombre de questions élaborées/ Gr4

e- Les questions élaborées sur l'interprétatif "Phase 1 et Phase 3": Texte : « A la sauce du corbeau et du renard» / Gr 5

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Interprétatives		Non interprétatives	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	15	100	2	13.33	13	86.66
Phase 3	15	100	8	53.33	6	40

Tableau 6 : Nombre de questions élaborées /Gr5

Les tableaux 2, 3, 4, 5,6 indiquent le nombre, le pourcentage et les types de réponses fournies par les apprenants.

a-Phase 1 : analyse quantitative :

Les questions interprétatives sont liées au texte. Les questions non interprétatives concernent deux aspects : l'implicite et l'explicite.

En phase 1, les questions interprétatives se présentent ainsi : 2 questions interprétatives au groupe 2,3 et au groupe 5 soit 8.33%, 11.76% et 13.33.

3 questions interprétatives au groupe 1 avec un taux de 15%, et 1 question interprétative au groupe 4 soit le taux de 4.34%.

Nous relevons entre 13 et 20 questions non-interprétatives, de l'implicite, de l'explicite et d'ordre général, ce qui est encourageant par rapport aux résultats précédents de l'axe 2.

Les groupes 3 (2questions explicites et 9 implicites) et le groupe 5 (5 questions explicites et 8 implicites) ont enregistré 13 questions, soit 76.47% et 86.66%, taux élevé, vient le groupe 1 (7 explicites et 4 implicites) avec 14 réponses soit 70.33%, taux assez proche des précédents. Les groupes 2 (4 explicites et 10 implicites) et le groupe 4 (13 explicites et 7 implicites) ont

enregistré les taux les plus élevés avec 66.66% et 86.95%. Les taux n'ont pas un grand écart.

b-Phase 1: analyse qualitative

L'étude détaillée des résultats nous permettra de mettre en valeur les éléments les plus significatifs.

Les questions interprétatives, fournies par 2 apprenants du groupe 1 et un apprenant du groupe 2, concernent les raisons du choix par l'auteur qui fait parler les animaux, comme il est d'usage dans une fable, à savoir « le corbeau », le « renard », « le chat » et « l'oiseau » (Etud 1 , Etud 9/Gr1 ; Etud 15, Etud 24, Etud 6/Gr2, Etud 10, Etud 1/Gr 3 ; Etud5, Etud 7, Etud 11, Etud 10/Gr4 ; Etud 5, Etud 4, Etud 14, Etud 8/Gr5) ex :Ces questions portent sur la symbolique propre à chaque animal, chaque caractère correspondrait à un profil psychologique d'homme.

Deux autres questions (Etud 3, Etud 5) portent sur les raisons pour lesquelles le chat est perçu comme un agresseur, selon sa nature de carnivore.

Nous relevons d'autre questions mieux conçues dans le groupe 2, exemple de l'apprenant 10 qui s'interroge sur les pas du chat qui s'approche furtivement de sa proie, pour la surprendre et en faire une bouchée « pourquoi le chat s'approche un petit peu ? » (cf. annexe 6.2).

Etud 11 et 12/Gr2 se demandent à quoi riment les rires de Charlotte « pourquoi Charlotte rit beaucoup ? », « pourquoi Charlotte est pliée en deux ? ». Dans le groupe 3, l'apprenant 4 reprend le titre qui est en décalage par rapport au texte, dans sa question « que signifie à la sauce du corbeau et du renard ? ».

L'apprenant 8 remarque la présence de deux animaux dans le dessin mais non signalés dans le texte, il se demande « pourquoi les personnages du titre ne

sont pas ceux de l'histoire ? », ce qui pose un écart selon lui, s'agit-il d'une dérision de la part de l'auteur, difficile à interpréter.

Dans le groupe 4, l'apprenant 4 fait preuve d'une activité réflexive, il se demande « quel est le but de l'histoire ? », il songe par cette question à la moralité de la fable.

L'analyse didactique menée auprès des apprenants, nous a permis de constater qu'ils sont focalisés sur des questions introduites par l'adverbe interrogatif « pourquoi », alors que d'autres adverbes tels que quand ?, où ? auraient été plus productifs, en ce sens les questions posées seraient plus variées et la construction de sens plus réfléchie.

En ce qui concerne les questions non-interprétatives, nous remarquons que les productions des apprenants des 5 groupes, portent en majorité sur des questions explicites du texte, à l'exemple de : « qui raconte l'histoire ? » (Etud 2/Gr1, Etud 7, Etud 3/Gr5) ou « où est posé l'oisillon ? » (Etud 4/Gr1 ; Etud 7/Gr3), ou « que fait l'oiseau ? » (Etud11, Etud 12/Gr1), ou encore les questions que posent généralement les apprenants et auxquelles ils sont habitués : « Quels sont les personnages du récit ? » (Etud 4/Gr2, Etud 6, Etud 9/Gr4), « où se passe la scène ? » (Etud 12, Etud 2/Gr 4 ; Etud 6/Gr5), d'autres questions attachées directement au texte, faciles à repérer : « où le chat a trouvé l'oiseau ? » (Etud 23/Gr2), « est ce que l'oiseau est sauvé ? » (Etud 3, Etud 2/Gr2), « qu'est-il arrivé au chat noir ? » (Etud 6/Gr3).

Une autre question porte sur la réaction de Charlotte à la fin de l'histoire (Etud11, Etud 12/Gr2). Dans le même courant d'idée, deux autres questions explicites : (où le chat a-t-il trouvé l'oiseau?)» (Etud 23/Gr2).

Pour ce qui est de l'aspect implicite dans chaque groupe, nous relevons à titre d'exemple la question des apprenants (Etud 12, Etud 13/Gr5) relative aux réactions opposées du chat et de l'oisillon : « quel est le sentiment du chat lorsque l'oiseau déguerpit ? », cette question intéressante dans le fond, elle

interroge d'une part la ruse du chat et d'autre part la célérité de l'oiseau, cette question porte sur le caractère des deux animaux d'où une inférence.

Une autre question posée par (Etud 15, Etud 17/Gr 4) est à mentionner, elle porte sur la couleur du chat, les apprenants voudraient attirer l'attention sur la couleur du chat noir, serait-elle le symbole d'un maléfice ou le pédigrée d'une race déterminée ?

Nous constatons que dans la catégorie « non-interprétative », un nombre important des questions explicites par rapport à ce qui est attendu, ont été enregistrées. Ceci s'expliquerait par un entraînement au questionnement de l'implicite dans l'axe 1, ce qui a entraîné un changement d'attitude de leur part en portant un regard différent sur le texte.

Une question relative à l'implicite (Etud 6/Gr3) qui s'interroge sur le sort du chat, cette question est implicite dans la mesure où elle demande un effort lectural concentré donc réfléchi, l'apprenant 'questionneur' s'intéresse au sort du chat, celui-ci voudrait attraper l'oisillon pour le dévorer.

D'autres questions d'ordre général ont été posées par (Etud 7, Etud 20/Gr1 ; Etud11/Gr3) « de quoi parle le texte ? », question vague et qui ne répond pas à la consigne demandée. Ces questions ont tendance à chuter, ce qui laisse supposer que la majorité a pris conscience de la nature des questions à poser.

a-Phase 3 : analyse quantitative:

Dans la phase 3, les résultats ont tendance à s'inverser dans la mesure où nous avons enregistré pour les questions interprétatives 8 questions soit le même nombre chez les groupes 1 et 5, ce qui correspond à 40% et 53.33%.

Dix (10) questions ont été fournies par le groupe 2 ce qui correspond à 41.66%, 6 questions par le groupe 3 soit 35.29%, 7 questions par le groupe 4, soit 30.43%. Ces questions sont légèrement meilleures en phase 3 par rapport à

celles de la phase 1. Un effort doit être fait pour affiner la réflexion sur les questions interprétatives.

Pour les questions non-interprétatives, qui contiennent des réponses explicites, implicites, générales, voire sans réponse, nous enregistrons un léger recul par rapport aux questions posées dans la phase 1.

Le plus faible nombre a été enregistré au groupe 5 (2 questions explicites, 4 implicites) avec 6 réponses, ce qui correspond à 40%, ensuite 7 questions à caractère implicite ont été fournies par le groupe 2 ce qui correspond à 29.16%. Sur les 10 questions enregistrées chez le groupe 3, nous avons enregistré 8 questions sur l'implicite, ce qui équivaut à 58.82%, un taux au dessus de la moyenne. Le groupe 1 a fourni 12 questions, dont 4 explicites et 5 implicites, soit en tout 60%. En dernier lieu, le groupe 4 a fourni 4 questions explicites et 10 questions implicites, soit au total 14 réponses, ce qui correspond au taux de 60.86%.

b-Phase 3: analyse qualitative:

Les apprenants (Etud 7/Gr3 ; Etud 17, Etud 15/Gr4 ; Etud 18/Gr1 ; Etu2/Gr1), ont fait des efforts remarquables au sujet de l'interprétatif, même si la formulation reste maladroite, comme le montre les questions suivantes :« est ce que la ruse permet d'arriver à ses buts ? », « est ce que l'innocence donne ses fruits ? », « est ce qu'on peut choisir d'autres animaux ? », « pour quelles raisons le chat attaque l'oiseau ? »

Les apprenants tentent de justifier leur questionnement par la variété des propositions formulées, par exemple comment justifier la ruse du chat, en rappelant la malice du renard.

Ici l'activité interprétative est assez bien fouillée. Certes, nous constatons que les apprenants se sont efforcés de se mettre à la place de l'auteur du texte en se basant sur des indices tels que ceux qui se rapportent à la nature du chat,

dépeint sous les couleurs dégradants, c'est « un horrible chat noir », taxé d'« assassin » (*cf.annexe 7*).

Deux autres apprenants (Etud 3. Etud 7/Gr5) soulèvent des questions d'ordre moral, en opposant la méchanceté à la naïveté. Là encore le questionnement est pertinent mais la formulation est maladroite comme l'indique l'énoncé suivant : « est ce bien d'être naïf ou il faut être méchant ? ». L'apprenant transpose ainsi un phénomène de la vie sociale bien connu à la société animale qui se réduit ici au chat et à l'oisillon.

Les apprenants (Etud 10/Gr2 ; Etud 7/Gr2 ; Etud 13, Etud 14/Gr3 ; Etud 19, Etud 21/Gr 4 ; Etud 14, Etud 8/Gr5), à travers leurs questions « pourquoi l'auteur dit que l'oiseau est pauvre ? », « pourquoi le chat est horrible ? », « tu es avec le chat ou contre lui ? pourquoi ? », « est ce que le chat gagne ainsi sa vie ? », « par quels humains peux-tu remplacer ces animaux ? », tentent de plaquer les relations humaines sur le comportement des animaux de races différentes tels que le chat, l'oisillon, le renard et le corbeau (*cf.annexe 6.2*).

Ici, nous constatons un changement de registre, changement suggéré par la fable, laquelle fable renvoie à des êtres en chair et en os, ils sont représentés par des animaux. Le texte a une visée didactique évidente, ce qui est intuitivement saisi par les apprenants.

D'autres apprenants (Etud10, Etud 1, Etud 15/Gr5 ; Etud 1/Gr4 ; Etud 3, Etud2/Gr2, Etud 2, Etud 3/Gr3) ont remplacé leurs questions dans le contexte de la fable, puisque toute fable comporte en conclusion une morale. Tout le questionnement tourne autour de l'éthique : « quelle est la morale de l'histoire ? », « qu'est ce qu'on comprend de l'histoire ? », ce qui donne une ouverture à la fin de l'histoire à partir de diverses interprétations.

Les apprenants (Etud 8, Etud 13/Gr 5), ont soulevé une question susceptibles de présenter plusieurs interprétations, ce qui est correct puisqu'il s'agit d'un texte polysémique offrant une lecture plurielle : « pourquoi le chat

n'a pas pu attraper l'oiseau? ». Ici, les apprenants tirent le texte plus du côté subjectif, en l'occurrence l'interprétatif que du côté objectif qui est l'implicite.

D'autres apprenants (Etud 11/Gr5, Etud24 ; Etud12/Gr2 ; Etud5,Etud11,Etud10/Gr4) se posent des questions sur l'opportunité du choix de l'auteur, comme s'il s'agissait d'une réécriture du texte de leur part « que représentent le chat et l'oiseau dans l'histoire ? », « pourquoi l'auteur a choisi le chat et l'oisillon ? ».

En fait, le choix du fabuliste est pertinent, le chat a l'habitude de dévorer des oisillons, quant aux apprenants (Etud1, Etud9/Gr1) ayant posé la question « pourquoi l'auteur a choisi des animaux ? », ils n'ont pas compris, en ce sens leurs interprétations ne sont pas convaincantes, le choix des animaux est normal puisque c'est une fable.

Les apprenants (Etud 1, Etud 9/Gr1) se demandent : « pourquoi l'auteur a changé les animaux originaux ? », là intervient un référent extratextuel, l'auteur a réécrit la fable de La Fontaine : « le renard et le corbeau » sous une forme humoristique, « A la sauce du corbeau et du renard ». Les apprenants ne semblent pas avoir fait le lien entre les deux fables, celle de La Fontaine et celle reprise dans l'album de jeunesse.

En comparant les questions posées par les apprenants des cinq groupes entre la phase 1 et la phase 3, nous constatons que certains d'entre eux ont fait des efforts au cours de la phase 3, puisque le niveau interprétatif restreint en phase 1, a pris une extension en phase 3, le questionnement étant plus élaboré (Etud8/Gr2 ; Etud 4/Gr2 ; Etud 11/Gr3 ; Etud 16/Gr3 ; Etud6/Gr3 ; Etud 1, Etud14/Gr4).

D'autres apprenants (Etud 3/Gr4 ; Etud 1/Gr5) qui ont assez bien assimilé la stratégie du questionnement, ont évolué, de telle façon qu'aux questions d'ordre général en phase 1, se substituent des questions interprétatives mieux élaborées en phase 3.

Les apprenants (Etud 11, Etud 12/Gr1 ; Etud 8/Gr2 ; Etud 7/Gr3 ; Etud16/Gr4 ; Etud3, Etud7/Gr 5) ont eux aussi fait des progrès, en phase 1 c'était la question explicite qui attirait leur attention. En phase 3, c'est la question interprétative qui a remplacé la première question à caractère littéral. L'effort est à souligner, dans la mesure où l'activité pédagogique de l'enseignant a porté ses fruits.

Pour ce qui est des questions non-interprétatives, nous avons enregistré plusieurs questions sur l'implicite, un apprenant s'interroge sur les intentions du chat (Etud 6/Gr3), deux autres (Etud 5, Etud11/Gr3) se demandent qui des deux animaux le chat et l'oisillon, est plus rapide dans l'histoire.

Les apprenants semblent oublier que la fable n'est pas un texte à visée expositive, il serait aberrant d'exiger des précisions qui n'ont pas lieu d'être, sur la rapidité par exemple.

L'apprenant (Etud 16) se demande pourquoi l'auteur a-t-il choisi le chat noir (Etud4/Gr4), un autre (Etud 2/Gr5) s'intéresse à la manière dont le chat guette l'oiseau.

Il est vrai que l'implicite et l'interprétatif sont proches, la nuance n'est pas toujours perceptible, ce qui fait que beaucoup d'apprenants ont confondu les deux notions.

Concernant les questions portant sur l'explicite moins nombreuses que celles de l'implicite, nous relevons les exemples suivants : les apprenants (Etud 4, Etud5/Gr5) se demandent où se passent les événements du texte.

Les apprenants tentent de placer l'histoire dans un cadre spatio-temporel. Or, dans une fable, l'univers en question n'entre pas en ligne de compte, puisque de tout temps, ce serait les mêmes fables qui reviennent, avec des nuances qui relèvent de la personnalité de l'auteur.

Les apprenants (Etud 23/Gr4 ; Etud 10/Gr1) posent les questions suivantes : « qui raconte l'histoire ? », « est ce que Charlotte a beaucoup ri ? ».

La mère de Charlotte est la narratrice. Elle est censée raconter l'histoire à sa fille qui est la narrataire. Dans le texte « le corbeau et le renard », le narrateur se confond avec l'auteur, ce qui n'est pas le cas du texte « A la sauce du corbeau et du renard », l'auteur s'efface derrière la narratrice, en l'occurrence la mère de Charlotte, ce qui a échappé aux apprenants. L'apprentissage est principalement centré sur le FLE langue de communication, donc il n'y a pas lieu d'apporter des précisions à caractère littéraire.

La variété des questions est sensible en phase 3. Ainsi, les apprenants ont proposé des questions à dimension interprétative d'un degré supérieur à celui de la connotation.

En dernier lieu, les questions d'ordre général, rarissimes, sont du type : « quelle est l'idée générale du texte ? » (Etud 12, Etud 15/Gr3), « qu'est ce que la flotte ? » (Etud15/Gr1).

L'idée générale du texte est une question habituelle qu'on pose et qui correspond au résumé du texte. Là, il n'y a rien de nouveau. Pour ce qui est de la « flotte », est un mot nouveau qui signifie « l'eau » et qui relève du registre familier, il n'a pas été compris par l'apprenant.

Nous pouvons déduire que les activités relatives aux explicitations intermédiaires de l'enseignant concernant l'interprétatif ainsi les discussions dans les deux sens apprenant-apprenant, apprenants-enseignant ont favorisé la prise en charge de ce procédé interprétatif.

De manière générale, les résultats des cinq groupes sont assez proches du point de vue quantitatif que du point de vue qualitatif. Ainsi, les apprenants se posaient souvent des questions, sans se soucier de la dimension interprétative en phase 1. Certains, et ils ne sont pas nombreux, se contentaient d'effleurer l'interprétatif.

Dans le cours habituel :

Encore une fois dans le texte du cours habituel choisi, intitulé « Eloge de banalité, c'est comme ça », la question 2 à visée interprétative, proposée par les deux enseignants, est complexe : « Qu'est ce que c'est que la langue de bois ? ».

L'échange entre enseignant et apprenants peut faire surgir des idées qui pourront cerner la notion de l'interprétatif. Or, dans ce cas précis, l'interprétatif renvoie à l'actualité politique. En ce sens, il s'agit de la manipulation des citoyens en les orientant dans un certain sens en utilisant, cette « langue de bois » qui manque de nuances et qui renvoie à la pensée unique, elle permet de transformer, de réécrire ou cacher la vérité, de répondre à côté d'une question gênante.

Les apprenants, ont pensé « au bois » à juste raison, matière compacte qui manque de souplesse et par conséquent qui entrave la communication dans le bon sens. En réalité, il y a communication mais par la manipulation des interlocuteurs. L'interprétation reste insuffisante, parce que les apprenants ne disposent pas de tous ces éléments extratextuels (cf.annexe 8).

Exemples :

Ens 1 : un autre cliché dans le texte : « la langue de bois », que signifie cette expression ?

Etud 7/Gr1 :---- une langue qui n'existe pas

Etud 19/Gr1 ; Etud 10/Gr2 : les politiques préfèrent utiliser la langue de bois

Ens 1 : ↑ est ce que le bois est une langue ?

Ep Etud : non

Ens1 : pourquoi les politiques utilisent la langue de bois ?

Etud 11/Gr1 ; Etud 23/Gr2 : pour ne pas dire---- la vérité

Ens 1 : ↑ alors c'est quoi cette langue de bois ?

Etud 20/Gr 1 : elle n'existe pas, ---- c'est le sens figuré

Etud 19/Gr2 : xxx la langue que personne ne comprend

Ens 2 : Est-ce que vous connaissez des expressions dans votre culture dans lesquelles on peut trouver le mot « bois » ?

(pas de réponses)

Quant à l'enseignant, il doit s'attendre aux interprétations suivantes, « c'est une langue qui est à sens unique », « elle manque de souplesse », « elle est rigide comme le bois », « elle entrave la communication ».

L'enseignant aurait dû orienter les apprenants en leur donnant quelques exemples qui auraient pu les aider à mieux interpréter ce cliché relatif à « la langue de bois ».

Exemples :

Ens 2 : quelles sont les caractéristiques du « bois » ?

Ep Etud : ---- dur

Etud 1/Gr3 : c'est la langue dure

Etud 21/Gr 4 : la langue qu'on ne comprend pas

Etud 10/Gr 4 : Etud 6/Gr 5 : [elle se conforme à l'opinion de la majorité]

Etud12/Gr5 : les hommes politiques l' utilisent pour qu'on vote

Ens 2 : quel est l'idée que vous avez du discours des hommes politiques ?

Etud 14/Gr5 ; Etud 3/Gr3 ; Etud 1/Gr4 : c'est des mensonges

Conclusion du chapitre:

L'analyse des résultats fait ressortir les points suivants :

Pendant la phase 1, nous avons observé la présence des questions relevant de l'explicite et de l'implicite, alors qu'elles sont moins denses dans la phase 3, il s'agit des questions 'leitmotives', les apprenants sont restés à un niveau superficiel du texte.

Dans la phase 3, nous avons enregistré un taux relativement élevé des questions portant sur la dimension interprétative suite à l'étayage en phase 2, les questions sur l'explicite étaient minoritaires, il y a inversion en ce qui concerne l'importance des questions.

L'analyse qualitative nous a permis de porter un autre regard sur les questions interprétatives, notamment en phase 3, l'effort lectural de compréhension est notable.

En comparant les questions élaborées lors de la phase 1 et celles de la phase 3, il y a un changement d'attitude de la part des apprenants : les premières questions ne portaient pas sur les connotations ce qui est facile, alors que les deuxièmes questions, elles sont mieux conçues, dans la mesure où elles s'appuyaient sur des notions de stylistique : comparaison, métaphore, allusion....

Ces résultats nous ont permis de confirmer notre hypothèse selon laquelle la construction du sens et les stratégies de questionnement se développent avec le débat et l'étayage de l'enseignant, comme ceci a été le cas dans la phase 2 lors des activités intermédiaires.

Dans le cours habituel, nous avons remarqué que les apprenants ne parviennent pas à réagir positivement lorsqu'il s'agit d'émettre des hypothèses de sens, attitude à laquelle ils n'étaient pas habitués, d'où la difficulté à suivre les recommandations des enseignants.

CHAPITRE 7 : Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles

Introduction:

Cet axe concerne la compréhension en lecture dans son aspect global. A l'instar des deux premiers axes, la séance se rapportant au questionnement des informations essentielles comporte trois phases dont la deuxième est consacrée à l'étayage de l'enseignant.

Ainsi, nous reproduisons ici le tableau 4 déjà vu.

Dans ce chapitre 7, nous présenterons l'analyse des questions des apprenants des cinq groupes comme nous l'avons recommandé à partir d'un texte à visée informative. Au même titre que les deux chapitres précédents, nous examinerons d'abord une analyse quantitative des résultats, puis une analyse qualitative, relative à chaque groupe.

Nous suivrons la même démarche que celle déjà utilisée, en ce sens, nous développerons lors de la phase 1 et la phase 3 l'analyse quantitative puis l'analyse qualitative des questions proposées dans les cinq groupes, afin de dégager les convergences et les divergences éventuelles (*cf.* annexe 7.1).

Nous reprendrons l'observation du cours habituel, en relation avec cet axe, comme précédemment.

Le tableau récapitulatif ci-après concernant le troisième axe reprend le carnet de bord du cours proposé intitulé : « Vieilles villes. Problèmes modernes ».

Séance 4	Cours proposé. Axe 3 : le questionnement des informations essentielles
Objectif de la séance	Questionner à l'écrit les informations essentielles à partir d'un texte informatif
Durée : 1H30	<p style="text-align: center;">Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes »</p> <p>Phase 1 : Activité de classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lecture silencieuse et attentive du texte proposé - Elaboration d'une question de compréhension <p>Consignes données :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lisez le texte silencieusement - Sur une feuille libre, posez chacun une question de compréhension (Restituez l'essentiel du texte) <hr/> <p>Phase 2 : Démarche explicative de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eveiller la curiosité et l'intérêt des étudiants (activer leurs connaissances) - Explicitation du fonctionnement du texte informatif (trouver l'information, l'énumérer), les informations essentielles/secondaires, les reformulations, les associations, les constellations sémantiques...) <p>Mise en situation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le professeur se met en scène en classe jouant ainsi le rôle de « lecteur questionneur-compreneur » en montrant aux étudiants comment il fait pour repérer l'information essentielle dans le texte en explicitant les trois procédures métacognitives (planifier, réguler et contrôler) - Discussion autour des éléments restitués <hr/> <p>Phase 3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poser une question de compréhension - Discussion enseignant-étudiants, étudiants-étudiants

Tableau 1 : Axe 3 : Le questionnement des informations essentielles

7.1 Analyse des résultats du questionnement des informations essentielles

-Analyse chez les cinq groupes (phase 1 et phase 3):

Comme nous l'avons fait dans les deux axes précédents, nous procédons d'abord à l'analyse des résultats des cinq groupes dans la phase 1 ensuite dans la phase 3. Pour cela nous avons retenu deux catégories : une catégorie qui regroupe les informations essentielles et englobe les questions traitant la problématique posée dans le texte et une deuxième des informations non-essentielles. Celle-ci se subdivise en trois sous-catégories suivantes :

Des questions à caractère global qui attendent une réponse importante, voire même générale ;

Une autre sous-catégorie sur des questions locales qui demandent une réponse explicite tirée directement du texte ;

Une troisième catégorie concerne les questions « autres », d'ordre général.

a- Les questions élaborées sur le repérage des informations essentielles

“Phase 1 et Phase 3” : Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes » / Gr1:

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Informations essentielles		Informations non-essentielles					
					global		Local		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	20	100	5	25	6	30	3	15	1	5
Phase 3	20	100	11	55	2	10	2	10	1	5

Tableau 2 : Nombre de questions élaborées / Gr 1

b- Les questions élaborées sur le repérage des informations essentielles
“Phase 1 et Phase 3” : Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes » / Gr2

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Informations essentielles		Informations non-essentiell					
	NQ	%			global		local		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	24	100	5	20.83	6	25	6	25	1	4.16
Phase 3	24	100	9	37.5	2	8.33	11	45.83	0	0

Tableau 3 : Nombre de questions élaborées /Gr2

c- Les questions élaborées sur le repérage des informations essentielles
“Phase 1 et Phase 3” : Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes » / Gr3

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Informations essentielles		Informations non-essentiell					
	NQ	%			global		local		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	17	100	7	41.17	2	11.76	1	5.88	4	23.52
Phase 3	17	100	7	41.17	0	0	8	47.05	0	0

Tableau 4 : Nombre de questions élaborées /Gr3

d- Les questions élaborées sur le repérage des informations essentielles
“Phase 1 et Phase 3” : Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes » / Gr4

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Informations essentielles		Informations non-essentiels					
					global		local		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	23	100	10	43.47	5	21.73	3	13.04	2	8.69
Phase 3	23	100	10	43.47	7	30.43	4	17.39	0	0

Tableau 5 : Nombre de questions élaborées /Gr 4

e- Les questions élaborées sur le repérage des informations essentielles
“Phase 1 et Phase 3” : Texte : « Vieilles villes. Problèmes modernes » / Gr5

	Nombre de questions fournies et pourcentage		Informations essentielles		Informations non-essentiels					
					global		local		Autres	
	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%	NQ	%
Phase 1	15	100	7	46.66	0	0	4	26.66	2	13.33
Phase 3	15	100	9	60	1	6.66	2	13.33	1	6.66

Tableau 6 : Nombre de questions élaborées/Gr5

Les tableaux 2,3,4,5,6 indiquent les types de questions fournies par les apprenants des cinq classes. Nous examinerons les questions portant sur les « Vieilles villes. Problèmes modernes », questions d’actualité concernant l’aménagement urbain.

a-Phase 1 : analyse quantitative :

Pour les questions essentielles relevées chez les cinq groupes, en phase 1, nous enregistrons les taux suivants, selon un éventail qui va du plus faible au plus fort : les groupes 1 et 2 ont fourni le même nombre de questions, soit 5 questions ce qui correspond à 25% et à 20.83%.

Les groupes 3 et 5 ont fourni 7 réponses soit 41.17% et 46.66%, le groupe 4 a donné 10 questions, c'est le nombre le plus élevé qui correspond à 43.47%, taux relativement appréciable.

Pour les informations globales, les groupes 1 et 2 ont enregistré les taux les plus élevés soit 6 réponses ce qui correspond à 30% et à 25%, le groupe 5 n'a pas répondu, donc zéro question. Le groupe 4 a fourni 5 réponses, soit 21.73%, et le groupe 3 n'a fourni que 2 questions, ce qui correspond au taux de 11.76%.

Les questions portant sur les informations locales ne sont pas nombreuses, les groupes 1 et 4 ont fourni 3 questions soit 15% et 13.04%.

Le groupe 2 a fourni 6 réponses soit 25%, le groupe 5 a fourni 4 questions, soit 26.66%, le groupe 3, classé dernier a donné une seule réponse ce qui correspond à 5.88%, ce qui est insignifiant.

Les réponses à caractère général ou hors sujet sont rarissimes et se situent entre une seule question de la part des groupes 1 et 2, et 2 questions de la part des groupes 4 et 5 ainsi que 4 questions de la part du groupe 3.

b-Phase 1: analyse qualitative :

Pour les informations essentielles, nous relevons une forte fréquence des questions relatives à l'urbanisme, entre autres :« quels sont les problèmes des grandes villes ? » (Etu 4/Gr1 ; Etud 8, Etud 15/Gr2 ; Etud 4,Etud 8,Etud 7/Gr3 ; Etud11,Etud 10, Etud 5/G4, Etud 14/Gr5)

Dans le même sens, sont soulevées des questions relatives à l'aménagement urbain : « quels sont les nouveaux problèmes des grandes villes ? » (Etud 3, Etud 5/Gr1), « quelles sont les nuisances les plus difficiles à supporter ? » (Etud 9/Gr2), « quels sont les problèmes des vieilles villes ? » (Etud 1/Gr5).

Deux apprenants se contentent de procéder à l'énumération des problèmes des villes, sans aller plus loin dans leurs questionnements. Par exemple des questions du genre : « cite les différents problèmes des grandes villes ? » (Etud 4, Etud 24/Gr2).

Dans la deuxième sous-catégorie sous la rubrique « locale », les apprenants s'interrogent sur l'emplacement des villes à l'échelle du globe : « de quelles villes parle l'auteur ? » (Etud 9 ; Etud 18, Etud 19/Gr1, Etud 5/Gr2), ou encore sur l'activité d'un chercheur qui aurait procédé à des enquêtes de type sociologique ou autre du genre : « qui a fait l'enquête ? » (Etud 20/Gr 1), « sur quoi porte l'enquête ? » (Etud 10, Etud 16/Gr 2 ; Etud 21/Gr 4), « qui a fait l'enquête sur les villes ? » (Etud 20/Gr1).

Deux apprenants s'interrogent sur le nombre des grandes villes : « est ce que ces villes sont nombreuses ? » (Etud 16 ; Etud 17/Gr3). Il s'agit ici d'une question qui relève du recensement des grandes métropoles.

Les questions classées dans la catégorie « autres » voire « générales », sont proposées par les apprenants (Etud 15/G1), (Etud 12/Gr2), sur l'aspect humain de la ville : « quelle est l'image que donnent ces problèmes ? », et sur le mode de vie des citadins : « que préférez-vous, les vieilles villes ou les nouvelles villes ? » (Etud 3/Gr 4). Ici, il est question du mode de vie des habitants de ces grandes villes.

D'autres questions à caractère général, porte sur les questions suivantes : une question sur les intentions de l'auteur (Etud 13/Gr1) « quel est le message de l'auteur ? », l'apprenant constate intuitivement qu'il s'agit d'un texte

informatif, d'où la question sur le message que l'auteur voudrait communiquer au lecteur. Les questions des apprenants (Etud12, Etud 13/Gr/5) sont générales, elles portent sur le genre de texte, « quel est le type du texte ? », « que représente ce texte ? » (Etud 7, Etud 14 Gr/2) ou encore « le texte est écrit dans quel but ? » (Etud 17/Gr1). Toutes ces questions ont un caractère périphérique. Une autre question plus nuancée mais générale, soulève pratiquement toutes les conséquences des problèmes des grandes villes, ce qui va impliquer de longs développements lors des réponses : « quelles sont les conséquences des problèmes des grandes villes ? » (Etud13/Gr2) (cf.annexe 7.1).

Les apprenants (Etud 6/Gr5 ; Etud1,13/Gr3), s'intéressent au quotidien des habitants : « comment l'auteur trouve la vie des gens ? », « quelle est la situation des gens des grandes villes ? », ces questions relèvent de l'implicite, en ce sens ils ont pu à partir d'un texte informatif qui implique, en principe, un questionnement sur l'explicite, dégager un aspect implicite important.

a-Phase 3 : analyse quantitative :

L'analyse des réponses chez les cinq groupes, au cours de cette phase, fait ressortir ce qui suit :

Pour les informations essentielles, les groupes 2 et 5 ont proposé le même nombre de réponses, soit 9 questions, ce qui correspond à 37.5% et à 60%, les deux taux sont éloignés, l'effectif ayant dû favoriser ou défavoriser selon leur ordre d'importance.

Le groupe 1 a fourni 11 questions soit 55%, le groupe 3 a fourni 7 questions soit 41.17%. Le groupe 4 a fourni 10 questions soit 43.47%.

Pour la sous-catégorie du questionnement « global », les groupes 1, 2 ont fourni 2 questions, soit 10 % et 8.33%, des taux très faibles.

Le groupe 3 n'a proposé aucune question. Le groupe 5 a proposé une seule réponse, ce qui équivaut à 6.66%. Le groupe 4 a proposé 7 questions a

enregistré le taux le plus élevé ce qui correspond à 30.43%, bien que ce taux soit le plus élevé par rapport à celui des autres groupes, il reste au-dessous de la moyenne.

Pour les questions du type « local », elles sont nombreuses et se classent ainsi : les groupe 1 et 5 avec 2 ont fourni les taux les plus bas 10% et 13.33, le groupes 4 avec 4 questions, soit 17.39%. Le groupe 3 avec 8 questions, soit 47.05% et le groupe 2 avec 11 questions soit 45.83%. Ce dernier est le plus performant, le taux est proche de la moyenne, il est supérieur à celui des autres groupes.

Pour la sous-catégorie « autres » de la phase 3, les groupes 2,3 et 4 n'ont donné aucune question soit d'ordre général, soit hors sujet, les groupes 1 et 5 ont fourni une réponse correspondant à 5% et à 6.66%. Ici nous remarquons la faiblesse des taux, ce qui signifie que le questionnement est déficient.

b-Phase 3: analyse qualitative :

Dans la phase 3, nous examinerons les questions sur les informations essentielles chez les cinq groupes. Nous relevons les questions les plus caractéristiques des apprenants qui nous serviront de base pour l'analyse qualitative. Ainsi, les apprenants posent des questions variées, en rapport avec le texte. L'un d'entre eux (Etud 9/Gr 1) se demande : « quels sont les problèmes les plus difficiles à supporter ? », il veut dire par là que dans les grandes villes existent des problèmes difficiles à régler. D'autres apprenants posent la question d'une autre manière mais qui vont dans le même sens : « quels sont les problèmes qui font souffrir les grandes villes ? » (Etud 12, 13/Gr 1 ; Etud21/Gr2 ; Etud 11/Gr5). L'on pourrait se demander s'il s'agit des grandes villes d'un même pays ou des grandes villes du monde. Dans tous les cas, les problèmes soulevés dans ces grandes villes sont assez proches, toute proportion gardée (*cf.* annexe 7.2).

Les apprenants (Etud 4/Gr2 et Etud 15/Gr5) posent une question sur le degré de gravité des problèmes auxquels sont confrontées les grandes villes : « quels sont les problèmes importants des grandes villes ? ».

Les apprenants (Etud 3, Etud5/Gr1 ; Etud3,Etud 7/Gr5 ; Etud 4/Gr 1 ; Etud1, Etud8/Gr2, Etud4, Etud11/Gr5) soulèvent aussi la question des problèmes des grandes villes. Au fond ce sont des variantes de la même question : « quels sont les nouveaux problèmes des grandes villes ? », « quels sont les problèmes des grandes villes ? ».

Nous avons aussi relevé une autre série de questions, qui collent plus au texte, notamment celles des nuisances : « quelles sont les principales nuisances des grandes villes ? » (Etud 4,Etud 8, Etud 10,2/Gr3, Etud 15/Gr5 ; Etud 4/Gr2 ; Etud11/Gr2).

L'apprenant Etud 1/Gr3 pose des questions sur l'aspect humain des villes, ce qui implique une grande concentration de population : « quelle est la situation des gens des grandes villes? ». Un autre apprenant du même groupe (Etud 13) pose une question liée directement au texte en se référant aux propos de l'auteur qui cite ces problèmes : « quels sont les problèmes cités par l'auteur ? ».

Le groupe 4 passe à un autre genre de questionnement, ils évoquent la convivialité qui peut être malmenée, précisément, par les problèmes des grandes villes : (Etud 5, Etud 10, Etud 11) « comment vivent les gens malgré les problèmes ? », à quelques nuances près, la reprise de la question relative à la convivialité lorsque les apprenants évoquent l'atmosphère dans les grandes villes, l'atmosphère étant synonyme d'ambiance. (Etud 19,Etud 21) « quelle est l'atmosphère de vie dans les vieilles villes ? »

Les questions globales de cette phase ont tendance à diminuer. Ainsi dans le groupe 1, l'apprenant (Etud 9) se demande quelle est la portée de ce texte du point de vue social : « le texte est écrit dans quel but ? ».

Ces questions sont plus nombreuses dans les groupe 4, les réactions ne sont pas les mêmes, cela est dû à la richesse du texte. Par exemple (Etud6, 9/Gr) se demande : « comment sont les conditions de vie des vieilles villes ? », or dans les vieilles villes, certaines traditions subsistent, qui ont tendance à disparaître dans les grandes villes, plus ou moins cosmopolites. L'apprenant (Etud3/Gr4) s'intéresse à la nature du texte : « de quel type est le texte ? ». Il est clair qu'il s'agit d'un texte informatif de vulgarisation.

Les questions à caractère local ont grimpé dans le groupe 3, elles sont passées d'une seule question en phase 1 à 8 questions en phase 3. Dans l'ensemble, elles sont restées stables dans les autres groupes, du fait qu'on leur accorde peu d'importance.

Les apprenants (Etud 3,11/Gr 3) ont utilisé l'expression « énumère les problèmes ? » pour sérier ces problèmes.

Il ressort de l'analyse de cette phase que la plupart des apprenants se sont éloignés du caractère essentiel de la question comme cela leur a été recommandé, ils se sont focalisés sur des questions de détail, qui, certes sont mentionnées dans le texte mais ne sont pas essentielles pour autant, par exemple une question qui concerne l'Institut, source de l'enquête, en l'occurrence l'INSEE : « qui est l'INSEE ? ». Dans le même esprit, les apprenants (Etud12, 6/Gr3 ; Etud 20/Gr1) se posent la question suivante : « qui a fait l'enquête sur les villes ? ».

Les apprenants (Etud 16,18/Gr4), c'est une question qui touche de près la vie quotidienne des citoyens dans les grandes villes : « est ce que la vie des gens des villes est facile ? »

Les apprenants sont conscients de l'importance des questions, ils discernent la différence entre ce qui est pertinent et ce qui est hors sujet, grâce à l'accompagnement des enseignants. Ainsi, les questions « autres » ou générales n'ont pas été posées par trois groupes (Gr2,Gr3 et Gr4). Elles se limitent à une

seule question dans les deux autres groupes. Certains se sont abstenus, ne proposant aucune réponse. Ils sont restés passifs. Cela est dû probablement à leur faible niveau d'élocution.

Au cours des phases 1 et 3 les questions portant sur les informations essentielles occupent la première place pour les quatre groupes, exception faite du groupe 2.

Ce qu'il faut remarquer c'est que le comportement de ces apprenants est celui de lecteurs sérieux, assidus, et motivés.

Ces apprenants ont suivi régulièrement des séances de remédiation dans les trois axes programmés.

La présence d'une seule question locale dans le tableau montre effectivement que la remédiation a porté ses fruits, dans la mesure où ont été retenus les questions pertinentes, à quelques exceptions, faute d'une formulation idoine.

Dans l'ensemble les résultats des cinq groupes tendent à se rapprocher. Par rapport aux résultats obtenus en phase 1, le nombre de questions portant sur les informations essentielles s'est relativement amélioré.

Les enseignants ont constaté que pour les deux axes précédents (axe 1 et axe 2) dans la phase 1, la conception des questions à laquelle a été imparti un temps bien limité (une demi-heure), a pris plus de temps qu'il n'en faut. Cela est dû à la difficulté compréhensible et unicité de poser des questions plutôt que de donner des réponses compte tenu de la ZDP.

Ainsi les apprenants des cinq groupes parviennent à questionner les informations essentielles, accessibles dans le texte « Vieilles villes. Problèmes modernes », d'autant plus qu'elles sont traitées généralement dans le champ médiatique.

D'une manière générale, les apprenants de tous les groupes ont suivi le même cheminement didactique, ce qui fait que le déroulement de la phase 1 à la

phase 3 a été dans l'ensemble assez proche du point de vue du comportement relatif au questionnement.

Dans le cours habituel :

Dans le même texte proposé, intitulé « Eloge de banalité, c'est comme ça », une question en rapport avec la banalité, en concertation avec les deux enseignants, a été posée de cette manière : « quels sont les clichés ou le tics du langage chez les jeunes ? » (cf. annexe 8).

Au cours des échanges entre enseignants et apprenants des cinq groupes, il ressort que du fait que l'information dans le texte est aisément accessible, les apprenants n'ont pas trouvé de difficultés particulières pour répondre à la question.

En effet, ces clichés peuvent être facilement repérés dans le texte, par exemple : « c'est la vie », « Eh oui, c'est comme ça »....

Certains apprenants ont parcouru tout le texte pour relever tous ces tics qui font l'éloge de la banalité.

Exemples :

Etud 1,10/Gr1 ; Etud 11, 13/Gr2 ; Etud 3/Gr5, Etud 19, 6, 9/Gr4 : « c'est la vie »

Etud 4, Etud3, Etud17/Gr4 ; Etud5, 16/Gr3 ; Etud 3,5/Gr5 ; Etud 18/Gr1 ;

Etud21/Gr2 : « jamais deux sans trois »

Etud 15/Gr1 ; Etud 24/Gr2, Etud 7/Gr5, Etud7/Gr4 : « c'est clair ! »

Conclusion du chapitre :

Au terme de ces analyses quantitative et qualitative des questions proposées par les apprenants des cinq classes sur le texte « vieilles villes. Problèmes modernes », nous relevons les points suivants que nous considérons comme essentiels, au cours de notre démarche didactique :

En premier lieu, l'analyse quantitative a montré que les apprenants des cinq groupes étaient relativement à l'aise dans le questionnement des

informations essentielles. Ceci s'explique par la facilité du repérage des éléments informatifs, éléments nombreux dans le texte proposé. Cela se comprend, les apprenants ont pris l'habitude au cours de leur scolarité antérieure, notamment au lycée de pratiquer ce genre d'exercice qui consiste à relever les termes et les expressions pour répondre à telle ou telle question, dans la rubrique « compréhension de l'écrit ».

En second lieu, l'analyse qualitative a montré qu'au cours de la phase 1, les apprenants livrés à eux-mêmes, ont posé des questions centrées sur « les problèmes des vieilles villes », questions bien précises. En phase 3, après remédiation des enseignants, les questions posées par les apprenants étaient plus variées. Une évolution positive a été observée en phase 3, ce qui dénote un progrès certain.

La variété des questions posées par les apprenants, questions pertinentes, contrairement aux questions d'ordre général qui tendent à disparaître au cours de cette phase 3, montre l'assimilation du questionnement et par conséquent la construction du sens en fonction du déroulement des trois phases.

L'observation du cours habituel a montré que le questionnement des informations essentielles s'est bien déroulé, les apprenants ont identifié facilement les informations par le biais des référents intratextuels, référents accessibles.

CONCLUSION GENERALE :

Nous avons entrepris cette recherche dans le but de proposer une nouvelle stratégie de lecture mise au point par les didacticiens les plus en vue, ceux de la troisième génération, en particulier celle de Vygotsky ayant revu et corrigé le métacognitisme élaboré par la deuxième génération, notamment celle de Piaget.

Notre recherche s'inscrit dans le courant du sociocognitivism évoqué précédemment et dont nous nous sommes inspirée en matière de didactique pratique résultant de la pratique théorique en rapport avec la compréhension en lecture, en milieu adulte, celui des apprenants du CEIL voulant se perfectionner en FLE de manière à écrire, parler et communiquer dans une langue selon les normes du registre familier compte tenu de leur niveau.

Certes, de tout temps, la lecture est considérée comme une compétence transversale, mais la façon de l'aborder a évolué. Comme l'affirme, à juste titre, Rémond (1993): « Lire est toujours une rencontre entre un individu et un texte, et la compréhension est classiquement considérée comme un processus interactif entre le lecteur et le texte. »

Nous avons tenu compte de la mise en pratique de la zone de développement approximative (ZDP) et de l'étayage qui en résulte, notions que nous avons développée dans notre travail.

Cet encrage, nous en sommes convaincue, pourra contribuer à la formation des apprenants du CEIL en langue étrangère, dans la mesure où ils sont placés dans la situation de « lecteurs actifs ». L'autonomie à laquelle ils doivent parvenir leur est restituée progressivement en fonction de l'état d'avancement des cours pour qu'ils puissent devenir en fin de parcours au rang

de lecteur « questionneurs » ; dans ce contexte, l'enseignant sera surtout l'accompagnateur, le guide aussi.

A ce sujet, l'enquête que nous avons menée à propos de la compréhension en lecture, nous a permis de constater qu'il s'agit d'une nouveauté au sujet du questionnement pour les enseignants et pour les apprenants. Les enseignants le considèrent comme simple outil évaluatif par excellence dont la mise en œuvre laisse à désirer, en évacuant tous les autres aspects, en l'occurrence l'implicite et l'interprétatif. Les apprenants quant à eux assimilent le questionnement à l'explicitation des mots nouveaux et difficiles, sans aller plus loin.

Nous avons constaté la difficulté des apprenants, jeunes universitaires pour la plupart, venus se recycler au CEIL (Centre d'enseignement intensif des langues), en vue de remédier à leur insuffisance et d'améliorer leur niveau intellectuel et culturel en langue française, langue par laquelle sont dispensés un certain nombre de modules à l'université, notamment dans les disciplines des sciences naturelles et les sciences sociales.

Notre ambition résulte du désir de contribuer modestement à l'élaboration des cours en FLE, en appliquant les enseignements de la didactique théorique relatifs à la compréhension correcte en lecture. Cette notion est récente en didactique.

Les outils didactiques mis en œuvre, nous permettront de dégager le meilleur moyen de construire le sens en classe de FLE, en centrant nos efforts sur les activités essentielles, notamment les activités interprétatives, la lecture des implicites, l'activité inférentielle et le repérage des informations essentielles dans un texte.

A travers notre analyse, nous avons mis l'accent sur les aspects de la compréhension en lecture, en examinant différents points de vue des didacticiens en la matière, leur théories respectives, et par suite de dégager les

enseignements de l'école du sociométacognitivism, pour laquelle nous avons opté.

Dans un premier temps, nous avons conçu des questionnaires sur les représentations des apprenants et des enseignants dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension en lecture.

Les questionnaires pilotes nous ont permis de poser la problématique relative aux difficultés rencontrées en matière de lecture-compréhension, à travers le questionnement.

L'analyse des réponses au questionnaire soumis aux collègues et aux apprenants inscrits en FLE, a été prise en compte.

Ensuite nous nous sommes efforcée de présenter le protocole didactique qui consiste à énoncer les règles de déroulement de notre recherche auprès des apprenants du niveau II au CEIL de Constantine.

En plus du cours habituel dispensé auprès de cinq (5) groupes, selon la méthode Taxi II, trois autres cours ont été proposés avec les mêmes groupes, séparément, de manière à dégager les trois dimensions précitées en matière didactique.

Le protocole en question est élaboré selon trois axes directeurs : le premier porte sur le questionnement de l'implicite, le deuxième sur l'interprétation, de manière à exploiter les textes extraits des albums de jeunesse et de renforcer la construction du sens lors de la lecture-compréhension. Le troisième, sur le questionnement des informations essentielles relatives au texte informatif ; l'information étant devenue actuellement un produit que l'on code, voire que l'on exporte, selon les besoins langagiers ; en ce qui nous concerne, nous devons le rendre accessible aux apprenants à partir d'une culture étrangère véhiculée par la langue française.

Les épreuves sont tirées de PISA 2009, ce qui nous a permis de traiter le test pour situer l'état d'avancement dans le processus de formation des

apprenants. Nous constatons que ceux-ci sont conscients de leurs lacunes et qu'ils désirent améliorer leurs connaissances en langue française.

Il résulte de la comparaison des résultats des réponses aux questionnaires des enseignants et des apprenants que la catégorie notionnelle « comprendre » a la faveur de la majeure partie des enseignants et des apprenants, le verbe transitif « comprendre » qui signifie savoir, est dominant dans les représentations des uns et des autres, il est récurrent, mais la compréhension n'est pas perçue de manière générale comme processus de développement temporel. Pour l'enseignant, comprendre c'est dégager la signification d'un texte à partir du lexique et de la grammaire surtout.

Il a été remarqué que les apprenants s'appesantissent sur l'aspect sémantique du mot au détriment des autres aspects par exemple l'aspect linguistique lié à l'expression tant écrite qu'orale, puisque la lecture est indispensable à l'enseignement/apprentissage de la langue et ne devrait pas pour autant être négligée.

Or, les stratégies qui consistent à conjuguer les activités pédagogiques relatives à la lecture compréhension, ont été pour une grande partie occultées par les enseignants du fait de leur formation traditionnelle, pourtant, elles sont fondamentales dans le processus enseignement/apprentissage, puisqu'elles reposent sur l'activité interprétative, le questionnement et la métacognition. Ces aspects sont quelque peu ignorés.

En agissant conformément aux processus d'enseignement/apprentissage, les représentations des enseignants et des apprenants pourraient s'améliorer et auraient des incidences positives sur la formation.

Certains apprenants utilisent l'expression « compréhension », dans un contexte sémantique restreint. Pour eux comprendre c'est surtout comprendre les mots difficiles et/ou nouveaux. Lors de leurs interventions, ils emploient rarement des énoncés complets ou des expressions significatives, ce qui laisse

supposer, que l'aspect linguistique est déficient de leur part. Cette insistance de la part des apprenants serait due aux réminiscences des études de français au moyen et au lycée du fait que les questions sur le texte, sont choisies de telle manière que la compréhension est celle des mots difficiles et nouveaux à tous les paliers de l'enseignement pré-universitaire.

Les questions de compréhension qui accompagnent le texte sont orientés sur des questions secondaires et non sur la qualité de ces questions en fonction de leur importance, l'évaluation de la compréhension est indispensable, elle ne devrait pas se limiter à ce stade élémentaire qui évacue la compréhension en extension.

Le référent culturel, en tant qu'objet réel ou imaginaire se retrouve dans un certain nombre de réponses des apprenants, dans la mesure où ils ont des connaissances antérieures acquises dans le système éducatif pré-universitaire et universitaire par le biais de la langue française, langue seconde des les études.

Ns avons constaté que les enseignants ont tendance à enfermer les apprenants dans un « moule scolaire étriqué », contrairement aux ambitions des apprenants qui voudraient dépasser ce palier réduit, pour mieux tirer profit de leur lecture, d'avoir une ouverture sur le monde actuel et d'accéder à la culture française dans le contexte de la mondialisation et des TICE.

En ce qui concerne la nature du texte, nous avons constaté la même attitude de la part des enseignants et des apprenants. Les enseignants, compte tenu du niveau général des apprenants, préfèrent en général des textes monosémiques, faciles à comprendre et qui correspondent au niveau culturel des apprenants, puisque l'ambition de ceux-ci est de consolider leurs connaissances en particulier en vocabulaire et en grammaire. C'est aussi la même préoccupation des enseignants qui insistent sur les aspects morphosyntaxiques à faire assimiler par les apprenants.

Pour ce qui est des entraves que les apprenants éprouvent, elles se situent au niveau de la compréhension, au moment de procéder à des interprétations d'après les normes et de saisir le sens des sous-entendus spécifiques à des référents linguistiques et extralinguistiques, ce qui n'est pas aisé.

Quant aux enseignants, face à ces difficultés de tous ordres, ils préfèrent concentrer leurs efforts sur les connaissances référentielles des apprenants, connaissances à la portée de ces derniers, quitte à sacrifier les implicites et les non-dits des textes, notions difficiles, de la sorte les enseignants focalisent leur étayage sur le questionnement élémentaire.

Les apprenants quant à eux privilégient d'après les résultats obtenus, la compréhension des mots difficiles qui devraient être explicités par les enseignants, même en langue arabe parlée.

Compte tenu des résultats de l'enquête, nous avons envisagé de mettre en place d'autres modes d'approche de texte, c'est l'objectif de notre protocole didactique.

Nous estimons que la méthode directe qui consiste à enseigner le français par le français est meilleure que la méthode indirecte qui consiste à enseigner le français par la traduction, en ce qui concerne le questionnement, questionnement graduel à travers lequel l'apprenant sera habitué à poser des questions contrairement à la tradition où seul l'enseignant est habilité à poser des questions de par son statut, détenteur de connaissances.

De cette manière, les enseignants mettent les apprenants au cœur des apprentissages et stimulent les interactions entre les pairs et entre enseignants et apprenants, pour que la construction du sens ne soit pas entravée, les enseignants devraient susciter la motivation des apprenants en tenant compte de ce qui les intéresse.

Il ressort de la comparaison des résultats de l'enquête que tout le monde, (enseignant et apprenants) est favorable aux questions directes sur les idées

essentielles du texte. Certes, les apprenants manifestent de la bonne volonté, ils apprécient le texte proposé dans toutes ses dimensions : le sens global, le sens caché et le non-dit, mais ils ne sont pas encore en mesure de l'exploiter convenablement en intégrant ces dimensions.

Or, les enseignants, ont tendance à éviter l'implicite qui implique trop d'énergie, trop d'explications qui risquent d'entraîner les enseignants dans des dégressions, voire des extrapolations. Le temps imparti, risque d'être perturbé, puisque l'implicite a absorbé une grande partie de l'horaire prévu.

Nous avons constaté que la lecture qui devrait favoriser la construction de sens en principe, est réduite à la portion congrue de l'évaluation résultant d'un questionnement peu opérant. Cette façon d'agir risque de placer dans la même situation ceux qui sont en difficultés et ceux qui le sont moins, le niveau n'étant pas homogène.

Tous les enseignants admettent l'apport positif de la parole intérieure en lecture compréhension bien que cette pratique soit peu visible dans la pratique didactique, quant aux apprenants, ils pensent que cette parole contribue surtout à surmonter les difficultés liées à la lecture compréhension.

Motiver les apprenants selon la stratégie adéquate est fondamentale. Il serait nécessaire de mettre au point la méthode, de valoriser la métacognition en enseignement/apprentissage, consistant à suivre le cheminement logique : questionnement du texte, raisonnement préalable, par imprégnation et métacognition...

Le choix des épreuves PISA a conforté notre hypothèse en ce sens, nous avons obtenu lors des résultats, des difficultés de la part des apprenants qui trébuchent sur les questions ouvertes, fondées sur la réflexion, les interprétations et les inférences. Il s'est avéré que même le texte narratif, pourtant apprécié, n'a pas pour autant amélioré leur compréhension du texte pour ce qui est du

traitement interprétatif et de l'inférence. Les apprenants localisent facilement l'information explicite.

Nous suggérons pour notre part la mise en œuvre des stratégies préconisées par les didacticiens de la nouvelle génération, tout ce qui se rapporte à la construction de sens d'où la nécessité d'intérioriser les nouvelles stratégies en didactique des langues.

L'analyse des trois cours proposés traitant les trois dimensions de la compréhension complète, a révélé des analogies chez les trois groupes, le niveau étant assez proche.

L'implicite dans le cours proposé en phase 1, n'est pas perçu par les apprenants, ce sont les questions secondaires sur le texte qu'ils repèrent. Après l'étayage de l'enseignant en phase 2, ils maîtrisent à des degrés divers l'implicite et ont posé en phase 3 d'importantes questions inférentielles, du moins ils sont tous sensibilisés à cette notion, même ceux qui ne l'ont pas encore intériorisée.

Il ressort de cette analyse que la nuance entre l'explicite et l'implicite a été comprise dans l'ensemble, mais l'évolution est lente, elle demande du temps pour devenir une habitude dans la formation.

Un autre regard est porté sur les questions interprétatives en phase 3, dans l'Axe 2 où l'effort lectural de compréhension a pris la part la plus importante. Les questions proposées par les apprenants des différents groupes, une fois sensibilisés, sont plutôt bien comprises, les notions de métaphorisation, de symbolisation des personnages, sont plus ou moins repérées. Là encore, notre hypothèse est vérifiée : l'explicitation des processus d'analyse et les stratégies de questionnement en phase 2 du cours portant sur la dimension interprétative est relativement assimilée, il appartiendrait aux enseignants de la rendre familière.

L'analyse qualitative a montré que les questions sur les « vieilles villes. Problèmes moderne» étaient assez nombreuses en phase 1 mais relativement variées en phase 3. Donc, grâce à l'étayage et la nature du texte, nous avons constaté que les apprenants parviennent à cerner les informations essentielles.

Si certains apprenants comprennent les textes proposés et affinent leur réflexion c'est parce que les enseignants les ont habitués à questionner les textes compte tenu du questionnement relatifs aux dimensions requises, par le procédé de l'étayage, lequel favorise la mise en œuvre de la stratégie, selon les propos de Gervais (1993), l'apprenant réussirait le passage d'une « lecture en progression », l'apprenant ferait une lecture initiale du texte, sans s'attarder sur 'comprendre l'implicite', en s'acheminant vers la « lecture en compréhension », lecture approfondie du texte lu.

Au cours de cette recherche au CEIL, nous escomptons apporter des forces de propositions en matière de didactique de la lecture et ce en contribuant à surmonter les difficultés qui entravent la construction de sens, en particulier à travers l'activité de questionnement en milieu adulte, en cours de formation en FLE.

Limites de la recherche :

Notre directrice de thèse nous a fait une recommandation pertinente et judicieuse, sur la manière de conclure notre travail. Son conseil a été pris en considération : « Il faut savoir s'arrêter ». Elle nous a expliqué que la sagesse de la recherche exige que l'on doit savoir s'arrêter, celui qui ne se limite pas risque de s'éloigner de la thématique proposée.

Nous estimons que cette recherche contribuerait à la compréhension en lecture dans l'enseignement/apprentissage auprès des apprenants du CEIL.

A la fin de ce parcours, nous nous sommes rendu compte que le domaine relatif à la compétence en compréhension est vaste, dans la mesure où il recoupe

plusieurs disciplines que nous avons évoquées, ce qui exige des connaissances approfondies en didactique. Ceci dépasse le cadre de notre recherche qui se limite à la construction du sens. Certes nous avons fait allusion à des sciences du langage, chaque fois que la nécessité de modéliser s'imposait.

Nous avançons l'idée que l'expérience que nous avons entreprise pouvait être élargie à d'autres types de textes avec d'autres publics en formation, sur des matériaux langagiers recueillis dans les situations de lecture permettant de tisser des réponses à de multiples questions.

Perspectives didactiques pour l'avenir :

Au cours de notre recherche, nous avons songé à nos premiers apprentissages en matière de l'écrit et ceux depuis l'école primaire. Aujourd'hui en tant qu'enseignante, nous estimons que nous avons intériorisé un certain nombre de connaissances en matière de didactique, tout en poursuivant notre perfectionnement, compte tenu de la contribution des didacticiens qui nous ont permis d'actualiser notre savoir-faire.

Ce travail sur le questionnement comme stratégie en lecture-compréhension a constitué pour nous une préoccupation majeure.

L'intégration des connaissances lexicales, syntaxiques ou 'stratégies régulatrices', devraient être sollicitées en classe, comme l'explique Dabène (2001 :25). Il illustre cette idée en affirmant qu' : « il n'y a pas de sens qui se construise en dehors des moyens verbaux... ». Ainsi, la discussion entre apprenants au sujet des interprétations résultant du texte est une étape nécessaire, car elle favorise la mise en commun des activités interactives.

Dabène précise qu'« il n'y a pas de voie royale pour accéder au sens » (2001 : 38). Il s'agit d'établir une relation étroite entre l'aspect linguistique et l'aspect sémantique du texte, ce qui raffermirait l'assurance des apprenants, les motive et leur permet de tirer profit de leurs apprentissages en lecture.

La complexité est telle que la compréhension en lecture exige la consolidation du savoir-faire pour que l'apprenant devienne le « bon-lecteur ».

Ce travail de recherche au CEIL, nous a permis de prendre conscience des implications, et elles sont nombreuses.

Entres autres implications, il s'agit d'installer une pédagogie cognitive qui tienne compte du fonctionnement cognitif des apprenants, de leurs connaissances antérieures, ce qui favoriserait le questionnement en classe de FLE, cet élément déclencheur de la parole. Ainsi, les apprenants pourraient surmonter leur timidité et parvenir à intérioriser la notion de compréhension de l'écrit dans des textes variés.

Comment procéder pour favoriser « l'entrée dans l'écrit », sans pour autant se cristalliser sur l'aspect linguistique, sur lequel s'appesantissent apprenants et enseignants.

Cette recherche nous a éclairée sur la façon de procéder qui consiste à insérer la dimension de la compréhension dans l'interprétatif et l'implicite, les apprenants auront su, de la sorte, intégrer leur connaissances antérieures. Cela sera possible grâce à l'étayage continu de l'enseignant ce qui évitera le « fichier de lecture » et favorisera la compétence des inférences.

Il faudrait également prévoir des moments d'apprentissage métacognitif en classe. Les apprenants sauront utiliser le questionnement sans recourir à l'assistance de l'enseignant, ils auront acquis l'autonomie¹¹ plus ou moins large. Les résultats de notre enquête nous ont montré que la conscience métacognitive, cette composante clé du contrôle de la compréhension, doit être prise en charge.

¹¹ Autonomie au sens où l'entend Pernoud (2002) , il s'agit d'un apprenant capable de régler ses apprentissages, possède des attitudes diversifiées , réfléchit sur ce qu'il fait et sur ce qu'il sait, motivé et s'intéresse à ses apprentissages, seul ou avec l'aide de quelqu'un d'autre.

Il serait recommandé de recycler les enseignants du CEIL au cours d'une formation appropriée, de façon à intérioriser le questionnement, cet outil d'enseignement-apprentissage fondamental.

Il serait utile d'exploiter des textes extraits de la littérature de jeunesse, textes qui sont accessibles aux apprenants, supports qui se distinguent par leur qualité pédagogique. Ainsi, les apprenants pourront utiliser avec aisance les stratégies nécessaires, et ce grâce à des indices linguistiques et textuels sur lesquels s'ancrent les séances prévues en classe de FLE.

La littérature de jeunesse offre en effet, une riche matière à exploiter, constituée de textes authentiques susceptibles de motiver les apprenants en lecture, parce qu'ils sont attrayants et de lecture facile.

Les enseignants du CEIL devraient dans la préparation de leur cours tirer des textes adaptés au niveau des apprenants, puisque la langue enseignée, le FLE est la langue de communication internationale.

Les compétences en lecture-compréhension gagneraient à être assimilées par les apprenants à tous les niveaux de la formation et notamment au département de français, elles offriraient des perspectives intéressantes aussi bien pour les apprenants que pour les enseignants.

L'enquête que nous avons menée a été limitée à quelques types de textes, ce qui ne nous autorise pas, de façon objective, à la généralisation des résultats obtenus, à partir d'un échantillonnage restreint. Il est fort possible toutefois que le questionnement en lecture pouvait être généralisé à d'autres textes, même des textes destinés à des apprenants de langue maternelle, mais nous ne pouvons être affirmatifs dans la mesure où cette proposition qui est une piste de recherche, dépasse le cadre de notre travail.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

1. ABRIC, J-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France. (3ème édition).
2. ADAM, J-M. (1991). Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de Linguistique Appliquée*, 83,7-18.
3. ADAMS, G., DAVISTER, J., & DENYER, M. (1998). *Lisons Futé. Stratégies de lecture*. Paris : Duculot.
4. AGUTTES, P. (1990), in MARCHAND F. *Didactique du français*, tome 2, Delagrave
5. AGUILAR, N., & DENHIÈRE G. (2004). *La production des inférences sur la conséquence probable des événements et des actions*. L'Année Psychologique
6. ALLINGTON, R.L. (2002). *Reading to learn : Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York : Gilford
7. ALLINGTON, R.L. (2009). *What really matters in response to intervention: Research-based designs*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
8. ANDERSON, J-R. (1985). *The architecture of cognition*, NJ : Lawrence Erlbaum Associates
9. ANDRE, C. (2003). *Parentalité et apprentissage de la lecture*. Paris : L'Harmattan.
10. ASTOLFI, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
11. AVITABLE, B., & VAGINAY, D. (2004). *Le lecteur accompagné : répondre aux difficultés de la lecture*. Lyon : Chronique Sociale.
12. BACHELARD, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
13. BANGE, P. (Ed). (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
14. BARBOT, M.J., & CAMATTARI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage, l'innovation dans la formation*. Paris : PUF.
15. BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
16. BARRE-DE MINIAC, C. (Ed.). (1999). *Copie et modèle: usages, transmission, appropriation de l'écrit*. Paris: INRP.
17. BELLENGER, L., & COUCHAERE, M.J. (2012). *Les techniques de questionnement. Poser et se poser les bonnes questions*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

18. BELTRAMI, D., QUET, F., REMOND, M., & RUFFIER, J. (2004). *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris: Hatier.
19. BENOIST, J. (1994). *Autour de Husserl, l'égo et la raison*. Paris : Vrin.
20. BENVENISTE, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
21. BIDEAU, J., HOUDÉ, O., PEDINIELLI, J-L., (1993) *L'homme en développement*. Paris: PUF, ed. 2004.
22. BLAIR-LARSEN, S., & Williams, K. (1999). *The balanced reading programm : Helping all students achieve success*. Newark, DE : International Reading Association
23. BLANC, N., & BROUILLET, D. (2003). *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre*. Paris : In Press.
24. BOISSAT, D. (1991) : « Questions de classe : question de mise en scène, question de mise en demeure » dans Kerbrat-Orecchioni. C. dir. : *La question*. Presses Universitaires de Lyon.
25. BROSSARD, M., MAGENDIE, A. (1992). *Situation scolaire et apprentissage de l'écrit*. In G. Chauveau, M. Remond, E. Rogovas-Chauveau. Paris : l'Harmattan
26. BRONCKART, J.P. (1997). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
27. BROSSARD, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
28. BRUNER, J.S. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Retz
29. CARMONA-MAGNALDI, N. (2ème éd. 2002), *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Education
30. CARBONNEL, P. S.L.. GILLET, M.-D. MARTORY, S. VALDOIS, *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, éditions Solal, Marseille, 1996
31. CARON, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
32. CARON, J. (2008). *Précis de psycholinguistique*. Paris : Puf Quadrige.
33. CARRE, PH. (2005). *L'appartenance, vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod. CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
34. CEBE, S., & GOIGOUX, R. *Lector § Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, Retz, 2009
35. CICUREL, F. 1991. *Lectures interactives en langue étrangère*. Hachette, collection F, Paris.

36. CARTIER, S.C., & CHOUINARD (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*. Montréal: Éditions CEC.
37. CAUSSE, R. (2005). *Vive la ponctuation*, Albin Michel jeunesse, Coll. Humour en mots, 2005
38. CHAUDENSON & RAKOTOMALALA, (2004). *Situations linguistiques de la francophonie : Etat des lieux*. Journées de formation du réseau ODFLN, Ouagadougou 2004
39. CHAUVEAU, G. (2004). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : Retz.
40. CHAUVEAU, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui, les méthodes de lecture et l'apprentissage de l'écrit*. Paris : Retz.
41. COSNEFROY, L. (2013). *L'apprentissage autorégulé, entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses Universitaires.
42. DABENE, M. (1999). *La compréhension des textes au collège*. Ed. Delagrave.
43. DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
44. DE KONINCK, G. (1998). *Le texte courant et le texte littéraire, Québec français*, n°111
45. Delamotte, R. Gippet, F. Jorro. A., Penloup, M. C. (2000) : *Passages à l'écriture, un défi pour les apprenants et pour les formateurs*, Paris, PUF.
46. DENHIÈRE, G., & BAUDET, S. (1992). *Lectures, compréhension de textes et sciences cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
47. DENHIÈRE, G. & ROSSI, J.P. (Eds.) (1991). *Text and text processing*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers, North-Holland.
48. DESCOTES, M et al., (1995). *Lire méthodiquement des textes*, Paris, Bertrand-Lacoste
49. DE VECCHI, G., CARMONA-MAGNALDI, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette Éducation.
50. DIGNATH, C., et BUTTNER, G. (2008). *Components of promoting self-regulated learning at primary and secondary school. A meta-analysis on the effectiveness of interventions*. Paper presented at the AERA 2008 Annual Meeting. New York.
51. DOISE, W.1993, *Régulations sociales des opérations cognitives*. Dans R.Hinde, A.N Perret-Clermont et J.Stevenson-Hinde (eds) *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Delval : Berne
52. DOWNING, J., & FIJALKOW, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse. Privat.

53. DUFAYS, J.L., GEMENNE, L., & LEDRU, D. (2005). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles : De Boeck.
54. DUCROT, O. (1984a). *Le dire et le dit*, Paris, Éditions de Minuit
55. DUMORTIER, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le gout de l'enseigner)*. Namur : Presses universitaires de Namur.
56. ECALLE, J., & MAGNAN, A. (2010). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés*. Paris: Dunod.
57. ECALLE, J., & MAGNAN, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris: A. Colin.
58. ECO, U. (1985). *Lector in fabula, le rôle du lecteur*. Paris : Grasset.
59. ECO, U. (1994). *Les limites de l'interprétation*. (1992 pour la traduction française). Paris : Librairie Générale Française.
60. FALARDEAU, É. (2002b). *La préparation à la lecture pour améliorer les compétences des élèves en littérature*. Pédagogie collégiale.
61. FAYOL & al. (Dir). (2000). *Observatoire national de la lecture. La maîtrise de la lecture*. Paris : Odile Jacob.
62. FERRAND, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture. Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles : de Boeck.
63. FERREIRO, E. (1990). *Apprendre le lire-écrire*. Lyon : Voies-livres.
64. FISCHER, G.N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
65. FIJALKOW, J. (1993 a). *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard.
66. FIJALKOW, J. (1995). *Savoir lire : Didactique déclarative, procédurale, contextuelle*. *Spiral*.
67. FIJALKOW, J. (2000). *Sur la lecture : perspectives sociocognitives dans le champ de la lecture*. Paris : ESF.
68. FOUCAMBERT, J. (1994) , *La lecture dans le cycle des 5-8 ans*, INRP
69. FOUCAMBERT, J. (1996). *La genèse du texte : Étude sur la pédagogie de l'écriture*, INRP
70. FOUNTAS, I., & PINNELL, G. S. (1999). *Matching texts and readers: Using leveled texts in grades K-3*. Portsmouth, NH: Heinemann
71. FRAISSE, E. (1994), *Les étudiants et la lecture*. P.U.F
72. GADAMER, H-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Seuil.
73. GAONAC'H, D. (1991). *Théories et apprentissage d'une langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
74. GAONAC'H, D., & GOLDRER, C.(1995). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette Education.

75. GAVARD, A. (2012). *Devenir lecteur, comment construire les compétences ? : cycle 3*. Nathan . Questions d'enseignants
76. GERVAIS, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*, Longueuil, Le Préambule, coll. « L'Univers des discours »
77. GIASSON, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck Université.
78. GIASSON, J. (2007). *La lecture de la théorie à la pratique*. 3ème édition. Québec: Gaétan Morin.
79. GIORDAN, A. (2006). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que « ça marche » ?*, Editions Delagrave.
80. GOLDBERGER, C., & GAONAC'H, D. (2004). *Lire et comprendre : psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
81. GOMBERT, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
82. GOMBERT, P., LECOCQ, L., SPRENGER-CHAROLLES, & D., ZAGAR (Eds.), *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris : Presses Universitaires de France.
83. GOODY, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : les Editions de Minuit.
84. GOSWAMI, U. (1991). *Phonological skills and learning to read* . Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum
85. HOFFMANS-GOSSET, M.A. (2000). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon : Chronique Sociale.
86. IMBERT, F. (1994). *Médiation, institution et loi dans la classe, ESF*, Paris,
87. IRWIN, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey : Prentice-Hall.
88. ISER, W. (1985). *L'acte de lecture*. Bruxelles : Mardaga. JACQUES, P. (1981). L'école dans le creux de la technologie. In: *Revue française de pédagogie*, volume 56, 1981. pp. 7-17. DOI : 10.3406/rfp.1981
89. JAUSS, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.
90. JEANDILLOU, J.F. (1997). *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin
91. JOUHAUD, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF.
92. JOUHAUD, D. (Ed). (1994). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
93. JOHNSON, D.W. & JOHNSON, R.T. (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th Ed.). Boston, Allyn and Bacon.
94. JOLIBERT J. (1991). *Former des enfants lecteurs de texte, des outils pour apprendre à questionner un texte*. (Tome 2). Paris : Hachette Ecoles.
95. JORRO, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : Presses Universitaires de France.

96. JOUVE, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette Supérieur.
97. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.
98. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1991). *La question*. Lyon : PUL.
99. KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
100. KLINGER, J., VAUGHN, S., et BOARDMAN, A. (2007). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties*. New York, NY: Guilford Press.
101. LAFORTUNE, L. & SAINT-PIERRE, L. (1998). *Affectivité et métacognition dans la classe : des idées et des applications concrètes pour l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck Université.
102. LAURILLARD, D. (1993). *Rethinking University Teaching, a Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London and New-York, Routledge.
103. LECAVALIER, J., & Brassard., A. (1993). *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*. Valleyfield: Collège de Valleyfield, 273 p.
104. LECOQ, P. (1988). *Conscience phonologique. Mémoire de travail et acquisition de la lecture en orthophonie*. Paris : ed FNO.
105. LECOQ, P. (1992). *La lecture : processus, apprentissage, troubles*, Lille, PUL
106. LECOQ, P., CASALIS, S., LEUWERS, C., & WATTEAU, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
107. LE NY, J-F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris : Presses Universitaires de France
108. LEONTIEV, A.N. (1972/1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.
109. LESGOLD, A.M., & PEREFETTI, C.A. (1981). *Interactive processes in reading*, Hillsdale, NJ : Erlbaum
110. LUCIANO- BRET, F. (1991) *Parler à l'école, Ethiques, mobiles et enjeux*. Paris, A. Colin
111. LUMBELLI, L. (1992). *When the teacher tries to make children discuss and compare their points of view, in Verbum*. Tome XV-N°1
112. MAINGUENEAU, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Dunod.
113. MAISONNEUVE, L. (2002). *Apprentissage de la lecture : méthodes et manuels. Tome 1 : Apprentissage de la lecture et méthode de la lecture*. Paris : L'Harmattan.

114. MEIRIEU, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF éditeur, Paris, 1987, 19e édition, 2004, traduit en italien, en espagnol, en arabe, en persan et en anglais.
115. MOIRAND, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.
116. MORAIS, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Odile Jacob.
117. MOSCOVICI, S. (Dir). (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
118. NOEL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université. (2ème édition).
119. OLSON, D. (1998). *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Paris : Retz.
120. ONL, 1998. *Apprendre à lire, Un bilan sur l'apprentissage de la lecture et les difficultés qu'il engendre au cycle 2. Etude des compétences minimales nécessaires à l'enfant pour entrer dans la lecture*. CNDP / Odile Jacob.
121. ONL, 2000. *Maîtriser la lecture*, CNDP/Odile Jacob.
122. OUZOULIAS, A. (1995). *L'apprenti-lecteur en difficulté*. Paris: Retz
123. PAINCHAUD, G., & Jezak, M. (1994). *Language use in the workplace: Entry-level jobs in the service industry*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans,
124. PAYETTE, M. (2004) : *Les différences entre lecteurs faibles du début du secondaire dans l'utilisation des sous-processus de compréhension lors d'une situation de lecture de texte narratif*. Université de Montréal, département de didactique.
125. PEARSON, P. D., & JOHNSON, D. D. (1978). *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
126. PENLOUP, M-C. (2000). *La tentation du littéraire*. Paris : Didier-Crédif.
127. PENNAC, D. *Comme un roman*, éd. Gallimard, Paris, 1992.
128. PERRENOUD, PH. (1996 a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF.
129. PERRENOUD, PH. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
130. PERRET-CLERMONT, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
131. PEYTARD, J. & al. (1982). *Littérature en classe de langue*. Paris : Hatier.
132. PEYTARD, J., & MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français : les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.

133. PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
134. PIAGET, J. (1977). *Recherche sur l'abstraction réfléchissante*. Paris: Presses Universitaires de France.
135. PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*, Paris, Minuit.
136. PIRLS (2006). International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 countries. Par Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. et Foy, P. (2007). Chestnut Hill, MA: Boston College.
137. POSLANIEC, C. *Donner le goût de lire : des animations pour faire découvrir aux jeunes le plaisir de la lecture*, Paris, Le Sorbier, 1990 ; *De la lecture à la littérature : introduction à la littérature*, Paris, Le Sorbier, 1995.
138. POSLANIEC C., *(Se) former à la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette Éducation, 2008.
139. PRESSLEY, M., & AFFLERBACH, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
140. REBOUL, A.(1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Seuil
141. REUCHLIN, M. (Ed.). (1990). *Cognition : l'individuel et l'universel* Paris : PUF.
142. RIVIERE, A. (1990). *La psychologie de Vygotski*. Bruxelles : Mardaga.
143. ROUXEL, A. (2005). *Lectures cursives : quel accompagnement ?* Delagrave : Midi Pyrénées.
144. SEARLE, J.R. (1982). *Sens et expression, Etudes de théorie des actes du langage*, Paris, Minuit, 1ère édition, 1979, *Expression and Meaning : studies in the theory of speech acts*, Londres, New-York, Melbourne, Cambridge, Cambridge University Press.).
145. SEBAA, R. (2002). *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*, Oran, Edition Dar el Gharb, 138 p. Institut des langues étrangères, département de français, Université Badji Mokhtar, Algérie
146. SHUSTERMAN, R. (1994). *Sous l'interprétation*, Combas, Editions de l'Éclat.
147. SMITH, F. (1986). *Devenir lecteur*. Paris : Armand Colin.
148. TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions logiques
149. TAVERON, C. (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier Pédagogie.

150. TROCME-FABRE, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'organisation.
151. VAN GRUNDERBEECK, N. (1994). *Les difficultés de lecture*. Montréal : Éd Gaëtan Morin.
152. VERGNAUD, G. (2000). *Vygotsky, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
153. VERGNAUD, G. (2000). *Vygotski, pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.
154. VYGOTSKY, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Traduction F. Sève). 3^{ème} édition. Paris : La Dispute.
155. VYGOTSKY, L.S. (1934/1997). *Pensée et langage*. (Traduction F. Sève). 3^{ème} édition. Paris : La Dispute.
156. VILLEPONTOUX L., 1997, *Aider les enfants en difficulté à l'école*, Paris, Bruxelles, Pratiques
157. WILLIAMS, J. P. (2000). *Strategie Processing of Text: Improving Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities*. ERIC/OSEP Digest, Virginia.

ARTICLES

1. ALGERIA, J., & MORAIS, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben & C. A. Perfetti (Eds), *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
2. ALI BOUACHA, A. (1984). Pour une appréhension locale de la notion de langue seconde. *Le français dans le monde*, 189, 33-37.
3. ALLAL, L., & SAADA-ROBERT, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
4. ALVARES PEREIRA, L., & ALBUQUERQUE, F. (2005). Le texte littéraire à l'école primaire au Portugal : programmes, projets théoriques et pratiques. *Repères*, 32, 123-158.
5. LIVA, A., & GRANDATY, M. (1994). Didactique de la lecture. Regards croisés. *Questions d'éducation*, 12-125.
6. ANQUETIL, M. (2009). La médiation en classe de langue. *Le français dans le monde*, 361.19-21.
7. ATHINKS, P., & HALLER, M. (1993). Models of reading aloud : Dual-route and parallel distributed processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608
8. BAILLY, D. (1999). Les conditions de réussite dans l'appropriation de la langue étrangère en classe. *Les langues modernes*, 3/1999,8-25.

9. BALAS-CHANEL, A. (2006). Aider à apprendre : métacognition et explicitation. In *apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. (125-145). Quercy Mercues : Retz.
10. BAROUILLET, P., CAMOS, V., MORLAIX, S., & SUCHAUT, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine scolaire : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue française de pédagogie*, 162, 5-14.
11. BARTH, B.M. (2006). La construction du sens: une approche sociocognitive de la médiation. In *apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. (65-82). Quercy Mercues : Retz.
12. BASTIEN-TONIAZZO, M (1992), la représentation aux débuts de la lecture, *l'Année psychologique*, 92 (4), 489-509
13. BAUMAN, J. F., EDWARDS, E. C., BOLAND, E., & Font, G (2013). Teaching word-learning strategies. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction. Research to practice* (pp. 169-197). New York, NY : The Guilford Press.
14. BENRAMADANE, F. (2011). Curriculum et programmes de langues en Algérie : modernité pédagogique et plurilinguisme. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*. 49,76- 90.
15. BERTOCCHINI, P., & COSTANZO, E. (2011). La notion de stratégie d'apprentissage. *Le français dans le monde*, 373, 24-25.
16. BIANCO, M. (2003). Apprendre à comprendre : l'entraînement à l'utilisation des marques linguistiques. In D., Gaonac'h, & M., Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (156-181). Paris : Hachette Education.
17. BISHOP, M-F. (2010). Eclairage historique sur une discipline plurielle. *Le français aujourd'hui*, 168, 11-22.
18. BLANCHET, PH. (2006). Le français dans l'enseignement des langues en Algérie : d'un plurilingue de fait à un plurilinguisme didactisé. *La lettre de la DFLM*, 38, 31-36.
19. BOON, R., FORE, C., AYRES, K., & SPENCER, V. (2005). The effects of cognitive organizers to facilitate content-area learning for students with mild disabilities: A pilot study. *Journal of Instructional Psychology*
20. BOURDIEU, P. (1980). Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 31, janvier, p. 2-3
21. BRAIBANT, J.-M. & GERARD, F.-M. (2004). Influence des méthodes d'enseignement de la lecture sur le niveau d'acquisition des élèves en 2e année primaire, *Inédit*. RASSART, G. (2005). Approche(s) « cognitiviste(s) ? ». In J.L., Chiss, & J., David, Y., Reuter, (Eds.),

- Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp.95-118). Bruxelles : De Boeck.
22. BROSSARD & FIJALKOW, J. (2014) (Eds). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.157-165). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
 23. BROSSARD, M. (1998). Approches socio-historiques des situations d'apprentissage de l'écrit. In M., Brossard, et J., Fijalkow (Eds.), *Apprendre à l'école : perspectives piagétienne et vygotkiennes* (pp. 37-50). Talence : Presses Universitaires de Bordeaux.
 24. BROSSARD, M. (2002). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski*, (pp. 233-244). Paris : la Dispute.
 25. BROWN, J. S., BURTON, R. R., & DEKLEER, J. (1982). Pedagogical natural language and knowledge engineering techniques in SOPHIE I, II, and III. In D. Sleeman & J. S. Brown (Eds.), *Intelligent tutoring systems* (pp. 227-282). New York: Academic Press
 26. BRUNER, J.S. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, 111, 73-84.
 27. Cartier, S. C. (2006). Stratégies d'apprentissage par la lecture d'élèves en difficulté d'apprentissage qui fréquentent une classe de cheminement particulier de formation en première secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2)
 28. CANVAT, K. (1992). Interprétation du texte littéraire et cadrage générique. *Pratiques*, 76, 33-53.
 29. CANVAT, K. (2006). La Fontaine aujourd'hui. Notes de lecture. *La lettre de la DFLM*, 38,40-41.
 30. CANVAT, K., & VANDENDORPE, C. (1996). La fable comme genre : essai de construction sémiotique. *Pratiques*, 91, 27-56.
 31. CAMPION, N. & ROSSI, J.P. (1999). Inférences et compréhension de texte. *L'Année Psychologique*, 99 (3),493-527.
 32. CAROL, R., GRIGGS, P., & BANGE, P. (2005). Critique de l'approche communicative. In *l'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*. (pp.155-181). Paris : L'Harmattan.
 33. CARVER, K. P., & HOFFMAN, J. V. (1981). The effects of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*. 16, 374-390
 34. CASALIS, S, LEUWERS, C., & HILTON, H (2013). Syntactic comprehension in reading and listening: a study in French dyslexic children. *Journal of Learning Disabilities*, 46, 201-219.
 35. CHARMEUX, E. (1982). Mais oui ! La méthode de lecture a de l'importance ! *Pratiques*, 35, 71-81.

36. CHARMEUX, E. (1994). De la lecture, on cause, on cause...Mais que fait-on pour qu'ils lisent ? *Enjeux*, 31, 43-61.
37. CHISS, J.L. (2004). Comprendre et interpréter : réflexions sur la lecture littéraire au cycle 3. In, *nouveaux regards sur la lecture* (pp.45-59). Paris : Savoir Livre.
38. CHISS, J.L., & DAVID, J. (1991). Penser l'écrit pour la didactique. *Le français aujourd'hui*, 93, 7-20.
39. COLTHEART, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*. New York : Academic Press.
40. CUNNINGHAM, J. (1987). Toward pedagogy of inferential comprehension and creative response. In R. Tierney, P. Andres and J. Mitchell (eds), *Understanding readers' understanding : theory and practice*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
41. DABENE, M. (1991 b). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui*, 93, 25-35.
42. Dahl, K.L., & Scharer, P.L. (2000). Phonics teaching and learning in whole language classrooms: New evidence from research. *The Reading Teacher*, 53, 584-594
43. DAUNAY, B. (2008). La didactique de la littérature : les évolutions du champ de recherche. *La lettre de l'AIRDF*, 42, 16-18.
44. DEMOUGIN, F. (2008). Continuer la culture : le littéraire et le transculturel à l'oeuvre en didactiques des langues. *Etudes de linguistique appliquée*, 152, 411-428.
45. DESROSIERS-SABBATH, R. (1992). L'inférence en lecture et le profil d'apprenants. In M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants*. Paris : Delachaux et Niestlé.
46. DISPY, M. & DUMORTIER, J.-L. (2007). Variété de l'interprétation du récit fictionnel en contexte scolaire. *Enjeux*, 69, 31-49.
47. DUFAYS, J.L. (2006). Pour une didactique de la lecture engagée. L'exemple de Coke en stock. *Enjeux*, 66, 89-100.
48. DUFFY, G.G., ROEHLER, L.R., SIVAN, E., RACKLIFFE, G., et al, "Effects of Explaining the Reasoning Associated with Using Reading Strategies", *Reading Research Quarterly*. 1987, Vol.22, p.347-368
49. DUFFY, G. G., & Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *The Reading Teacher*
50. DURKIN, D. (1979). What classroom observations reveal about reading comprehension Instruction, *Reading Research Quarterly*.
51. ECO, U. (1987). Notes sur la sémiotique de la réception. In *Actes sémiotiques*, CNRS, 81, Volume 9, 5-27.

52. EILERS, L.H. et PINGLEY, C. (2006). Metacognitive Strategies Help Students to Comprehend all Text. *Reading Improvement*, 43(1), 13-29.
53. FAYOL, M. (1992). Comprendre ce qu'on lit : de l'automatisme au contrôle. In M., Fayol, JE.
54. FAYOL, M. (2004). La lecture comme processus dynamique. In *nouveaux regards sur la lecture* (pp.81-88). Paris : Savoir Livre.
55. FAYOL, M., GOMBERT, J-E., LECOQ, P., SPRENGER-CHAROLLES, L., & ZAGAR, D. (Eds.). (1992). *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: Presses Universitaires de France.
56. FAYOL, M., & Monteil, J-M. (1994). Stratégies d'apprentissage/ apprentissage de stratégies. *Revue française de pédagogie*, 106, 91-106.
57. FAYOL, M., & MONTEIL, J. M. (1994). Stratégie d'apprentissage / apprentissage de stratégies. *Revue Française de Pédagogie*, 106, 91-110.
58. FERHANI, F.F. (2006). Algérie, L'enseignement du Français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 154, 11-18.
59. FAYOL, M., & GAONAC'H, D. (2003). La compréhension, une approche de psychologie cognitive. In D., Gaonac'h, et M., Fayol (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (5-72). Paris : Hachette Education.
60. FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation: deux composantes complémentaires de la lecture littéraire —*Revue des Sciences de l'Éducation*
61. FERRAND, L. & GRAINGER, J. (1994). Effects of orthography are independent of phonologie in masked form priming. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47 A, 365-382
62. FIJALKOW, E. (1993). Clarté cognitive en grande section maternelle et lecture au cours préparatoire. In G., Chauveau, M., Remond et E., Rogovas-Chauveau (Eds.). *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit* (pp.83-104). L'Harmattan- INRP.
63. FIJALKOW, J., & Liva, A. (1994). La copie de texte. *Voies Livres*, 70.
64. FIJALKOW, J. (1997). Entrer dans l'écrit : Oui, mais par quelle porte ? *Repères*, 15, 113-129.
65. FLAVELL, J. H. 1976. « Metacognitive aspects of problem solving », dans L. B. Resnick (éd.), *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates
66. FOUCHER, A.-L., & POTHIER, M. (2007). Aides stratégiques dans un environnement d'apprentissage en FLE. *Alsic*, Vol 10, N 1, 145-157.
67. FRACAS DE BARRERA, L. (1998). Children's orthographic representations and linguistic transparency : nonsense word reading in *English , French and spanish*. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52

68. FRIEDRICH, J. (2002). La rencontre Léontiev-Vygotski : quelques concepts clés. In Clot, Y. (Dir). *Avec Vygotski*, (pp. 167-189). Paris : la Dispute.
69. GAJRIA, JITENDRA, SOOD et SACKS, 2007 : Improving Comprehension of expository text in Students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 40-3.
70. GAMBRELL, L.B., MALLOY, J.A et MAZZONI, S.A. (2007). Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow and M. Pressley (dir.). *Best Practices in Literacy Instruction*. (p.11-29). New-York : The Guilford Press.
71. GAONAC'H, D. (1995). Les théories classiques de l'apprentissage. In D., Gaonac'h & C., Golder, (Eds). *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 26-49). Paris : Hachette Education.
72. GAONAC'H, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. *Le français dans le monde*. N° Spécial, 41-49.
73. GAONAC'H, D. (1993). Les composantes cognitives de la lecture. *Le français dans le monde*, 255, 87-92.
74. GAONAC'H, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Aile*, 13, 5-14.
75. GERSTEN, R., CARNINE, D., & CRONIN D. (1986). A multifaceted study of change in seven inner-city schools. *Elementary School Journal*, 257-276.
76. GILLY, M. (1995). Approches socio-constructives du développement cognitif. In D., Gaonac'h & C., Golder, (Eds). *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 130-167). Paris : Hachette Education.
77. GOIGOUX, R. (1998). Continuer à apprendre à lire (du cycle II au cycle III). In *lire des textes littéraires au cycle III*. CRDP : Auvergne.
78. GOIGOUX, R. (2001). Tâche et activité en didactique du français : contribution de la psychologie ergonomique. In J., Dolz, B., Schneuwly, T., Thévenaz, & M., Wirthner (Dir).
79. GOIGOUX, R. (2003). Quelques points de repères pour une didactique de la compréhension. *Langage & Pratiques*, 31, 51-60.
80. GOLDENBERG, C., & PATTHEY-CHAVEZ, C. (1995). Discourse processes in instructional conversations: Interactions between teacher and transition readers. *Discourse Processes*, 19, 57-73.
81. GOLDER, C. (1995). Le développement cognitif. In D., Gaonac'h & C., Golder (Ed). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. (pp. 94-129). Paris : Hachette Education.
82. GOMBERT, J-E. (1993 b). L'apprentissage de la lecture : apport de la psychologie cognitive. In G., Chauveau, M. Remond, & Rogovas-

- Chauveau, E. (Eds.), *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit* (123-131). Paris : INRP, L'Harmattan.
83. GOMBERT, J-E. & FAYOL, M. (1995). La lecture-compréhension: fonctionnement et apprentissage. In D., Gaonac'h & C., Golder (Ed). *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. (pp. 358-381). Paris : Hachette Education.
 84. GOMBERT, J-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Aile*, 8, 41.
 85. GOMBERT A. & ROUSSEY J.-Y. (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire ». *Repères*, n° 35, p. 233-251.
 86. GOODMAN, K. S. (1967) : Reading : a psycholinguistics guessing game, *Journal of the reading Specialist*, n°6, p. 126-135
 87. GOUMAIDA, L. (1999). Compétence socioculturelle: problèmes épistémologiques et didactiques (le cas de l'Algérie), *Sciences du langage*, PaulValéryMontpellier III, 54-61
 88. GROSSMANN, F. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères*, 19, 139-166.
 89. GRUCA, I. (2000). Littérature et FLE : bilan et perspectives. *Les cahiers de l'asdifle*, 12, 44-56.
 90. GUERNIER, M.C. (2001). Je veux leur faire comprendre que quand on lit, il faut comprendre. *Cahiers du français contemporain*, 7, 64-82.
 91. GUIBERT, R. (1990). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. Etudiants –adultes en formation. *Education permanente*, 102, 31-40.
 92. HERBER, H.L & NELSON-HERBER. (1987). Developing independent learners. *Journal of Reading*, 30(7), 584-589.
 93. HERMAN, P. A. (1985). The effects of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*. 20 .553-565.
 94. HERPIN, N. (1980). La distinction, critique sociale du jugement, *Revue française de sociologie*, , vol. 21, n° 3, pp. 444-448
 95. HOLMES, B. (1983). The effect of Prior Knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, vol. 14, n° 4, 1-17.
 96. HUYNH, J-A. (2008). Du sujet lecteur au sujet critique. *Le français aujourd'hui*, 160,21-29.
 97. JAFFRE, J.P., SPRENGER-CHAROLLES, L., & FAYOL, M. (Eds.). (1993). *Lecture/Ecriture : acquisition. Les actes de la villette*, (pp. 253-261). Paris : Nathan.

98. JAMET, F., LEGROS, D., & DE PEMBROKE, E.M. (2006). Aides et remédiations aux difficultés de compréhension de textes. In *apprendre et comprendre : place et rôle de la métacognition dans l'aide spécialisée*. (47-61). Quercy Mercues : Retz.
99. JERECZEK-LIPINSKA, J. (2007). L'implicite, le chaînon manquant. *Le français dans le monde*, 351, 33-35.
100. JIMENEZ, R T., GARCIA G. E., & PEARSON P. D., (1995). Three Children, Two Languages, and Strategie Reading: Case Studies in Bilingual(Monolingual Reading, American Educational *.Research Journal*, (32) 1, p. 67-97.
101. JULIEN-KAMAL, C. (2009). De l'acquisition du lexique à la maîtrise de la langue. *Les langues modernes*, 1/2009, 57-62.
102. KINTSCH, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.
103. KOBAYASHI, K. (2006). Combined effects of note-taking-reviewing on learning and the enhancement through intervention: A meta-analytic review. *Educational Psychology*, 26 (3), 459-477
104. LAFRAMBOISE, Y. (1974). La compréhension en lecture au 2^e cycle , *Québec français*, n° 15, , p. 17-19.
105. LANGAUMIER, M. (1990). Implicites et malentendus entre le maitre et ses élèves en cours de français in CM2. In F. François & al. *Communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp.113-145), Neuchatel, Paris : Delachaux & Niestlé.
106. LAURENT, J.-P.(1985). L'apprentissage de l'acte de résumer, in: *Pratiques*, vol. 48, Metz, pp. 71-77
107. LANGER, E. (1994). Aging free from negative stereotypes: Successful memory in China and among the American deaf. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(6), 989–997
108. LEACH, J.M., RESCORLA, L., SCARBOROUGH, H. S. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities, *Journal of Educational Psychology*, 2, 95, p. 211-224.
109. Le BOUEDEC, B. (1984). Interprétation sémantique et production d'inférences logique. *Le langage et l'homme*, 56, 35-37
110. LECLAIRE-HALTE, A. (1995). La littérature de jeunesse à l'école : des ouvrages pour des activités. *Pratiques*, 88, 51-80.
111. LEFRANC, Y. (2008). Discuter librement en FLE-FLS : un dispositif transculturel donc politique. *Eudes de linguistique appliquée*, 152, 493-504.

112. LEHMANN, D., & MOIRAND, S. (1980). Une approche communicative de la lecture. *Le français dans le monde*, 153, 72-79.
113. LEONARD, F., MAGNAN., A. (1992). L'ambivalence des réussites précoces et le rôle des supports graphiques, *Sciences de l'éducation*, numéro spécial, 1/3, 105-118
114. LESSARD, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, no 35, 91-116.
115. LODICO, M. G et al., (1983). The effects of strategy-monitoring on children's selection of effective memory strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 263-27
116. LORIDANT, C. (1993) : Cognitive and motivational determinants of reading comprehension in good and poor readers, *Journal of reading behavior*, 25 (4), p. 365-381
117. LOUICHON, B. (2007). Du discours didactique au texte institutionnel : de la nécessaire tension à la difficile synthèse. *Le français aujourd'hui*, 156, 15-23.
118. LUSETTI, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, 25, 63-88.
119. MAKDISSI, H., & BOISCLAIR, A. (2006). Interactive reading - a context for expanding the expression of casual relations in preschoolers. *Written language and literacy*, 9(2), 177-211
120. MAGNON A., & ECALLE, J. (2005). L'apport des sciences cognitives aux théories du développement cognitif : quel impact pour l'étude des apprentissages et leurs troubles ? *Revue française de pédagogie*, 152, 5-10.
121. MAKDISSI, H. BOISCLAIR, H. et Sanchez, C. Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire. *Québec français*, n° 140, 2006, p. 64-66.
122. MANDLER, J.M., & JOHNSON, N.S. Remembrance of things parsed : Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 1977
123. MARSH, G., FRIEDMAN, M., WELCH, V., & DESBERG, P. (1981). A cognitive developmental theory of reading acquisition. In G. E. Mackinnon & T. G. Waller (Eds), *Reading research : Advances in theory and practice*, vol. 3. Hillsdale, NY : Lawrence Erlbaum.
124. MAREFAT, H. & SHIRAZI M. A. (2003). The impact of teaching direct learning strategies on the retention of vocabulary by EFL learners. *The reading matrix* 3(2), 47-62.
125. MARSHALL, N. (1984). Discourse analysis as a Guide for Informal Assessment of Comprehension in: FLOOD J. (ed.). *Promoting Reading*

- Comprehension*. Newark, Delaware : International Reading Association. 79-97
126. MARTI, E. (2008). Appropriation précoce des systèmes externes de représentation : apprentissage et développement. In M. Brossard & J. Fijalkow, (Eds). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques* (pp.59-71). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
127. MARTIN, D., MUJAWAMARIJA, D. et MUKAMURERA, J. (2000). Savoirs professionnels et formation à l'enseignement, dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker et A. Dolbec (dir.), *Apan-canadian education research agenda/Un programme pancanadien de recherche en éducation*, Ottawa: Canadian Society for Studies in Education / Société canadienne pour l'étude en éducation, p. 91-119.
128. MARTINAUD, J-L., (2007). Questionner l'implicite. *Les méthodes de recherche en didactique* (3), 15-35.
129. MASSERON, C. (1996). De quelques caractéristiques de l'argumentation dans les fables (1^{ère} partie). *Pratiques*, 91, 57-92.
130. MASTROPIERI, M.A., SCRUGGS, T.E., Spencer, V., & Fontana, J.(2003). Promoting success in high school world history: Peertutoring versus guided notes. *Learning Disabilities Research & Practice*
131. Mc CORMICK, S. (1992) Disabled readers' erroneous responses to inferential comprehension questions: Description and analysis. *Reading Research Quarterly*. 27, 55-77.
132. MEIJER, P. (2001). Similarities and Differences in Teachers' Practical Knowledge About Teaching Reading Comprehension. *Journal of Educational Research*, 94(3), 171-184
133. MESNAGER, J. (2002). Pour une étude de la difficulté des textes, ou la lisibilité revisitée, *Le Français aujourd'hui*, n° 137.
134. MICHINOV, N. (2003). Travailler et comprendre ensemble. In D., Gaonac'h, & M., FAYOL (Eds.), *Aider les élèves à comprendre : du texte au multimédia* (233-255). Paris : Hachette Education.
135. MILED, M. (2011). Contextualiser l'élaboration d'un curriculum de français langue seconde : quelques fondements épistémologiques et méthodologiques. *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, 49, 64-75.
136. MORAIS, J. (1993). Compréhension/ Décodage et acquisition de la lecture. *Les actes de la Vilette (10-21)*. Paris : Nathan.
137. MORTON, J. (1990). An information-processing account of reading acquisition. In A. M. Galaburda (Ed.), *From reading to neurons*. Cambridge, MA : The MIT Press.
138. MORAIS, J. (1995). Les processus d'acquisition de la lecture. *Le français aujourd'hui*, 112, 16-22.

139. MORO, C., & SCHNEUWLY, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. In C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (Eds). (1997). *Outils et signes, perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (pp.1-17). Neuchâtel : Editions scientifiques européennes.
140. MORSLY, D. (1984). La langue étrangère : réflexion sur le statut de la langue française en Algérie. *Le français dans le monde*, 189, 22-26.
141. MOSENTHAL, P. B., & KIRSCH, I. S. (1993a). Generate strategies: Coping without cues and clues. *Journal of Reading*, 36, 416-419
142. NAGAMI, D., & BOURGEOIS, C. (2010). Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français. *Le français dans le monde, recherches et applications*, 47, 47-54.
143. NATION, K. (2001). Reading and language in children: Exposing hidden deficits, *Psychologist*, (14) 5, p.238-242.
144. NGUYEN-XUAN, A. (1995). Les mécanismes cognitifs d'apprentissage. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 57-67.
145. NGUYEN VIETi TIEN, 2010. L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE. Le cas de l'interrogation en français pour un public vietnamien, *Revue Synergies*, Pays Riverains du Mékong.
146. NONNON, E. (2007). L'école et ses mauvais lecteurs. *Repères*, 35,5-30.
147. NONNON, E. (1992). Fonctions de l'aide et du questionnement de l'enseignant dans la lecture et la compréhension des textes, *Recherches n°1 7*, pp.97-1 32
148. OAKHILL, J., K. et P. E. BRYANT. (2003). The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills, *Language and Cognitive Processes*, (18)4, p. 443-468
149. OLERON, P. (1961). L'acquisition des conservations et le langage, *Enfance*, 1961, n°3, p. 201
150. OLSHAVSKY, J. E. (1976-77). Reading as Problem Solving: An Investigation of Strategies, *Reading Research Quarterly*, (12) 4, p. 654-674.
151. O'SHEA, L. J., & SINDELAR, P. T. (1983). The effects of segmenting discourse on the reading comprehension of low- and high-performance readers. *Reading Research Quarterly* . 18, 458-465.
152. PALINCSAR, A. S., & BROWN, A. L.(1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2),117-175.
153. PARIS, S. G. (1987). Children's metacognition about reading : issues in definition, measurements, and Instruction. *Educational Psychology*, 22 (3&4), pp. 255-278.

154. PAMFIL, A. (2007). Une mise en forme de la compétence littéraire. *Le français aujourd'hui*, 157, 101-109.
155. PEARSON, P. D., DOLE, J. A. (1987). Explicit comprehension instruction: A review of research and a new conceptualization of instruction. *Elementary School Journal*, 88, 151-165.
156. PEARSON, D.P. et RAPHAEL, T.E. (1999). Toward an ecology balanced literacy curriculum. Dans L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman et M.Pressley (Dir.) : *Best practices in literacy instruction*. New York, New York : Yhe Guilford Press
157. PERRUCHET, P. (1988). Une évaluation critique du concept d'automatisme. In P.Perruchet (dir.), *Les automatismes cognitifs* (p. 27-54). Liège: Pierre Mardaga .
158. PEYTARD, J. (1993 a). Du discours rapporté au discours relaté. *Les cahiers du Crelef*, 35, 9- 33.
159. POINDEXTER, C. A., & PRESCOTT, S. (1986). A technique for teaching students to draw inferences from text. *The Reading Teacher*, 39, 908-911
160. PORTINE, H. (2010). La notion de « position énonciative » : sur la question du sujet apprenant. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 123-134.
161. POTHIER, M. & FOUCHER, A.-L. (2005). L'aide à l'apprentissage dans le multimédia : médiation et médiatisation. *Synergies Pologne*, 2, 31-38.
162. POUW, A., (2004). Acquisition de connaissances et lecture en L2 dans les études supérieures. Aspects pragmatiques, cognitifs, linguistiques et affectifs. Lecture à l'université (langue maternelle, seconde et étrangère). *Recherches en sciences de l'éducation*, 182-193.
163. PRESLEY, M. et HARRIS, K. (1990) What we really know about strategy instruction,. *Educational leadership*, 48(1), 31-35.
164. PRESLEY, M. (2005). Striking a balance. The quest for effective literacy instruction. *Education Canada*, 45(4), 6-10.
165. RABARDEL, P. (2002). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Dir.), *Avec Vygotski*, (pp. 265-289). Paris : La Dispute.
166. RAPHAEL, T. (1982). Questioning-answering strategies for children. *The Reading Teacher*, 36, 186-90
167. RASHOTTE, C. A., & TORGESEN, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
168. RASTEL, K., & COLTHEART, M. (2006). Is there serial processing in the reading system; and are there local representations? In Andrews, S.

- (Ed). *All about words: Current issues in lexical processing*. Hove: Psychology Press
169. REMOND, M., & QUET, F. (1999). Apprendre à comprendre l'écrit. Psycholinguistique et métacognition : l'exemple du cm2. *Repères*, 19, 203-224.
170. REUTER, Y. (1992). Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'Angèle. *Pratiques*, 76, 7-25.
171. Reuter (Dir). Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 117, 11-24.
172. REUTER, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche en formation. *Lidil*, n° 17, Pratiques et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur, pp. 11-23
173. RICOEUR, P. De l'interprétation, *Du texte à l'action, Essais d'herméneutique II*, Éditions du Seuil, 1986, p. 11-35.
174. RILEY, P. (1985). Stratégie : conflit ou collaboration ? *Mélanges pédagogiques, CRAPEL*, 11, 91-103.
175. ROBERT, J-M. (2010). Pour des stratégies d'apprentissage différenciées. *Le français dans le monde*, 368, 20-21.
176. ROCHEX, J-Y. (1997). L'oeuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historicoculturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-197.
177. ROG, L. J., & BURTON, W. (2002). Matching texts and readers: Leveling early reading materials for assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 55(4), 348-356.
178. ROMAINVILLE, M., & NOEL, B. (1995). La métacognition, facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
179. ROUXEL, A., (2007). Pratiques de lecture : quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur. *Le français aujourd'hui*, 157, 65-73.
180. RUI, B. (2000). Exploration de la notion de stratégie de lecture en français langue étrangère et maternelle. *Aile*, 13, 89-110.
181. SCHNEUWLY, B. (2001). La tâche : outil de l'enseignant. Métaphore ou concept ? In J., Dolz, B., Schneuwly, T., Thévenaz, & M., Wirthner (Dir). *Les tâches et leurs entours en classe de français*. Actes du 8ème colloque international de la DFLM, Neuchâtel, Septembre 2001, DFLM, CDRom.
182. SCHNEUWLY, B. (2002). Le développement du concept de développement chez Vygotski. In Y.Clot (Dir.), *Avec Vygotski*, (pp. 291-304). Paris : la Dispute.

183. SCHREIBER, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior* . 12 , 177-186. Schreiber, P. A. , & Read, C. (1980). Children's use of phonetic cues in spelling, parsing, and-maybe-reading . *Bulletin of the Orton Society* , 30 . 209-224.
184. SCHUNK, D. H., & RICE, J. M. (1985). Verbalization of comprehension strategies: Effects on children's achievement outcomes. *Human Learning*
185. SEYMOUR, P. H. K. ELDER, L. (1986). Beginning Reading without Phonology. *Cognitive Neuro Psychology* 3(1): 1-36.
186. SEVE, P. (1996). Lire et éprouver le littéraire : la compréhension comme événement. *Repères*, 13, 49-67.
187. SIEGEL, L. S., & RYAN, E. B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980
188. SLINGENEYER, M., & BIBAUW, S. (2010). Des pratiques réflexives au troisième degré du secondaire : pourquoi ? Comment ? *Enjeux*, 77, 45-79.
189. SNOW, C.E., BURNS, M.S. et GRIFFIN, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC : *National Academy Press*
190. SOUCHON, M., (2004) Pour une pédagogie de la lecture-compréhension de textes en langue étrangère centrée sur la relation du lecteur au(x) texte(s). *Lecture à l'université (langue maternelle, seconde et étrangère)*. *Recherches en sciences de l'éducation*, 161-171.
191. SPRENGER-CHAROLLES, L. et KHOMSI, A. (1989). Les stratégies d'identification de mots dans un contexte-image : comparaison entre bons et mauvais lecteurs. *L'apprenti lecteur*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 307-329
192. SPRENGER-CHAROLLES, L. (2012). Principaux facteurs expliquant la réussite et l'échec de l'apprentissage de la lecture. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 24(116), 10-18.
193. TAUVERON, C. (1999). Comprendre et interpréter les textes à l'école. *Repères*, 19, 8-38.
194. TAUVERON, C. (2001). Relations conjugales dans le couple infernal compréhension/ interprétation : un autre « drame très parisien ». In C., Tauveron (Ed.), *Comprendre et interpréter la littérature à l'école et au-delà (5-24)*. Paris : INRP.
195. TAYLOR, N. E., Wade, M. R., & YEKOVICH, F. R. (1985). The effects of text manipulation and multiple reading strategies on the reading performance of good and poor readers. *Reading Research Quarterly* . 20 . 566-574.

196. TEMIM, D. (2006). Politiques scolaire et linguistique : quelles(s) perspective(s) pour l'Algérie ? *Le français aujourd'hui* (n° 154), p. 19-24
197. THOMSON, D. (2006). Thinking To Read, Reading To think: Engaging Children meaningfully in the Reciprocal Reading Process. *Literacy Today*, 49, 12-13.
198. TRABASSO, T., Can we integrate our instruction on reading comprehension? In C .M. Santaet B. L. Hayes(éd.), Children's prose comprehension, Newark, *International Reading Association*, 1981, p.103-117.
199. TURCOTTE, C. CROISÈTÈRE, C. BOUCHER, & CLOUTIER. B .(2010), Quand chercheurs et intervenantes scolaires s'unissent pour répondre aux besoins des jeunes lecteurs en difficultés de milieu défavorisé. Université du Québec à Montréal, *Journal of Education* .VOL. 45 NO 3.
200. VANDENDORPE, C. (1992). Comprendre et interpréter. In C., Préfontaine, et M., Lebrun, (Eds.), *La lecture et l'écriture, enseignement et apprentissage* (pp.159-182). Québec : Logiques Ecoles.
201. VAN GRUNDERBEECK, N. (1999). Difficultés d'apprentissage de la lecture et pédagogie des gestes mentaux, dans Cahier Alfred Binet, *L'éducation est-elle une science ?* Paris, Eres, p. 117-128.
202. VAN GRUNDERBEECK, N. & LAPLANTE, L. (2003). Enseignement des stratégies de lecture aux débutants. *La lecture et l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques, p. 307-322.
203. VAN KEER, H. et VERGHAEGHE, IP. (2005). Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Grader's Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions. *The Journal of Experimental Education*.
204. VERGNAUD, G. (2002). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Clot, Y. (Dir). *Avec Vygotski*. (pp. 55-68). Paris : la Dispute.
205. VERGNAUD, G. (2002). On n'a jamais fini de relire Vygotski et Piaget. In Clot, Y. (Dir). *Avec Vygotski*. (pp. 55-68). Paris : la Dispute.
206. VERGNAUD G. (1964). Essai de classification des situations d'apprentissage, *Bulletin du C.E.R.P.*, pp. 145-155.
207. VYGOTSKY, L. S. (1925/1994). La conscience comme problème de la psychologie du comportement. *Société Française*, n. 50, pp. 35-49.
208. WEIL-BARAIS, GAUX, C., & IRALD, L., Développement des fonctions pragmatiques et cognitives de l'écriture, In J.-P. Gaté & C. Gaux, Eds, *Lire-Ecrire de l'enfance à l'âge adulte: Genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, p.57-76, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 2007.

209. WILLIAMS, J., & BAKER, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities : A Review of Research. *Review of Educational Research*, 10 (2), 279-320.
210. WIXSON, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 293-316.
211. ZAGAR, D. (1992). L'approche cognitive de La lecture: del'accès au lexique au calcul syntaxique, in *M.Fayol et al, Psychologie Cognitive de la Lecture*. Paris: PUF.

THÈSES ET MÉMOIRES

1. BALAS-CHANEL, A. (1998). *La prise de conscience de sa manière d'apprendre. De la métacognition implicite à la métacognition explicite*. Thèse en Sciences de l'Education. Dir. J. Berbaum. Université Grenoble 2
2. DABENE, M. (1985). *Ecriture et lecture chez l'adulte. Approche empirique de la compétence scripturale*. Doctorat d'état en linguistique. Besançon : Université de Franche-Comté.
3. DESCHENES, A.-J. (1986). *La compréhension, la production de textes et le développement de la pensée opératoire*. Thèse de doctorat présentée à l'école de psychologie de l'Université Laval, Québec.
4. GUERNIER, M.C. (1998): *Discours sur la lecture à l'école, étude longitudinale et comparative de discours d'élèves et de maîtres de cycle III du primaire et de sixième de Collège*, 2 tomes, Thèse de doctorat de Sciences du Langage, Université Grenoble III.
5. MARTEL, V. (2004). *Profils mentaux de bons et de mauvais compreneurs suite à la lecture de textes didactiques*, Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal, Québec
6. MORSLY, D. (1988). *Le français de la réalité algérienne*. Thèse de Doctorat en Linguistique. Université Paris VII.
7. PENLOUP, M-C. (2005). *Recherche en didactique de l'écriture. Le parti pris de l'apprenant*. Mémoire d'Habilitation pour diriger les recherches (HDR).
8. PERRY, C. (1997). *A computational and experimental investigation of visual word recognition and naming*. Unpublished doctoral thesis. University of technology.
9. QUET, F. (2001). Apprendre à comprendre : enjeux, variation « où est la purée ? ». *Cahiers du français contemporain*, 7, 23-46.
10. ZETILI, A. (1993). *Analyse de la demande en tant qu'outil pédagogique*. Thèse de Magister en Linguistique et Didactique dirigé par Alain Coianiz. Université Mentouri de Constantine.

DICTIONNAIRES

1. FURETIERE, A. (1978). *Le Dictionnaire universel*, S. N. L.-Le Robert (3 vol.). Paris.
2. LALANDE, A. (1961). *Dictionnaire de philosophie*, Paris, P.U.F
3. LALANDE, A. (1983). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris: P. U.F.
4. MOESCHLER, J., & REBOUL, A. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.
5. QUEFFELEC, A., CHERRAD-BENCHEFRA, Y., DEBOV, V., SMAALI-DEKDOUK, D., & DERRADJI, Y. (2002). *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*. Paris : AUF/ Duculot.
6. RAYNAL, Fet RIEUNIER, A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, ESF, , article « Médiation ».
7. RAYNAL, F., & RIEUNIER, A. (2005). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation, psychologie cognitive*. 5ème édition. Paris : ESF.
8. REUTER, Y. (2008). Penser Vygotski dans l'espace des didactiques. In M. REUTER, Y & al. (Eds). (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

INDEX DES NOTIONS

Analyse : 7,8,9,10,11,14,16,17,18,25,29,29,46,47,48,69,73,79,89,93,94,103, 108

Apprendre :7,10,14,21,27,50,51,70,73,75,88,104,106,108,112,115,123,128,136 ,152,196,197,198,201,202,205,206,210,251,252

Apprentissage :7,10,11,12,16,17,18,26,27,29,30,33,34,35,36,37,38,39,40,41,42 ,43,46,47,50,53,54,55,58,63,70,71,73,74,85,88,93,97,99,101,102,103,104,105, 106,110,111,112,113,122,127,128,129,131,132,136,140,141,151,153,159,197,1 98,206,207,222,226,227,237,238,240,247,248,250,257,310,330,331,333,334, 336,337,338,339

Autonomie :10,13,17,25,38,39,55,89,98,100,101,106,108,226,231,248,252,228, 339

Cognitivisme : 14, 17, 26,29,258,328,330

Compétence :8,11,17,29,32,45,46,53,54,55,57,75,76,77,79,80,85,93,98,106,112, 118,121,122,126,128,130,136,137,154,189,202,203,254,258,264,265,266,267,2 72,273,274,272,280,328,336

Compréhension en lecture :10,11,12,14,17,21,22,23,31,34,39,40,41,45,51,55 ,69,80,90,96,97,98, 119,120,123,129,134,137,149,153,154,157,185,224,232,237 246,250,265,314,328,329,330,336,338,344,355

Conflit :106,127,147,232,234

Conscience :33,35,43,61,72,73,94,100,102,123,126,130,150,151,206,305,338

Construction de sens : 12,21,46,73,148,150,223,239,245,282,295,304,334,335, 336

Constructivisme : 12,17,19,22,258

Débat : 26,51,54,85,107,109,110,130,131,168,182,235,237,297,313,341

Enquête :16,18,129,135,140,141,142,143,155,156,158,159,183,192,224,257, 258,320,329,333,338,339

Enseignement :7,8,10,11,12,12,15,18,25,26,35,39,40,41,43,44,45,46,47,49,50,5 1,52,53,54,55,57,58,59,67,70,72,73,74,75,76,77,82,84,87,97,98,99,100,101,102, 103,104,105,108,110,111,115,120,121,122,123,124,132,136,141,142,153,156,1

57,157,198,202,238,239,241,246,247,248,250,251,256,257,258,265,329,330,331,332,334,336,339

Explicite :13,17,24,29,49,53,60,62,65,74,77,82,84,90,93,97,99,100,101,102,103,112,114,115,118,119,120,121,122,123,124,150,152,165,169,171,172,183,186,187,190,193,207,231,237,240,242,243,245,25,252,265,272,275,280,286,287,288,290,291,293,297,300,302,304,306,309,312,313,316,321,335,363

Fable :158,174,175,176,177,178,179,180,189,190,280,293,298,299,303,304,307,308,309

Implicite :8,9,14,18,19,28,29,48,60,61,65,76,84,89,92,93,95,99,112,113,114,115,118,119,120,121,123,138,140,154,156,157,166,167,169,170,171,172,173,190,191,193,195,201,213,221,223,224,231,242,243,257,280,284,285,287,288,289,291,292,293,294,295,296,297,299,300,302,305,306,308,309,312,321,329,330,331,332,333,334,335,336,338

Inférence :9,18,29,61,65,83,92,113,114,115,116,117,118,119,120,121,122,123,124,133,138,166,171,186,187,189,221,223,224,265,266,267,268,274,275,280,285,289,305,334,338

Information essentielle :8,14,17,19,140,154,156,158,181,183,191,192,313,319,321,322,325,327,329,330

Interaction : 13,17,18,26,30,32,37,38,59,75,91,104,108,110,111,147,148,154,204,225,226,232,233,234,235,236,237,238,257,333

Interprétation :9,35,46,61,66,78,80,81,113,114,116,117,125,126,127,128,129,132,135,136,137,138,147,154,177,179,180,188,189,190,217,232,234,259,272,279,280,281,307,308,309,311,312,330,333,334,337

Médiation : 12,17,26,28,33,41,43,46,48,71,325,327,344,348

Métacognition : 9,12,17,71,72,80,96,134,151,198,247,248,249,250,331,334

Non-dits :9,60,125,157,166,169,207,231,244,285,333

Processus :7,8,12,17,21,27,28,29,30,33,34,36,37,39,42,46,47,63,64,65,66,67,68,69,71,72,73,78,83,85,89,90,91,92,93,97,99,100,104,108,113,114,119,121,123,126,127,128,129,131,133,134,136,150,152,197,198,239,247,328,330,331,335

Sociocognitif : 37,106,127

Socioconstructivisme : 12,17,19,29,32,33,39,140,258

Questionnement :6,8,9,10,12,13,15,17,18,19,36,61,71,78,79,80,81,82,83,84,85,
86,88,89,90,91,93,94,95,96,102,103,129,137,138,140,148,149,150,154,155,156,
157,158,160,165,166,173,174,175,180,181,182,185,192,193,198,201,225,231,
238,240,241,243,244,245,250,252,258,281,283,284,285,286,289,291,294,396,3
97,398,399,320,321,322,323,326,327,329,330,331,333,334,335,336,337,338,33
9,340,

Zone proximale de développement : 17,34,35,37,38,39,328

RESUME :

Notre préoccupation pédagogique remonte à nos débuts d'enseignante du FLE au CEIL de Constantine. Cette préoccupation nous a motivée et nous a incitée à mieux faire, en utilisant la théorie du sociocognitivism de Vygotsky.

Il s'agit de surmonter les difficultés des apprenants inscrits au niveau II, relatives à la compréhension en lecture, de les aider à construire le sens d'un texte lu.

La stratégie du questionnement, bien comprise, permettra aux apprenants d'acquérir une autonomie plus large en lecture compréhension par l'étayage de la part de l'enseignant. Ainsi, au cours d'une séance de l'écrit, l'enseignant aura exercé les apprenants à acquérir l'attitude réflexive et cognitive en lecture compréhension. Pour ce faire et en parallèle avec le cours enseigné selon la méthode Taxi II, nous avons proposé trois autres cours présentés selon la méthode cognitiviste. Les apprenants des cinq groupes ont été invités à interroger les mêmes textes en tenant compte de l'interprétatif, de l'implicite et des informations essentielles. Un test PISA leur a été présenté en vue de déceler leurs difficultés en matière de compréhension correcte.

A partir d'un questionnaire, nous avons pu construire une idée sur les représentations que se font les apprenants et les enseignants au sujet de l'acte de lire dans une situation d'enseignement/apprentissage.

Les résultats obtenus, nous ont éclairée sur la portée du questionnement des textes, sur son importance didactique, ce qui favorisera la lecture compréhension.

Mots clés :

Sociocognitivism, compréhension en lecture, difficultés des apprenants, autonomie, étayage, questionnement des textes

ملخص :

تعود انشغالاتنا البيداغوجية إلى بداياتنا كأستاذة فرنسية لغة أجنبية في المركز المكثف للغات بقسنطينة إذ حفزنا هذا الانشغال ودفعنا إلى تحسين أدائنا باستعمال النظرية السوسيو معرفية ليفيكوتسكي, إذ يتعلق الأمر بالتغلب على صعوبات المتعلمين المسجلين في المستوى الثاني والمتعلقة بفهم النص في القراءة ومساعدتهم على بناء معنى له .

إن وجود إستراتيجية مفهومة لطرح الأسئلة و بدعم من الأستاذ من شأنه أن يسمح للمتعلمين اكتساب استقلالية اكبر في فهم النص مما يسمح للأستاذ في حصة التعبير الكتابي بتدريب المتعلمين على اكتساب سلوك مفكرو معرفي في قراءة و فهم النص. لهذا الغرض وبالتوازي مع الدرس الذي تم تقديمه على طريقة تاكسي II قمنا باقتراح ثلاث دروس أخرى حسب النظرية المعرفية إذ طلبنا من 5 مجموعات من المتعلمين التمعن في نفس النصوص مع الأخذ بعين الاعتبار كل ما هو تفسيري ، ضمنى بالإضافة إلى المعلومات الأساسية . كما اقترحنا عليهم اختبار ييزا لكشف أي صعوبات متعلقة بالفهم الصحيح.

كما توصلنا أيضا عن طريق استبيان ' إلى بناء فكرة عن تصورات المتعلمين والأساتذة حول عملية القراءة في وضعية التعليم والتعلم وسمحت لنا النتائج المتحصل عليها الكشف عن تأثير استجواب النصوص وأهميتها التعليمية لنجاح عملية قراءة و فهم النص.

كلمات مفتاحية :

سوسيو معرفية- الفهم في القراءة- صعوبات المتعلمين-استقلالية-دعم-استجواب النصوص

ABSTRACT :

Our pedagogical concern goes back to our beginnings as a teacher of the FLE CEIL Constantine. This concern has motivated us and made her do better, using the theory of sociocognitivism Vygotsky. This is to overcome the difficulties of learners enrolled in Level II for reading comprehension, help them build the meaning of a written text.

The strategy of questioning, understood, allow learners to acquire more autonomy in reading comprehension by scaffolding from the teacher. Thus, during a session of the writing, the teacher has exercised learners to acquire cognitive and reflexive attitude in reading comprehension. To do this and in parallel with the course taught by the Taxi II method, we proposed three other courses presented on cognitive method. Learners of the five groups were asked to examine the same texts in the light of the interpretative, of implicit and other information. A PISA test them was presented to detect difficulties for correct understanding.

From a questionnaire, we could build an idea about the concept which learners and teachers about the act of reading in a teaching / learning situation. The results have enlightened us on the scope of the text questioning its didactic importance, which will promote reading comprehension.

Keywords:

Sociocognitivism, reading comprehension, learners difficulties, autonomy, shoring, texts of questioning

TABLE DES ANNEXES (Volume II, III et IV)