

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des lettres et des langues

Département de français



THÈSE DE DOCTORAT

Spécialité : didactique des langues et des cultures

De la cognition à la métacognition en lecture au cycle moyen : entre pratiques enseignantes et directives institutionnelles. Cas des collèges de la wilaya de Ain Defla.

Présentée par :

Nihed RAFED

Dirigée par :

Pr Hakim Menguellat

Soutenue le 16 avril 2025 à Blida, devant le jury composé de :

Ouardia ACI	Professeure	Univ. Blida 2	Présidente
Hakim MENGUELLAT	Professeur	Univ. Blida 2	Rapporteur
Bounouar SEDDARI	MCA	Univ. Médéa	Examineur
Anissa MENAD	MCA	Univ. Tipaza	Examinatrice
Souad SAIDOUN	Professeure	Univ. Blida 2	Examinatrice
Nassima MOUSSAOUI	MCA	Univ. Blida 2	Examinatrice

Année universitaire 2024/2025

Lorsque j'ai su déchiffrer mes lettres, je me suis mis à tout lire : des livres, mais aussi des notices, des publicités, les petits caractères au dos des tickets de tramway, des lettres jetées à la poubelle, de vieux journaux traînant sous mon banc, au parc, des graffitis, la dernière page de couverture de magazines entre les mains d'autres lecteurs dans l'autobus. Quand j'ai découvert que Cervantès, dans son amour de la lecture, lisait « jusqu'aux bribes de papier qu'on jette à la rue », je connaissais exactement la nécessité qui le poussait à de telles récupérations. Ce culte du livre (rouleaux, papier ou écran) est l'un des dogmes de notre société alphabétisée.

Alberto Manguel, Une histoire de la lecture.

DÉDICACES

Je dédie cet humble travail de recherche à mes chers parents, mon époux, mes frangines ainsi que mon fils adoré Sammy.

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à rendre grâce à mon directeur de thèse Professeur Hakim Menguellat pour m'avoir encadrée tout au long de ces quatre années de doctorat. Aucun remerciement ne suffira afin de lui exprimer ma gratitude pour son soutien indéfectible tant sur le plan scientifique que moral. Le Professeur Menguellat est un directeur de thèse d'une grande générosité. Il a toujours été à l'écoute de mes préoccupations, tant personnelles que professionnelles, et a su me prodiguer de précieux conseils. Sa gentillesse et son soutien moral m'ont permis de surmonter les moments difficiles et de maintenir le cap tout au long de mon doctorat. Je m'estime extrêmement chanceuse de pouvoir bénéficier de la supervision d'un directeur aussi dévoué que lui.

Mes sincères remerciements vont aux honorables membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon modeste travail de recherche.

Merci du fond du cœur à mon père chéri pour ses encouragements et son soutien sans faille tout au long de ma vie. Merci d'avoir toujours cru en moi et en mes capacités. Merci de m'avoir appris à ne jamais lâcher prise et d'aller jusqu'au bout de mes rêves.

Je remercie particulièrement mon conjoint Amine pour m'avoir épaulée et accompagnée durant ces années de doctorat. Ton amour et ta présence bienveillante ont été une source de motivation inestimable pour moi, sache que je n'aurai jamais pu mener à bien ce projet sans toi à mes côtés.

Je remercie également tous les membres de ma petite famille, notamment ma mère et mes sœurs adorées Kawter, Malak et Ghada.

J'adresse aussi mes profonds remerciements à mon amie Anissa, mes collègues doctorants ainsi que toute personne ayant contribué de près ou de loin à la réussite de ce travail de recherche.

RÉSUMÉ

La lecture représente l'un des piliers fondamentaux des systèmes éducatifs. Il s'agit d'une compétence à la fois multidimensionnelle et interdisciplinaire permettant aux apprenants de se développer sur le plan cognitif et personnel. La présente thèse se propose d'étudier les pratiques pédagogiques ainsi que les politiques institutionnelles relevant de l'enseignement de la lecture.

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique de la lecture et vise à mettre en lumière l'importance accordée au développement des processus cognitifs et métacognitifs en lecture aussi bien pour les professionnels de l'enseignement que pour les recommandations institutionnelles. A cet effet, l'analyse des pratiques enseignantes et des différentes sources de directives institutionnelles, nous permettent de mesurer le degré d'éloignement ou du rapprochement entre ce qui est recommandé par la tutelle et ce qui est réellement appliqué en classe par les enseignants.

Mots-clés : lecture-compréhension, directives institutionnelles, cognition, métacognition, pratiques enseignantes.

ملخص

تُمثل القراءة إحدى الركائز الأساسية للنظم التعليمية. إنها مهارة متعددة الأبعاد ومتداخلة التخصصات، تُمكن المتعلمين من التطور على الصعيدين المعرفي والشخصي. تهدف هذه الأطروحة إلى دراسة الممارسات التربوية والسياسات المؤسسية المتعلقة بتدريس القراءة.

وبالتالي، يندرج بحثنا في مجال ديداكتيك القراءة ويسعى إلى تسليط الضوء على الأهمية التي تُوليها كل من التوصيات المؤسسية والممارسين في مجال التدريس لتنمية العمليات المعرفية وما وراء المعرفية في القراءة. تحقيقاً لهذه الغاية، يسمح لنا تحليل ممارسات المعلمين ومختلف مصادر التوجيهات المؤسسية بقياس درجة التباعد أو التقارب بين ما توصي به الجهات الوصية وما يتم تطبيقه فعلياً داخل الفصول الدراسية من قبل المعلمين.

الكلمات المفتاحية: قراءة الفهم، التوجيهات المؤسسية، الإدراك، ما وراء الإدراك، الممارسات التدريسية.

ABSTRACT

Reading represents one of the fundamental pillars of educational systems. It is a skill that is both multidimensional and interdisciplinary, enabling learners to develop cognitively and personally. This thesis aims to study the pedagogical practices as well as the institutional policies relevant to the teaching of reading.

Thus, our research falls within the field of reading didactics and seeks to highlight the importance given to the development of cognitive and metacognitive processes in reading, both for teaching professionals and for institutional recommendations. To this end, the analysis of teaching practices and the various sources of institutional directives allows us to measure the degree of distance or proximity between what is recommended by the supervisory authorities and what is actually applied in the classroom by teachers.

Keywords: reading comprehension, institutional directives, cognition, metacognition, teaching practices.

Table des matières

Tableau20 :Réponses recueillies à la 11ème question.....	155.....	14
Tableau21:Réponses recueillies à la 12ème question.....	158.....	14
Tableau22:Réponses recueillies à la 14ème question.....	162.....	14
Tableau24:Réponses recueillies à la 2ème question.....	174.....	14
Tableau25:Réponses recueillies à la 5ème question.....	177.....	14
Tableau26: Réponses recueillies à la 3ème question.....	182.....	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....		1
PARTIE 1 :.....		7
CADRAGE THÉORIQUE.....		7
CHAPITRE 1 : COMPOSANTES ET PROCESSUS DE LA LECTURE.....		8
1.1 Qu'est-ce que lire ?.....		8
Figure 1: Modèle contemporain de compréhension en lecture, (Giasson, 1990, p.7).....		11
Figure 2: Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990, p : 9).....		14
1.1.1 Les structures.....		14
1.1.2 Les processus.....		16
1.1.2.1 Les microprocessus		16
1.1.2.2 Les macroprocessus.....		18
1.1.2.3 Les processus d'intégration		19
1.1.2.4 Les processus d'élaboration.....		22
1.1.2.5 Les processus métacognitifs.....		24
1.2 Les processus visuels et cérébraux		27
1.2.1 Le prélèvement de l'information		27
1.2.2 Le traitement de l'information.....		29
1.2.3 Le stockage de l'information.....		31
1.3 La lecture entre automatismes et processus délibérés		32
1.4 La controverse autour de la question des processus et des stratégies.....		34
Figure 3 : Schéma représentant les processus cognitifs et les stratégies qui leur correspondent (Giasson, 1990, P :16).....		35
CHAPITRE 2 : VERS UNE MODÉLISATION DE LA LECTURE		38
2.1 Les modèles de l'identification des mots		38
2.1.1 Les modèles ascendants (bottom-up)		39
2.1.2 Les modèles descendants (top down).....		40
2.1.3 Les modèles interactifs.....		41
Figure 3: Une représentation scénique d'un modèle interactif de lecture : (Rumelhart, 1977)...		42
2.1.4 Les modèles computationnels.....		42
2.1.5 Les modèles connexionnistes		43
2.1.6 Les modèles en cascade à double voies.....		44

2.2 Les modèles théoriques de la compréhension en lecture.....	45
2.2.1 Le modèle de Kinstch et Van Dijk	45
2.2.1.1 La surface du texte	46
2.2.1.2 La base de texte	47
2.2.1.3 Le modèle de situation.....	48
2.2.2 Le modèle de construction-intégration.....	49
Comme nous pouvons le voir à travers ce schéma, les connexions établies entre les différentes propositions différent, créant ainsi des liens forts sous l'effet d'une excitation tout en faisant disparaître certaines propositions sous l'effet de l'inhibition. C'est à ce moment-là qu'intervient la dernière étape du modèle appelée la phase d'intégration.	50
2.2.3 Le modèle interactif de Giasson.....	51
2.2.4 Le Landscape Model	53
2.2.5 Le modèle de « Structure Building Framework »	54
2.2.6 Le modèle d'indexage d'événements :	56
2.3 Synthèse sur les modèles théoriques de la compréhension	59
CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE	61
3.1 Recherches sur la pertinence des pratiques enseignantes liées à la compréhension en lecture	61
3.2 Les fondements de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension	63
3.2.1 Développement de l'autonomie chez l'apprenant	63
3.2.2 La concentration sur le rôle de l'enseignant.....	64
3.2.2 Favorisation des échanges verbaux avec les apprenants	65
3.3 Les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.....	65
3.3.1 La phase de l'étayage	67
3.3.2 La phase de la pratique guidée	69
3.3.3 La phase de la pratique autonome	71
3.4 Bref historique de l'enseignement de la compréhension en lecture	72
3.5 Pourquoi et comment enseigner la compréhension de textes ?	76
3.6 Qu'est-ce qu'une question ?	78
Figure 5: Classification des relations entre les questions et les réponses (Raphael 1986) cité dans (Giasson, 1990, P : 230)	80
3.6.1 Questions d'évaluation ou d'enseignement ?	81
3.7 Les étapes de l'enseignement de la compréhension en lecture	82
Figure 6: Classification des catégories de stratégies de lecture	84
Tableau 1: Les étapes de la séance de la compréhension en lecture	85
3.7.1 Étape de pré-lecture.....	87
3.7.2 Étape de lecture	89
3.7.3 L'étape de post-lecture	91
PARTIE 2 :	94

CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE	94
CHAPITRE 1 : JUSTIFICATION ET DESCRIPTION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES	95
1.1 Pourquoi avons-nous choisi le cycle moyen pour cette recherche ?	95
1.2 Justification du choix du public.....	96
Tableau 2: Présentation des enseignants formateurs	97
Tableau 3 : Présentation des enseignants principaux	98
1.3 Choix des outils d’investigation	98
1.4 Pourquoi l’approche qualitative ?.....	99
1.5 Déroulement de l’enquête.....	100
Tableau 3: Étapes du protocole expérimental.	103
1.6 Conditions de l’enquête : contraintes et difficultés rencontrées	103
1.7 La cueillette des données.....	105
1.7.1 Le questionnaire	105
Tableau 4: Questions du volet scientifique et leurs objectifs.	106
Tableau 5: Questions du volet didactique et leurs objectifs.	107
Tableau 6: Questions du volet méthodologique et leurs objectifs.	108
1.7.2 Séminaire pédagogique des enseignants	110
1.7.3 Les entretiens d’explicitation	111
Tableau 7: Code utilisé pour les entretiens.	111
1.7.4 L’observation de classe	112
Tableau 8: Code de transcription des données enregistrées lors des observations de classe	119
1.7.5 Le manuel scolaire et les documents officiels comme objet d’analyse	119
Tableau 9: Caractéristiques du document officiel.	120
1.8 Synthèse du déroulement de l’enquête	120
CHAPITRE 2 : ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	123
Figure 7: Schéma illustratif des étapes de collecte et d’analyse des données.	123
2.1 Analyse des pratiques enseignantes	123
2.1.1 Analyse des questionnaires et des entretiens d’explicitation des enseignants principaux .	124
2.1.1.1 Analyse du volet scientifique	124
2.1.1.1.1 Conception des enseignants sur les étapes de l’enseignement de la lecture.....	124
2.1.1.1.2 Émission des hypothèses de sens en vue de prédire le contenu du texte.....	128
Tableau 11: Réponses recueillies à la 2ème question.	129
2.1.1.1.3 Utilisation des consignes de lecture : pour une meilleure réalisation des processus cognitifs	131
Tableau 12: Réponses recueillies à la 3ème question.	132
2.1.1.1.4 Degré de prise en charge des processus dans l’enseignement de la lecture	133
Tableau 13: Réponses recueillies à la 4ème question.	134
2.1.1.1.5 Agir face aux textes : Vers des lecteurs plus autonomes	136

Tableau 14: Réponses recueillies à la 5ème question	137
2.1.1.1.6 Commentaire sur le volet scientifique	139
2.1.1.2 Analyse du volet didactique	140
2.1.1.2.1 De la compréhension littérale vers la compréhension inférentielle.....	141
Tableau 15: Réponses recueillies à la 6ème question	141
2.1.1.2.2 Lire silencieusement pour un meilleur rendement cognitif	145
Tableau 16: Réponses recueillies à la 7ème question	146
2.1.1.2.3 La diversité textuelle : pour des lecteurs plus autonomes	147
Tableau 17: Réponses recueillies à la 8ème question	148
2.1.1.2.4 Explicitation des stratégies de compréhension pour un meilleur rendement cognitif	150
Tableau 18: Réponses recueillies à la 9ème question	150
2.1.1.2.5 Aller au-delà du texte : vers la formation d'un esprit critique en lecture	153
Tableau 19: Réponses recueillies à la 10ème question	153
2.1.1.2.6 Commentaire sur le volet didactique	155
2.1.1.3 Analyse du volet pédagogique.....	156
2.1.1.3.1 Gestion des situations d'incompréhension	157
Tableau 20 : Réponses recueillies à la 11ème question	158
2.1.1.3.2 La place des questions sur le processus dans l'enseignement de la lecture.....	159
Tableau 21: Réponses recueillies à la 12ème question	160
2.1.1.3.3 Le travail collaboratif pendant la séance de lecture	162
2.1.1.3.4 Enseigner la compréhension en fonction du type du texte : quels processus viser ?.....	164
Tableau 22: Réponses recueillies à la 14ème question	164
2.1.1.3.5 Commentaire sur le volet pédagogique	166
2.1.1.3.6 Synthèse des trois volets.....	167
2.2 Analyse des travaux du séminaire	168
2.2.1 Synthèse sur les travaux du séminaire	171
2.3 Analyse des directives institutionnelles.....	172
2.3.1 Analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation menés auprès des formateurs	172
2.3.1.1 Analyse du volet scientifique	173
2.3.1.1.1 Conception des enseignants sur les étapes de l'enseignement de la lecture	173
Tableau 23 : Réponses recueillies à la 1ère question	173
2.3.1.1.2 Émission des hypothèses de sens en vue de prédire le contenu du texte.....	176
Tableau 24: Réponses recueillies à la 2ème question	176
2.3.1.1.3 Utilisation des consignes de lecture : pour une meilleure réalisation des processus cognitifs	177
2.3.1.1.4 Degré de prise en charge des processus dans l'enseignement de la lecture	177
2.3.1.1.5 Agir face aux textes : Vers des lecteurs plus autonomes	179

Tableau 25: Réponses recueillies à la 5ème question	179
2.3.1.1.6 Commentaire sur le volet scientifique	180
2.3.1.2 Analyse du volet didactique	181
2.3.1.2.1 De la compréhension littérale vers la compréhension inférentielle	181
En voici la question :	181
2.3.1.2.2 Lire silencieusement pour un meilleur rendement cognitif	183
2.3.1.2.3 La diversité textuelle : pour des lecteurs plus autonomes	184
Tableau 26: Réponses recueillies à la troisième question	184
2.3.1.2.4 Explicitation des stratégies de compréhension : pour un meilleur rendement cognitif.....	185
2.3.1.2.5 Aller au-delà du texte : vers la formation d'un esprit critique en lecture	186
2.3.1.2.6 Commentaire sur le volet didactique	187
2.3.1.3 Analyse du volet pédagogique.....	188
2.3.1.3.1 Gestion des situations d'incompréhension	189
2.3.1.3.2 La place des questions sur les processus dans l'enseignement de la lecture	189
2.3.1.3.3 Le travail collaboratif pendant la séance de lecture	190
2.3.1.3.4 Enseigner la compréhension en fonction du type du texte : quels processus viser ?.....	192
2.3.1.3.5 Commentaire sur le volet pédagogique	192
2.3.1.3.6 Synthèse des trois volets.....	193
2.3.2 Analyse des observations de classe menés auprès des formateurs	194
2.3.2.1 Analyse de la première classe.....	195
2.3.2.1.1 Respect des étapes de la lecture.....	195
2.3.2.1.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures.....	196
2.3.2.1.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens.....	198
2.3.2.1.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?	199
Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel	200
Utilisation des questions portant sur les processus.....	201
Rôle de l'enseignant	202
Interventions des apprenants	203
2.3.2.1.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	204
2.3.2.1.6 Commentaire sur la première classe.....	205
2.3.2.2 Analyse de la deuxième classe	205
2.3.2.2.1 Respect des étapes de la lecture.....	205
2.3.2.2.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures.....	206
2.3.2.2.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens.....	207
2.3.2.2.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?	209
Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel	209
Utilisation des questions portant sur les processus.....	213

Rôle de l'enseignant	214
Interventions des apprenants	216
2.3.2.2.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	217
2.3.2.2.6 Commentaire sur la deuxième classe	217
2.3.2.3 Analyse de la troisième classe	218
2.3.2.3.1 Respect des étapes de la lecture.....	218
2.3.2.3.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures.....	219
2.3.2.3.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens.....	219
2.3.2.3.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?	221
Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel	221
Utilisation des questions portant sur les processus.....	224
Rôle de l'enseignant	225
Interventions des apprenants	228
2.3.2.3.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	229
2.3.2.3.6 Commentaire sur la troisième classe	229
2.3.2.3.7 Synthèse globale pour les observations de classe.....	230
2.3.3 Analyse du manuel scolaire.....	232
2.3.3.1 Analyse du premier texte.....	233
2.3.3.1.1 Respect des étapes de la lecture.....	234
2.3.3.1.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures.....	234
2.3.3.1.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens du texte	234
2.3.3.1.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel.....	235
2.3.3.1.5 Utilisation des questions portant sur les processus.....	238
2.3.3.1.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	239
2.3.3.1.7 Commentaire sur le premier questionnaire.....	240
2.3.3.2 Analyse du deuxième texte.....	240
2.3.3.2.1 Respect des étapes de la lecture.....	241
2.3.3.2.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures :	242
2.3.3.2.3 Émission des hypothèses de sens et anticipation sur le sens :	242
2.3.3.2.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel	244
2.3.3.2.5 Utilisation des questions portant sur les processus.....	247
2.3.3.2.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	247
2.3.3.2.7 Commentaire sur le deuxième questionnaire.....	248
2.3.3.3 Analyse du troisième texte	249
2.3.3.3.1 Respect des étapes de la lecture.....	250
2.3.3.3.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures.....	250
2.3.3.3.3 Émission des hypothèses de sens et anticipation sur le sens	251

2.3.3.3.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel.....	251
2.3.3.3.5 Utilisation des questions portant sur les processus.....	255
2.3.3.3.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative	256
2.3.3.3.7 Commentaire sur le troisième questionnaire	256
2.3.3.3.8 Synthèse globale pour l'analyse du manuel	257
2.3.4 L'analyse des documents officiels	258
2.3.4.1 Analyse du premier document	259
2.3.4.2 L'analyse du deuxième document.....	262
2.3.4.3 Synthèse sur les documents officiels	264
2.3.5 Synthèse générale sur les directives institutionnelles.....	265

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les étapes de la séance de la compréhension en lecture	85
Tableau 2: Présentation des enseignants formateurs	97
Tableau 3: Étapes du protocole expérimental.	103
Tableau 4: Questions du volet scientifique et leurs objectifs.	106
Tableau 5: Questions du volet didactique et leurs objectifs.	107
Tableau 6: Questions du volet méthodologique et leurs objectifs.	108
Tableau 7: Code utilisé pour les entretiens.	111
Tableau 8: Code de transcription des données enregistrées lors des observations de classe .	119
Tableau 9: Caractéristiques du document officiel.	120
Tableau 10: Cheminement de la phase empirique.	120
Tableau 11: Réponses recueillies à la 2ème question.	129
Tableau 12: Réponses recueillies à la 3ème question.	132
Tableau 13: Réponses recueillies à la 4ème question.	134
Tableau 14: Réponses recueillies à la 5ème question	137
Tableau 15: Réponses recueillies à la 6ème question	141
Tableau 16: Réponses recueillies à la 7ème question	146
Tableau 17: Réponses recueillies à la 8ème question	148
Tableau 18: Réponses recueillies à la 9ème question	150
Tableau 19: Réponses recueillies à la 10ème question	153
Tableau 20 : Réponses recueillies à la 11ème question.....	155
Tableau 21: Réponses recueillies à la 12ème question.....	158
Tableau 22: Réponses recueillies à la 14ème question.....	162
Tableau 23: Réponses recueillies à la 1ère question	173
Tableau 24: Réponses recueillies à la 2ème question.....	174
Tableau 25: Réponses recueillies à la 5ème question.....	177
Tableau 26: Réponses recueillies à la 3ème question.....	182

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle contemporain de compréhension en lecture, (Giasson, 1990, p.7).....	11
Figure 2: Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990, p : 9).....	14
Figure 3: Une représentation scénique d'un modèle interactif de lecture : (Rumelhart, 1977)42	
Figure 4 : Schéma représentant les quatre étapes de la phase de construction. Cité par (Bernard, 2017, P : 5)	50
Figure 5: Classification des relations entre les questions et les réponses (Raphael 1986) cité dans (Giasson, 1990, P : 230).....	80
Figure 6: Classification des catégories de stratégies de la lecture	84
Figure 7: Schéma illustratif des étapes de collecte et d'analyse des données.....	123

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La lecture, en tant qu'activité cognitivo-linguistique omniprésente dans notre vie quotidienne, est un excellent moyen d'ouverture sur le monde. Disposer de bonnes compétences lectorales permet de s'épanouir et d'accéder aux multiples savoirs, mais aussi de favoriser les liens sociaux entre les individus ainsi que leurs constructions identitaires. Le rôle prépondérant que joue la lecture dans l'insertion sociale des individus justifie l'importance que lui accordent les systèmes éducatifs à travers le monde entier. En Algérie, l'enseignement-apprentissage de la lecture jouit d'une place centrale et est considéré comme un moyen de formation à l'esprit critique. Cette activité pluridisciplinaire est donc un vecteur de réussite pour les apprenants dans les autres disciplines. Dans le même ordre d'idées, le développement des compétences littéraciques demeure l'une des finalités de l'enseignement-apprentissage du FLE¹ en Algérie. Former des citoyens de demain, qui seront capables de lire et écrire en situations extra-scolaires est l'un des principaux enjeux de l'enseignement du français. A cet effet, Menguellat souligne que :

« L'habileté en lecture, dans ces langues étrangères, constitue une compétence essentielle à enseigner dès le primaire afin de permettre à l'apprenant d'accéder aux informations scientifiques dont il a besoin pour mener à terme ses études et entamer sa vie professionnelle ». (2012, p : 2).

En effet, depuis la réforme du système éducatif algérien en 2000², une nouvelle politique éducative voit le jour. Axée sur l'approche par compétence, cette nouvelle réforme se veut rénovatrice et prône l'enseignement des langues étrangères notamment le français, en vue de s'ouvrir sur le monde et d'accéder aux savoirs universels. L'ambition est de perfectionner les pratiques enseignantes liées aux langues étrangères en matière de qualité et surtout d'efficacité. Ainsi, cette refonte vise à développer chez les apprenants des capacités littéraciques qui leur permettent de lire et écrire en toute autonomie et de progresser sur le plan cognitif et personnel. Par ailleurs, en notre qualité d'enseignante de FLE au cycle moyen, nous avons constaté qu'un nombre important de collégiens rencontre des difficultés lors de l'activité de la lecture-compréhension. Ce constat est également partagé par l'ensemble des acteurs³ du système

¹ Français langue étrangère.

² Suite à l'installation de la commission nationale de réforme du système éducatif (CNRS) par l'ex président Abdelaziz Bouteflika.

³ Enseignants, inspecteurs, pédagogues et directeurs.

éducatif et représente l'une de leurs préoccupations majeures. Cependant, la majorité des collègues avec qui nous avons longuement échangé, considère le faible niveau linguistique des apprenants comme principal facteur d'échec en lecture. De plus, nous avons noté lors de nos expériences en tant que membre de jury de titularisation que le manque de motivation des apprenants ainsi que leurs environnements familiaux sont les principales causes de difficultés en lecture évoquées par les enseignants stagiaires inspectés. Ces constats appellent donc à une réflexion approfondie sur l'origine des difficultés que rencontrent les apprenants du collège pendant l'activité de la compréhension écrite.

Dans le même sillage, et en vue d'identifier les causes liées aux difficultés de lecture chez les apprenants du moyen, nous nous proposons de mener un travail de recherche qui adopte une double perspective, analysant à la fois les pratiques enseignantes et les politiques institutionnelles qui les sous-tendent. En effet, l'enseignement que l'apprenant reçoit en classe est tributaire d'une permanente jonction entre les activités pédagogiques mises en œuvre par les enseignants et les recommandations théoriques avancées par la tutelle. C'est pourquoi, une concordance entre ces deux niveaux est obligatoire pour une meilleure efficacité des apprentissages. A cet effet, notre recherche conjugue à la fois l'ambition d'étudier les pratiques pédagogiques relatives à la lecture et le contenu des directives institutionnelles en tant que médiateur influençant les pratiques de ces enseignants. Précisant également que notre étude adopte une approche croisée dont l'objectif principal est de déterminer le degré d'intégration des dimensions cognitives et métacognitives dans l'enseignement de la lecture au cycle moyen. Nous évaluerons par la suite dans quelle mesure ces pratiques de classe sont-elles alignées avec les recommandations institutionnelles.

Ainsi, nous souhaitons à travers cette recherche identifier de la manière la plus tangible possible les causes qui font que les collégiens n'aboutissent pas à une compréhension approfondie des textes. Autrement dit, nous espérons étudier les raisons pour lesquelles l'enseignement de la lecture-compréhension au cycle moyen ne parvient pas à former des lecteurs autonomes et réflexifs. C'est ainsi que notre recherche s'attache à répondre à la question suivante : **Existe-t-il une concordance entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques enseignantes concernant le déroulement de l'activité de la compréhension en lecture ? Notamment sur le plan de la jonction entre les processus cognitifs.**

Afin de mieux cerner les difficultés de compréhension chez les apprenants du moyen et identifier la nature des pratiques proposées par le cadre enseignant et les recommandations

institutionnelles, nous avons formulé une série de questions de recherche qui guideront notre cheminement réflexif et méthodologique :

Les enseignants, connaissent-ils réellement ce qu'est comprendre un texte et les processus sous-jacents ?

Proposent-ils des questions qui mènent l'apprenant vers la mobilisation des processus de compréhension ?

Respectent-ils la jonction entre les processus dans la conception des questionnaires de compréhension ?

Dans quelle mesure les enseignants suivent-ils les directives institutionnelles lors de l'enseignement de la compréhension en lecture ?

Les questions de compréhension qui accompagnent les supports de lecture dans les manuels du cycle moyen, visent-elles les différents processus de compréhension ?

C'est ainsi que nous avons émis les hypothèses suivantes :

Il serait possible que les enseignants méconnaissent la jonction qui existe entre les différents processus cognitifs.

Il se pourrait que les questions accompagnant les textes de lecture ne fassent pas référence explicitement aux différentes relations qui doivent exister entre les processus.

Il est probable que les enseignants appliquent les prescriptions institutionnelles pendant l'enseignement de la lecture-compréhension.

Est-ce que les différentes prescriptions institutionnelles prennent en considération l'enseignement des processus ?

Pour ce qui est de la première hypothèse, elle met en avant le rôle central que jouent les praticiens pendant l'enseignement de la compréhension en lecture, particulièrement en matière des connaissances explicites qu'ils possèdent sur les processus cognitifs impliqués dans la lecture. Cette hypothèse stipule que les enseignants ne seraient pas conscients de la jonction qui existe entre les processus de la lecture. En effet, nous partons du principe selon lequel une bonne articulation des processus lors de l'enseignement de la lecture est un facteur déterminant du développement des habiletés cognitives et de l'esprit critique chez les apprenants. De manière

plus précise, nous supposons que les enseignants qui maîtrisent l'enseignement des processus et assurent correctement la jonction entre eux, auraient plus de chances de former des lecteurs critiques et réflexifs. Nous tenons également à préciser que la relation entre les processus se traduit par le lien que les enseignants doivent assurer entre les processus de bas et de haut niveau cognitif, ce qui permet à l'apprenant d'accéder au sens littéral puis inférentiel et interprétatif du texte. L'interconnexion entre les processus se traduit aussi par le lien permanent que l'enseignant doit assurer entre l'ensemble des processus de la lecture et les habiletés métacognitives en vue de former des lecteurs stratégiques. Ainsi, selon cette première hypothèse, la nature du questionnaire de compréhension proposé par les enseignants dépendrait en grande partie de leurs connaissances des processus impliqués dans la lecture. De ce fait, une articulation cohérente entre ces processus par l'enseignant favoriserait la construction de sens chez les élèves, alors qu'une méconnaissance des processus ou une mauvaise jonction entre eux pourrait freiner le processus de compréhension. C'est ainsi que cette première hypothèse permet de répondre aux trois premières questions de recherche.

La deuxième hypothèse porte sur le manuel scolaire en tant qu'outil pédagogique largement utilisé par les enseignants, lesquels s'appuient sur les questionnaires associés aux textes du manuel scolaire afin d'effectuer la séance de la compréhension en lecture. Partant de ce principe, nous stipulons que ces questionnaires de compréhension présenteraient des limites en terme du respect de la jonction entre les différents processus cognitifs. En d'autres termes, nous émettons l'hypothèse que les concepteurs du manuel scolaire ne feraient pas apparaître explicitement l'articulation des processus dans les questions de compréhension qu'ils proposent. Nous pensons donc que le recours au manuel par les enseignants influe sur leurs conduites pédagogiques en classe et contribue à accentuer les problèmes de compréhension chez les apprenants. Cette hypothèse permet de répondre à la cinquième question de recherche.

Quant à la troisième hypothèse, permettant de répondre à la quatrième question de recherche, elle met en lien les activités pédagogiques des enseignants avec les directives institutionnelles qui les sous-tendent. En stipulant que les enseignants se fient aux recommandations institutionnelles lors de l'enseignement de la lecture-compréhension, nous cherchons à vérifier si le contenu du manuel et des documents officiels ainsi que les recommandations des inspecteurs pédagogiques, constitueront un cadre de référence pour ces enseignants lors de l'enseignement de la lecture.

En somme, ces trois hypothèses forment un ensemble cohérent et permettent d'étudier les différents facteurs pouvant influencer l'enseignement de la lecture à savoir : les pratiques des

enseignants, le contenu du manuel et le degré de cohérence entre ce qui est défini par les politiques institutionnelles et les pratiques effectives de classe.

Suite à l'analyse approfondie de notre corpus, nous serons donc en mesure de vérifier la validité de nos hypothèses et d'apporter des éléments de réponses à notre problématique de départ.

Notre thèse est scindée en deux grandes parties : une partie théorique et une partie pratique. La partie théorique fera l'objet d'un cadre conceptuel servant de fondement lors de l'analyse des données. Ainsi, notre recherche débutera par une première partie de nature théorique répartie sur trois chapitres. Le premier chapitre portera sur la conceptualisation de la lecture, nous tenterons dans un premier temps de proposer une définition de l'acte de lecture, tout en exposant les différentes composantes et processus qui y interviennent. Puis, nous expliquerons les processus visuels et cérébraux impliqués lors de cette activité. Nous évoquerons ensuite les automatismes et les stratégies délibérées en tant qu'éléments clés de la jonction entre la cognition et la métacognition en lecture. Nous expliquerons par la même occasion comment ces deux éléments interagissent afin de permettre une meilleure construction du sens. Enfin, nous mettrons en lumière les nuances entre les processus et les stratégies de compréhension.

Quant au deuxième chapitre, il sera consacré à la modélisation de la lecture. Nous tenterons de tracer un panorama des différents modèles théoriques ayant étudié la lecture. Nous commencerons d'abord par les modèles qui ont rendu compte des techniques de l'identification des mots. Puis, nous explorons les modèles ayant analysé la nature des processus et mécanismes impliqués dans la compréhension en lecture. Enfin, nous clôturons ce chapitre par une synthèse de l'ensemble des approches théoriques citées en vue de mettre en évidence leur complémentarité ainsi que leurs éventuelles limites.

Le troisième et dernier chapitre fera l'objet de l'enseignement de la lecture. Nous exposerons d'abord quelques études qui ont été faites sur la pertinence des pratiques enseignantes de la lecture. Puis, nous nous attarderons sur le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Nous expliquerons tout d'abord les principaux fondements de ce modèle pour ensuite en expliquer les trois principales étapes. Nous ferons par la suite un court historique de l'enseignement de la compréhension en lecture. Dans le même ordre d'idées, nous expliquerons comment et pourquoi enseigner la compréhension en lecture. Nous nous attacherons également à définir les questions de compréhension en tant que moyen largement utilisé par les enseignants pour enseigner la compréhension écrite. Finalement, nous nous pencherons sur les principales étapes de l'enseignement de la compréhension en lecture.

La deuxième partie de notre thèse sera consacrée à la méthodologie, elle sera répartie sur deux grands chapitres. Le premier chapitre s'intitule « Justification et description des outils méthodologiques ». Comme le titre l'indique, nous nous attacherons à présenter les étapes de notre protocole de recherche. Après avoir justifié le cycle moyen en tant que contexte de notre étude, nous procéderons à la justification des outils d'investigation puis à la présentation des caractéristiques de l'approche qualitative en tant que principale méthode de notre recherche. Nous expliquerons par la suite le déroulement de l'enquête en soulignant les difficultés rencontrées. Puis, nous nous attarderons sur les différentes étapes de notre cueillette de données où chacune de nos méthodes d'enquête sera expliquée séparément. Finalement, nous dresserons un schéma récapitulatif en guise de résumé de notre démarche empirique.

Le deuxième chapitre du volet méthodologique sera exclusivement dédié à l'analyse et l'interprétation des résultats recueillis auprès des différents participants dans notre enquête. Nous analyserons dans un premier temps les pratiques enseignantes en nous appuyant sur les questionnaires et les entretiens d'explicitation menés auprès des enseignants principaux. Nous procéderons dans un second temps à l'analyse des questionnaires élaborés par les enseignants lors de la journée d'étude organisée par l'inspecteur. Nous passerons ensuite à l'analyse des données recueillies auprès des différents organismes institutionnels : les enseignants formateurs, le manuel scolaire et les documents officiels. En ce qui concerne les enseignants formateurs, l'analyse avec eux se fera par le biais des questionnaires, des entretiens d'explicitation et des observations de classe. Quant à l'analyse du manuel scolaire, elle se focalisera sur la nature des questionnaires de compréhension qui accompagnent les supports de lecture. Alors que pour les documents officiels, l'analyse portera sur deux documents d'accompagnement concernant des activités de compréhension en lecture.

En définitive, et à la lumière du cadrage théorique cité antérieurement, les résultats issus de l'analyse des pratiques enseignantes nous renseigneront sur le degré de la prise en charge des processus et de la façon dont les enseignants les articulent lors de l'enseignement de la lecture. L'analyse des directives institutionnelles révélera à la fois chez les formateurs, dans le manuel scolaire et dans les documents officiels, la présence ou non de l'enseignement des processus ainsi que la prise en considération de la jonction entre eux. Enfin, l'analyse des questionnaires conçus par les enseignants lors du séminaire avec l'inspecteur, nous permettra de mesurer le degré d'intégration des prescriptions des formateurs dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Une discussion croisée de ces résultats permettra de répondre à notre problématique initiale et de proposer par la suite de nouvelles perspectives de recherche.

PARTIE 1 :
CADRAGE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : COMPOSANTES ET PROCESSUS DE LA LECTURE

La lecture est une activité cognitive hautement complexe, représentant des enjeux individuels et sociaux très importants, dans la mesure où elle permet l'accès aux connaissances et l'ouverture sur le monde. Ainsi, la maîtrise de la lecture est devenue un excellent moyen pour s'intégrer au sein de la société, autant sur le plan personnel que professionnel.

L'enseignement-apprentissage de la lecture a toujours été l'une des préoccupations majeures des institutions scolaires, car éprouver des difficultés à lire peut se répercuter de façon négative sur l'apprentissage des autres disciplines : « *La lecture occupe une place à part dans l'ensemble des activités scolaires, puisqu'elle est à la fois un apprentissage particulier et le moyen des autres apprentissages* ». (Mauger, Pauliak, 1998, p : 16). La lecture s'avère donc être une pratique purement sociale à valoriser à l'école, les enseignants de FLE sont donc censés déployer tous leurs efforts en vue de développer chez leurs apprenants la capacité à lire de manière autonome tout en promouvant le développement des processus de compréhension.

Dans la même optique, un vaste éventail de recherches s'est consacré à l'étude de la lecture avec toutes ses facettes. Donnant naissance à de nombreuses conceptions ayant connu d'importants essors.

Dans ce premier chapitre, nous tenterons dans un premier temps de cerner l'acte de lire en nous appuyant sur les définitions les plus répandues, nous mettrons également en exergue l'évolution de la conception de la lecture au fil du temps. Nous nous focaliserons dans un second temps sur les différentes variables qui rentrent en jeu durant l'activité de lecture, à savoir : le texte, le contexte et le lecteur. Puis, nous expliquerons le fonctionnement des processus oculaires et cérébraux pendant l'acte de lire tout en décrivant le cheminement de l'information depuis l'arrivée du mot à la rétine jusqu'à l'attribution du sens en passant par les différentes mémoires. Enfin, nous explorons les processus délibérés et les automatismes de lecture puis nous établirons une distinction entre les processus et les stratégies de compréhension.

1.1 Qu'est-ce que lire ?

Peu de personnes parviennent à répondre à cette question, même les lecteurs les plus chevronnés. En effet, nous lisons d'une manière tellement spontanée et automatique que nous ignorons les processus mis en œuvre par notre cerveau pour comprendre un texte :

« La compréhension du texte. Cette activité, déclenchée automatiquement dès que nos yeux trouvent un mot ou une phrase, résulte de l'action de processus psychologiques

pour la plupart inconscients. Cette apparente facilité avec laquelle nous lisons rend compte de notre difficulté à considérer l'acte de lire dans toute sa complexité. » (Baccino, Colé, 1995, p : 3).

Il est à signaler que la définition de la lecture n'a pas fait l'unanimité des chercheurs, le concept a été abordé sous différents angles, et a connu de nombreuses évolutions. Morais et Robillart proposent la définition suivante : « *Lire des mots, c'est non seulement les identifier mais aussi au préalable activer les représentations orthographiques et les représentations phonologiques correspondantes* » (1998, p : 46). Selon ces auteurs, la lecture est conçue comme une activité de déchiffrage pendant laquelle le lecteur doit faire appel à sa conscience phonologique pour passer d'une forme écrite (les graphèmes) à une forme orale (les phonèmes). Par ailleurs, Maisonneuve rejoint la même idée que celle de Morais et Robillart en affirmant que : « *lire, c'est découvrir dans la graphie des signes une suite ordonnée de sons* » (2002, p : 48). Il apparaît de cette définition que la lecture est considérée comme étant une activité de déchiffrage qui permet au sujet lecteur d'identifier les correspondances graphophonétiques. Néanmoins, ces définitions demeurent incomplètes, car elles restreignent l'acte de lire au déchiffrage, le considérant comme une pratique mécanique qui ne tient aucun compte de l'aspect sémantique. Certes, on ne peut guère nier que la lecture débute par le déchiffrage, cela dit, déchiffrer ne signifie pas lire ! Il s'agit plutôt d'une première étape très importante, donnant accès à d'autres processus plus complexes et plus élaborés. C'est d'ailleurs pour cette raison que les faibles comprennent ceux qui rencontrent des difficultés lors du déchiffrage.

La notion de lecture a donc nettement évolué à travers le temps, aboutissant ainsi à un nouveau paradigme, celui de la construction du sens. Le décodage est de ce fait relégué au second plan au profit de la compréhension, qui est mise en exergue pendant la lecture : « *la lecture n'est plus considérée comme un simple exercice de décodage, mais comme une activité d'apprentissage et de construction de sens au cours de laquelle le lecteur extrait le sens du texte* » (Voyer, Beaudoin, Goulet, 2012, p : 403). Cuq et Gruca quant à eux, soutiennent la même idée et avancent que : « *lire ce n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification* » (2005, p : 166). Il ressort de ces assertions que déchiffrer n'est plus synonyme de lire, car comme le soulignent ces auteurs, la lecture est tributaire de la compréhension du texte. Ainsi, elle devient un acte complexe exigeant la mise en œuvre d'un ensemble d'habiletés permettant la construction du sens par le sujet lecteur. De plus, ces nouvelles conceptions prônent l'étude du sens en soulignant la part active du lecteur en matière d'extraction du sens. Le sujet lecteur est

donc censé faire appel à ses connaissances antérieures et émettre des hypothèses de sens qu'il vérifiera tout au long de sa lecture.

Nous remarquons que les définitions précédemment citées sont tout à fait opposées les unes par rapport aux autres, certaines prônent l'utilisation du code tandis que d'autres privilégient le sens. C'est ainsi qu'une nouvelle conception a vu le jour appelée la conception interactive affirmant qu'il ne peut avoir de lecture sans passer par le code et le sens à la fois : « *Sans doute un des aspects les plus importants de la lecture fluide est la capacité du lecteur à exécuter deux tâches complexes à la fois ; il s'agit d'identifier les mots rapidement ainsi que de comprendre le message lu* » (Bessette, Dubé, Ouellet, 2018, p : 91).

Nous retenons de cette assertion que la lecture est une activité dynamique qui tient compte de deux processus intimement liés : l'identification des mots et la compréhension du texte. Ces deux procédures sont interdépendantes et s'influencent mutuellement. En effet, plus l'identification des mots est maîtrisée par le lecteur, elle devient spontanée et permet d'optimiser la lecture en vue de libérer les opérations mentales requises pour la compréhension. La lecture est donc un processus complexe pendant lequel différents niveaux de traitement cognitifs interagissent en permanence. Ainsi, si l'identification des mots est la clé permettant l'accès au texte, les processus de haut niveau cognitif (la compréhension) demeurent le seul moyen permettant de construire le sens et de développer une attitude de lecteur réflexif.

Dans le même sillage, en considérant la lecture dans toute sa complexité, nous déduisons qu'elle tient compte de plusieurs éléments : « *Il est admis aujourd'hui que l'acte de lire fait intervenir plusieurs facteurs dans son déroulement, dont l'interaction aboutit au phénomène de compréhension* » (Menguellat, 2012, p : 226). Cette assertion explique que pour que le processus de lecture ait lieu, trois facteurs doivent intervenir : le lecteur, le texte et le contexte. Ces trois éléments dépendent les uns des autres et doivent interagir constamment pour une meilleure compréhension. Dans la même optique, Giasson ajoute que : « *La compréhension en lecture variera selon le degré de relation entre les trois variables : plus les variables texte, lecteur et contexte seront imbriquées les unes dans les autres, « meilleure » sera la compréhension* » (1990, p : 7). La présente citation met en exergue le rôle du lecteur, du texte et du contexte pendant la lecture. Insistant sur le fait que ces trois variables n'interviennent pas séquentiellement ou séparément, Giasson souligne qu'elles interagissent entre elles simultanément et ont une influence permanente les unes sur les autres. Comme l'indique la figure ci-après :

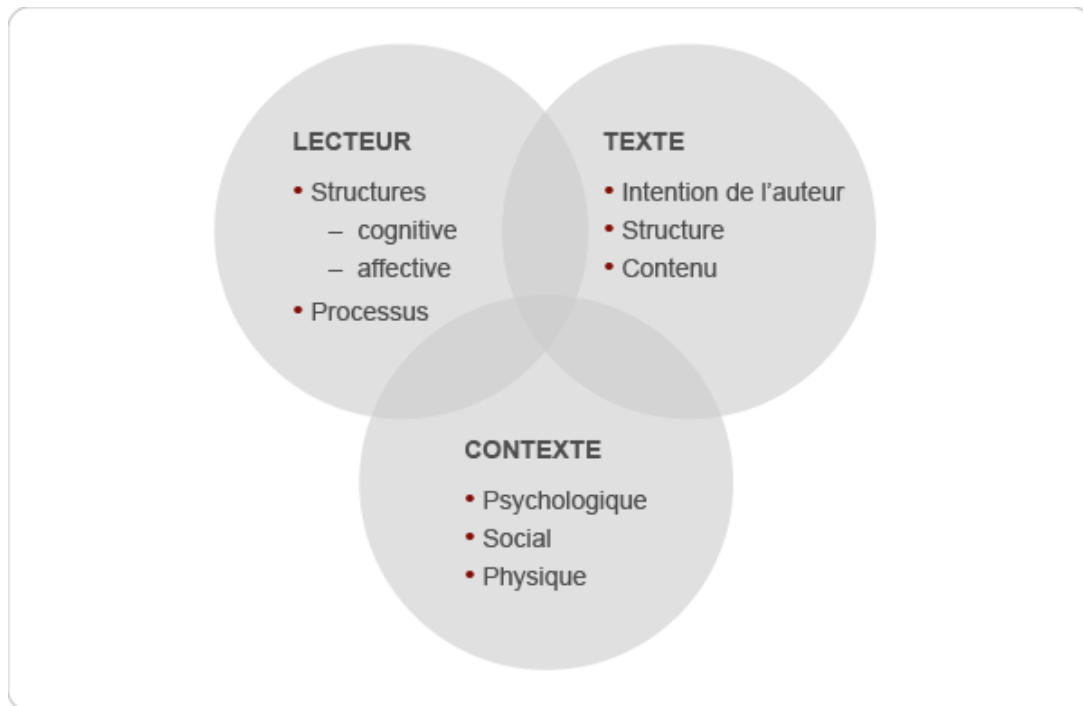


Figure 1: Modèle contemporain de compréhension en lecture, (Giasson, 1990, p.7)

Dans ce qui suit, nous allons nous attarder sur chacune des trois variables indiquées dans la figure en expliquant leurs différentes composantes ainsi que le rôle qu'elles occupent pendant l'activité de lecture.

Nous allons en premier lieu explorer la variable « texte » qui est un élément important dans la compréhension et occupe un rôle déterminant lors de la lecture, étant donné qu'il sert de base pour le lecteur dans sa construction de sens. Un texte est défini comme une série de phrases structurellement cohérentes qui entretiennent entre elles des relations logico-sémantiques. Ainsi, il existe plusieurs types de textes selon leurs fonctions. Nous pouvons entre autre distinguer le texte narratif, qui a pour fonction d'agir sur les sentiments, le texte informatif, dont le but est de fournir des informations en les expliquant, et le texte argumentatif, qui a pour objectif de convaincre... etc.

« La représentation que le lecteur se fait du texte lu est influencée par les propos, les intentions de l'auteur mais aussi par le type de texte lui-même, son contenu et sa structure. Les indices textuels peuvent donc aider ou nuire à la compréhension du lecteur. Le contenu du texte (à savoir : le thème, le vocabulaire, les concepts choisis et les connaissances de l'auteur), permet au lecteur de définir quel est le type de texte. Le lecteur connaît alors les intentions de l'auteur qui peut chercher à vouloir le persuader, l'informer, le distraire, le faire réfléchir... L'organisation des idées à l'intérieur du texte

constitue également un appui supplémentaire qui permettra au lecteur de se créer sa propre représentation du texte. » (Vergne, Vironneau, 2013, p : 18).

Comme l'indique la citation ci-dessus, le texte regroupe trois caractéristiques essentielles : la structure, le contenu ainsi que l'intention de l'auteur, cette dernière consiste en la manière dont le texte a été rédigé, ceci est remarquable à travers le contenu et la structure adoptés. Ajoutons que l'intention de l'auteur détermine aussi le choix du type de texte, par exemple : un auteur qui veut défendre une idée optera pour le texte argumentatif, un auteur qui a l'intention d'informer ses lecteurs sur quelque chose choisira le texte informatif...etc. C'est donc selon ses objectifs que l'auteur choisira le type, le style d'écriture ainsi que le vocabulaire et les concepts qu'il voudrait employer. La structure quant à elle, est la manière dont l'auteur a voulu enchaîner et organiser ses idées. En effet, chaque type de texte à sa propre structure qui est essentielle à la compréhension, car un texte structurellement cohérent permet de mieux suivre enchaînement des idées et de repérer les liens logiques. En ce qui concerne le contenu, il représente le lexique utilisé dans le texte, le vocabulaire peut alors varier en fonction du thème traité par l'auteur. Ainsi, un texte narratif contiendra des expressions et des mots relevant de la vie quotidienne, alors qu'un texte scientifique comportera principalement des termes de spécialité qui ne sont pas accessibles à tous les lecteurs.

A présent, nous allons expliquer la deuxième variable de l'acte de lecture qui est « le lecteur ». Malgré l'importance du texte et le rôle prépondérant qu'il joue en lecture, il ne suffit pas pour rendre compte de l'acte de lire, il dépend du lecteur qui va l'interpréter en fonction de ses représentations mentales et ses expériences personnelles : « *Un texte est émis pour quelqu'un capable de l'actualiser* » (Eco, 1979, p : 64). La présente citation met l'accent sur le lecteur et le statut important qu'il occupe pendant la lecture. Eco souligne le rôle central du lecteur dans l'actualisation du texte, celle-ci se manifeste à travers différentes interprétations que le lecteur fait au cours de son analyse du texte et qui aboutiront à la construction du sens. Giasson quant à elle ajoute que :

« Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le « pêcher », il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur. Aujourd'hui on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. » (1990, p : 5).

Il ressort de cette définition que la lecture n'est plus considérée comme un échange unidirectionnel, (c'est-à-dire allant uniquement de l'auteur aux lecteurs), il s'agit désormais d'une situation de communication dans laquelle le lecteur n'est plus passif et prend part activement à l'échange. Par ailleurs, un texte attend toujours qu'un lecteur agisse sur lui pour le construire, un texte ne peut donc avoir un sens que grâce à l'implication du lecteur. Si on compare la conception de Giasson avec celle d'Eco, on se rend compte qu'ils partagent la même idée quant au rôle important occupé par le lecteur pendant la lecture. On note toutefois que Giasson parle de création de sens alors qu'Eco évoque l'activation du texte. Ainsi, nous pensons que le terme de création employé par Giasson est plus significatif et concis dans la mesure où il renvoie à la construction de sens à travers la mobilisation des processus de compréhension.

En effet, agir sur le texte c'est se l'approprier pour en construire sa propre représentation mentale. Le lecteur émet des hypothèses qu'il vérifie au cours de sa lecture, il interroge également le texte au niveau de sa structure, de son sens, et de son contenu. Un texte est donc écrit en vue d'être analysé et interprété de différentes manières et ce, selon les expériences personnelles et les connaissances préexistantes de chaque lecteur :

« La lecture[est]une activité de résolution de problème au cours de laquelle le lecteur s'efforce d'élaborer une représentation mentale en « se posant des questions » sur, par exemple, la cohérence des informations, l'enchaînement des faits, la référence de tel ou tel pronom, et ainsi de suite. Il s'agit donc d'une activité lente et attentionnellement coûteuse. » (Fayol, David, 2000, p : 171).

La citation *supra* pointe du doigt le nombre important d'opération mentales qu'un lecteur peut effectuer pendant le processus de lecture. En effet, la compréhension d'un texte exige de la part du lecteur le recours à des processus hautement complexes sur lesquels nous reviendront postérieurement. Outre les processus, un lecteur avéré doit également disposer d'un certain nombre de structures influençant en grande partie sa compréhension. D'après les recherches en psychologie cognitive, particulièrement celles menées par Anderson, tout apprentissage doit passer par deux phases à savoir : les connaissances déclaratives et procédurales. Les structures sont classées parmi les connaissances déclaratives car elles représentent des données théoriques stables qui sont stockées dans la mémoire du lecteur. Tandis que les processus représentent les connaissances procédurales, étant donné que le lecteur en fait appel pour exécuter la tâche de lecture. La figure suivante montre les différentes structures dont dispose le lecteur ainsi que les processus qu'il met en œuvre pour comprendre un texte :

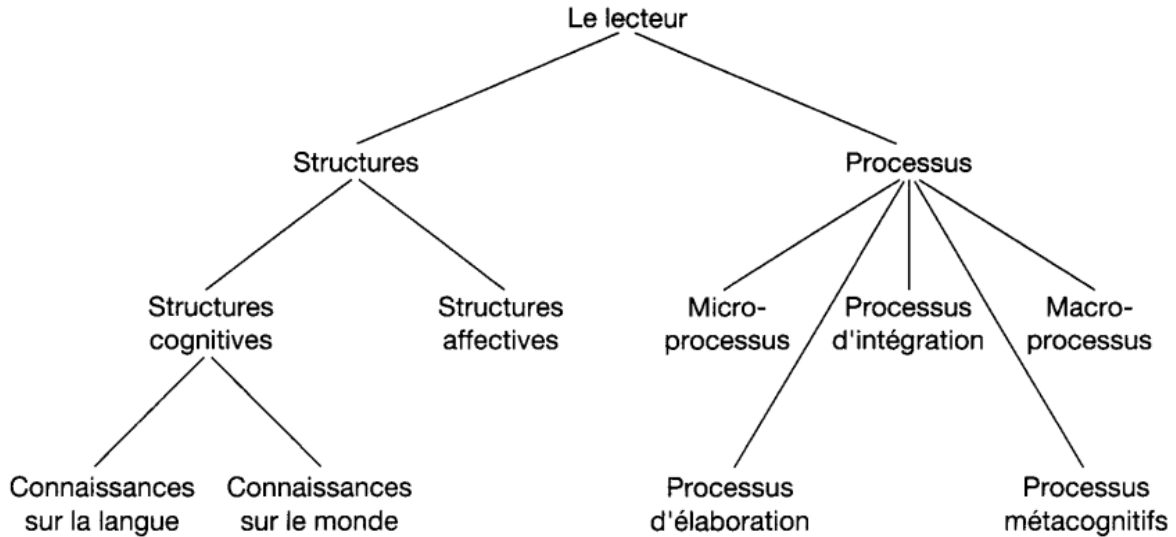


Figure 2: Les composantes de la variable lecteur (Giasson, 1990, p : 9)

Tel qu'illustré ci-dessus, la lecture résulte d'une interaction entre des structures et des processus propres à chaque lecteur, ces deux composantes sont interdépendantes et permettent la construction du sens. Cependant, toute absence ou défaillance susceptible au niveau de l'une de ces composantes pourrait compromettre la qualité de la compréhension. C'est ce que confirme Maisonneuve : « *structures et processus sont en constante interaction, toute modification de l'un entraîne une modification de l'autre, (.....) Tout est si inextricablement mêlé que les variables sont extrêmement difficiles à maîtriser* » (2002, p :14).

Nous allons à présent explorer les structures du lecteur qui sont de deux types : les structures cognitives et les structures affectives.

1.1.1 Les structures

Le lecteur aborde le texte avec ses structures cognitives et affectives. Ces structures désignent ce que le lecteur est ou plutôt, ses caractéristiques. Les structures cognitives sont les connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde, elles sont d'un apport très important à la compréhension. Les connaissances sur le monde représentent toutes les connaissances antérieures acquises par le lecteur dans son environnement, sur lesquelles il peut s'appuyer pour approfondir sa compréhension. En effet, Un bon lecteur c'est celui qui possède un bagage personnel riche qu'il pourra rattacher aux informations provenant du texte :

« Pour comprendre, le lecteur fait des liens entre le nouveau, qu'il découvre dans le texte, et le connu qui appartient à ses connaissances sur le monde. Plus l'élève a des

expériences antérieures développées, mieux il est en mesure de comprendre un texte nouveau. » (Christin George, 2015, p :12).

En effet, les connaissances préalables du lecteur représentent le socle sur lequel il construit sa nouvelle représentation mentale du texte. Ainsi, Un lecteur habile possédant de larges connaissances préexistantes concernant le texte qu'il lit, a de fortes chances d'aboutir aux couches de sens les plus fines du texte. Ces connaissances vont être réexploitées et interprétées en fonction du contenu du texte afin de construire une nouvelle représentation mentale propre au lecteur et qui n'est pas forcément identique avec les autres sujets lecteurs. A contrario, un lecteur qui aborde un texte dont le contenu ne renvoie pas à ses domaines de connaissances, aura des difficultés de compréhension ce qui empêchera la bonne construction du sens.

En ce qui concerne les connaissances sur la langue, elles englobent les connaissances phonologiques, syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Ces connaissances sont essentielles pour identifier les phonèmes, comprendre l'ordre des mots dans une phrase et en connaître le sens. Identiquement aux connaissances antérieures du sujet lecteur, les connaissances linguistiques sont elles aussi nécessaires pour assurer la compréhension car il est impossible d'accéder au sens d'un texte dont on ignore la langue.

Outre les structures préalablement citées, il y a également les structures affectives, comme leur nom l'indique, elles renvoient aux intérêts du lecteur, ses motivations et à son projet de lecture.

« Les structures affectives comprennent l'attitude générale face à la lecture et les intérêts développés par le lecteur. En dehors de toute situation concrète de lecture, l'individu possède une attirance, une indifférence ou même une répulsion envers la lecture » (Giasson, 1990, p :15).

Les intérêts et la motivation pour la lecture peuvent différer d'une personne à une autre. Beaucoup d'élèves éprouvent des difficultés à lire, ce qui crée chez eux un sentiment de répulsion envers la lecture. Cette baisse de motivation vis-à-vis de la lecture trouve son origine dans les milieux sociaux des apprenants et entrave davantage le processus de compréhension chez eux. En revanche, les apprenants ayant l'habitude de partager des moments de lecture avec leurs parents retrouvent généralement le goût de la lecture car pour eux, l'acte de lire devient un réel moment de plaisir. Signalons que les intérêts et la motivation à lire sont également régis par de nombreux facteurs tels que l'environnement physique de la classe, l'état psychologique de l'apprenant et les méthodes pédagogiques utilisées en cours. Ces facteurs

peuvent agir positivement au moment de la lecture, comme ils peuvent avoir des répercussions négatives sur celle-ci.

Après avoir passé en revue les différentes structures du lecteur, nous expliquerons dans la partie suivante les multiples processus qu'il met en œuvre pour comprendre un texte.

1.1.2 Les processus

Outre les structures du lecteur qui sont essentielles pour la compréhension, il y a également les processus cognitifs. Ceux-ci sont inobservables et renvoient à ce que le lecteur fait pour construire le sens d'un texte, il s'agit de l'ensemble des connaissances procédurales mobilisées lors de la compréhension. « *Les processus font référence au déroulement des activités cognitives durant la lecture, ces processus ne sont pas séquentiels mais simultanés.* » (Maisonneuve, 2002, p : 42). Les processus sont donc des opérations mentales qui sont mises en œuvre par le lecteur en vue de construire le sens d'un texte. Selon Giasson, nous pouvons distinguer cinq types de processus : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Chacun de ces processus joue un rôle important dans la compréhension et contribue à la construction du sens :

« il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase d'autre vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension. » (Giasson, 1990, p : 15).

Nous procéderons dans ce qui suit à l'explication du fonctionnement de chacun de ces processus au moment de la lecture.

1.1.2.1 Les microprocessus

Les microprocessus sont des habiletés mentales qui ne nécessitent pas un coût cognitif important car elles ne sont mobilisées que lors de l'analyse d'une phrase et servent à comprendre l'information véhiculée dans celle-ci. Les microprocessus regroupent trois habiletés fondamentales à savoir : la reconnaissance des mots, la lecture par groupe de mots et la microsélection. « *Les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue à l'intérieur d'une phrase (...). Ils comprennent entre autres des stratégies de lecture comme la*

reconnaissance de mots, la lecture par groupe de mots ainsi que la microsélection. » (Viau, Carignan, 2014, P : 5).

La reconnaissance des mots peut être définie comme étant les compétences langagières et lexicales permettant au lecteur de distinguer d'une manière plutôt spontanée et automatique les mots contenus dans une phrase. Par ailleurs, il revient d'expliquer la différence qui existe entre la reconnaissance des mots et le décodage. En effet, un lecteur novice doit obligatoirement passer par l'étape du décodage pour pouvoir identifier un mot qui lui est peu familier. Ainsi, à fur et à mesure que cette identification a lieu, le lecteur acquiert un bagage lexical lui permettant de saisir le sens d'un grand nombre de mots, sans pour autant passer par le décodage phonologique : « *L'élève doit par conséquent, avant de reconnaître un mot, le rencontrer, le photographier et le stocker. Connaître un mot s'apparenterait donc à ces trois seules opérations.* » (Maisonneuve, 2002, P :70).

Bien que cette habileté soit de bas niveau cognitif, elle influence en grande partie la construction du sens car elle économise la production cognitive la préservant ainsi pour d'autres processus hautement complexes nécessitant plus de traitement mental.

La lecture par groupe de mots quant à elle, est présente chez les lecteurs habiles qui lisent d'une manière tellement automatisée qu'ils ne procèdent pas à la lecture mot à mot. Autrement dit, ils lisent par groupe de mots, et ce en découpant le texte en unités grammaticales porteuses de sens. Giasson souligne à cet effet que : « *la lecture par groupe de mots, la deuxième habileté des microprocessus consiste à utiliser les indices syntaxiques pour identifier dans la phrase les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une sous-unité* » (1990, p : 49).

Beaucoup de recherches ont confirmé l'apport de la lecture par groupe de mots à la compréhension. En effet, la mémoire de travail peut contenir une quantité très restreinte d'informations traitées en un laps de temps très réduit pour ensuite être transférées et stockées indéfiniment dans la mémoire à long terme. C'est pourquoi la lecture par groupe de mots permet une meilleure rétention d'information que de lire les mots isolément.

La microsélection constitue la capacité du lecteur à retenir l'essentiel de la phrase en choisissant les informations jugées importantes, pour ensuite être traitées dans la mémoire à long terme. Néanmoins, une quantité trop importante d'informations retenues dans une même phrase peut compromettre le bon fonctionnement de la mémoire de travail. « *La rapidité avec laquelle l'information est transférée de la mémoire à court terme vers la mémoire à long terme est*

relativement longue. Cela suggère qu'une quantité également très importante des informations sont perdues pendant le transfert. ((Baccino, Colé, 1995, p :15).

Nous concluons qu'une bonne sélection des informations à retenir dans une phrase permet d'éviter la surcharge cognitive. Un lecteur ne peut cependant pas retenir toutes les informations contenues dans une phrase, et doit donc sélectionner ce qui lui semble pertinent et important.

En définitive, nous pouvons dire que les microprocessus sont la fondation de la compréhension car ils représentent le pilier sur lequel repose le reste des processus. Cependant, ils demeurent insuffisants pour assurer la compréhension d'un texte et ont besoin d'être assemblés à d'autres processus plus complexes et qui touchent à des unités textuelles plus larges : ce sont les macroprocessus.

1.1.2.2 Les macroprocessus

Si les microprocessus servent à extraire l'information locale, les macroprocessus sont plutôt orientés vers la compréhension globale du texte. Les stratégies liées aux macroprocessus sont l'identification de l'idée principale, le résumé, ainsi que l'utilisation de la structure du texte :

« Les macroprocessus favorisent la compréhension générale du texte lu – c'est-à-dire l'aspect «macro» des idées du texte, la vue d'ensemble. Ils permettent notamment de trouver les idées principales, de résumer un texte à l'oral ou à l'écrit ou de comprendre l'organisation de la structure du texte de façon globale »
(Carignan, Simbagoye, Chamberland, Charland, 2017, p : 201).

Le résumé consiste en la capacité de raccourcir le texte pour n'en garder que l'essentiel et en supprimer le superflu. Le lecteur doit veiller à garder les informations importantes pour ne pas changer l'intention de communication en résumant. Un lecteur avéré a donc la capacité de résumer un texte de façon à le raccourcir , en ayant recours à la macrosélection.

En ce qui concerne l'utilisation de la structure du texte, elle consiste à tenir compte des particularités des genres textuels et de pouvoir les identifier au moment de la lecture. À titre d'exemple, un lecteur doit être capable d'identifier la structure d'un texte narratif, à savoir : la situation initiale, le déroulement des événements ainsi que la situation finale. Il doit également pouvoir tirer parti de cette structure pour une formulation d'hypothèses pertinente. Les habiletés de l'identification de l'idée principales sont elles aussi importantes à la compréhension car elles permettent non seulement de repérer les idées les plus importantes du texte, mais aussi de juger ce qui est important pour l'auteur et ce qui est nécessaire d'analyser pour le lecteur. Cependant,

les idées principales peuvent être exprimées de manière implicite ce qui peut rendre la tâche de leur identification ambiguë, notamment chez les lecteurs novices.

Après avoir accédé à la microstructure du texte ainsi que sa macrostructure, le lecteur passe à un niveau de compréhension plus élevé nécessitant des habiletés mentales plus élaborées. C'est à ce moment qu'interviennent les processus d'intégration.

1.1.2.3 Les processus d'intégration

Nous avons dit précédemment que le lecteur fait appel aux microprocessus au niveau phrastique. Or, les processus d'intégration sont activés pendant le traitement interphrastique, c'est-à-dire, pour établir les liens qui existent entre les phrases et les propositions du texte. Il est à signaler que dans un texte structurellement cohérent, les phrases sont interdépendantes créant ainsi un réseau sémantique cohérent. Le sujet lecteur est donc censé identifier ces relations pour une compréhension profonde du texte : « *Les processus d'intégration aident, grâce à l'utilisation de référents, de connecteurs et d'inférences, au maintien de la cohérence de la phrase.* » (De l'arc, 2013, P : 26). Comme nous l'avons expliqué préalablement, le lecteur constitue la variable la plus active du processus de lecture. Il va sans dire que son rôle ne se limite pas au décodage, bien au contraire, il s'agit d'une véritable construction de sens. L'auteur quant à lui, ne peut exposer explicitement toutes les idées qu'il souhaite transmettre à ses lecteurs, et si tel est le cas, le texte deviendrait lourd en informations, voire impossible à lire. C'est pour cette raison que les auteurs conservent certaines idées en les véhiculant implicitement. Le but étant de créer chez le lecteur une liberté d'interprétation en comptant sur lui pour remplir les espaces vides, c'est à ce niveau que sont mobilisés les processus inférentiels.

Les inférences sont des pratiques inhérentes à la lecture, il s'agit en effet de formes de raisonnements qui permettent de comprendre le non-dit. Autrement dit, générer des inférences signifie aller au-delà de ce qui est dit dans le texte, elles représentent la capacité de percevoir le sous-entendu et de faire des présuppositions. Eco (1979) préfère appeler ce processus les promenades inférentielles car selon lui, élaborer des inférences permet au lecteur de faire des échappées hors du texte afin d'y retourner doté de moyens qui l'aideront à accéder au sens en toute profondeur.

« Le travail de construction de sens du texte est celui de comprendre les implicites du texte, c'est-à-dire de poser des hypothèses, de faire des liens et d'inférer : dans ce cas, l'activité du lecteur est vue comme une activité de prédiction, de confirmation et d'intégration. C'est pour bonifier sa compréhension, pour dépasser sa compréhension

littérale, c'est-à-dire pour aller plus loin que ce qui est explicitement présent dans le texte, que le lecteur infère et complète les implicites du texte. » (Bruneau, 2010, p : 39).

Il est toutefois connu qu'une compréhension solide est tributaire de la mise en œuvre efficace des inférences, on ne deviendra un lecteur expert que si on saura inférer et saisir les relations implicites dans un texte. Par ailleurs, un lecteur ne doit pas se contenter de la compréhension littérale, il est appelé à passer à une compréhension dite inférentielle pour construire un modèle mental cohérent.

« pour comprendre, il faut mettre en relation plusieurs énoncés et, pour cela, il faut souvent effectuer des inférences, c'est-à-dire déduire des informations absentes dans le texte lu (ou entendu). Cette capacité dépend des connaissances que les sujets ont de leur langue et de leurs connaissances du monde, reliées à leur environnement culturel et stockées en mémoire » (Colé, Charolles, 2021, p : 52).

La citation ci-dessus insiste sur les connaissances antérieures du lecteur au moment de la mobilisation des inférences, un point qui ne figure pas dans la définition de Bruneau. En effet, le lecteur doit être à même de relier l'information nouvelle à celles stockées dans sa mémoire à long terme. Il doit également vérifier cette nouvelle information pour confirmer si elle correspond à ses connaissances antérieures. C'est ainsi que les inférences dépendent des connaissances préalables du sujet lecteur, plus celui-ci possède des connaissances sur le sujet traité dans le texte, meilleure sera la production d'inférences.

De plus, les inférences ont fait l'objet de plusieurs recherches donnant lieu à de nombreuses classifications. A cet effet, et en raison des grandes catégorisations des inférences dans la littérature scientifique, nous allons les classer selon les deux grandes catégories classiques à savoir : les inférences de cohésion et les inférences d'élaboration.

La première grande catégorie d'inférences sont les inférences de cohésion ou communément appelées les inférences fondées sur le texte. Elles permettent de maintenir la continuité entre les informations exprimées d'une phrase à l'autre. A cet effet, le lecteur se sert de certains indices textuels pour déduire l'information implicite. Par ailleurs, plusieurs types d'inférences sont responsables du maintien de la cohésion textuelle à l'exemple des inférences anaphoriques. Ces opérations mentales consistent à repérer les relations de co-référentialité. De ce fait, le lecteur doit comprendre la relation entre les différentes entités du texte en procédant à l'identification pertinente des antécédents. Les inférences anaphoriques représentent donc une habileté essentielle que le lecteur doit maîtriser pour une bonne compréhension du texte : «

Certaines inférences sont essentielles pour comprendre le texte, ce sont les inférences de cohésion (...) Les inférences de cohésion sont parfois signalées par des indices, comme les connecteurs ou les pronoms, qu'il faut savoir repérer et interpréter » (Tual, 2020, p : 26). Ainsi, Les référents sont le type de marques linguistiques les plus employées par les auteurs pour relier les différents éléments du texte. Ce qui fait de la cohérence référentielle un élément indispensable pour la construction d'un réseau sémantique cohérent. Les expressions référentielles que nous appellerons désormais les anaphores, sont présentes dans tous les textes et servent à éviter la répétition. Leur rôle dans un texte consiste à remplacer d'autres mots, appelés les antécédents anaphoriques. « *Les expressions anaphoriques ne sont pas autonomes, leur interprétation dépend d'une autre expression qui se trouve dans le texte* » (Nasufi, 2008, p : 2)

De surcroît, les anaphores assurent la cohérence référentielle et peuvent être placées avant ou après le nom auquel elles se réfèrent. Delbecq souligne sur ce sujet que : « *La cohérence référentielle s'appuie surtout sur des éléments endophoriques, c'est-à-dire sur des éléments qui renvoient à d'autres éléments du texte, soit vers l'avant (référence anaphorique) soit vers l'arrière (référence cataphorique)*. (2006, p :370). Notant que l'inférence d'un référent dont l'anaphore est placée postérieurement, est plus facile notamment pour les lecteurs débutants. Cependant, quand une anaphore est placée avant son référent, l'inférence de celui-ci devient difficile pour l'apprenti-lecteur et lui exige un coup cognitif important.

Compte tenu de l'importance des référents pour la cohérence textuelle, ils doivent être interprétés efficacement par le lecteur. C'est ainsi qu'il pourra trouver le cheminement des idées du texte et en comprendre le sens global.

Le deuxième type d'inférences de cohésion sont les inférences causales, elles consistent à trouver la causalité qui existe entre deux éléments d'information exprimée implicitement dans le texte. Il est à noter que les inférences de cohésion sont responsables du maintien de la cohérence textuelle. Elles sont indispensables, permettant au lecteur de créer sa propre représentation mentale du texte. Soit l'expression suivante : les mamans prennent soin de leurs enfants. Elles les aiment d'un amour inconditionnel. En effet, les deux propositions que nous venons de citer entretiennent une relation de causalité. Bien que cette relation de cause ne soit pas exprimée de manière explicite, un lecteur expérimenté pourra facilement inférer que les soins apportés à l'enfant par sa maman résultent de l'amour inconditionnel qu'elle a envers lui. En somme, les inférences de cohésion sont d'un apport primordial à la compréhension. Qu'elles soient anaphoriques ou causales, les inférences de cohésion permettent au lecteur de

comprendre les relations de co-référentialité et de d'identifier les causes qui sous-tendent les événements du texte et ce dans le but de construire un modèle mental cohérent du texte.

Après avoir passé en revue les inférences responsables de la cohésion textuelle, nous passerons à la deuxième catégorie d'inférences : Les inférences d'élaboration ou communément appelées les inférences de connaissances. Comme l'appellation l'indique, ces inférences sont basées sur les connaissances du lecteur. Elles permettent d'établir une relation entre les différentes propositions du texte. Cette mise en relation fait appel à des informations extérieures du texte, provenant principalement du sujet lecteur selon la situation évoquée dans le texte. De ce fait, les inférences d'élaboration sont relatives aux connaissances préexistantes et aux expériences personnelles du lecteur ce qui fait de lui un interprète selon sa propre vision de la situation évoquée dans le texte. Bien que ces inférences puissent différer d'un lecteur à un autre, elles demeurent essentielles pour le développement de la créativité et de l'esprit critique chez les lecteurs. *« Les inférences se révèlent l'un des meilleurs prédicteurs de la compréhension des textes et de son amélioration. Elles conditionnent la construction de représentations cohérentes des faits et événements. »* (Fayol, 2020, p : 91).

Pour conclure concernant les processus d'intégration, nous tenons à souligner leur importance pour la compréhension en lecture. Si les inférences de cohésion contribuent à la construction de la base de texte, les inférences d'élaboration quant à elles enrichissent la construction d'un modèle de situation cohérent. La combinaison de ces deux formes de raisonnement est la clé d'une construction de sens à la fois riche et approfondie.

Les processus d'intégration guident le lecteur vers une compréhension dite inférentielle. Cependant, il existe une autre catégorie d'habiletés mentales qui permet d'aller plus loin que la compréhension inférentielle et d'accéder à la compréhension interprétative : il s'agit des processus d'élaboration.

1.1.2.4 Les processus d'élaboration

Nous avons expliqué dans la partie précédente l'importance de la compréhension inférentielle en lecture. A présent, nous évoquerons les processus d'élaboration. Ceux-ci, permettent au lecteur d'aller plus loin que la compréhension littérale et de dépasser ainsi les attentes de l'auteur. En effet, les processus d'élaboration servent à favoriser la compréhension du texte, elles offrent au lecteur une expérience de lecture très riche lui permettant de s'impliquer davantage. Ainsi, en faisant des élaborations, le lecteur va au-delà de la compréhension littérale et interprète de façon personnelle le texte en se référant à son vécu et ses expériences

personnelles. « *Les processus d'élaboration permettent de réagir émotionnellement et d'aller au-delà du texte en mobilisant les connaissances sur le monde et notre vécu* » (Baron, Côté, 2016, p : 11).

Selon Irwin (1986), les processus d'élaboration sont au nombre de cinq, à savoir : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir sur le texte, raisonner sur le texte et enfin, intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Faire des prédictions, c'est être capable d'émettre des hypothèses sur les idées du texte en se basant sur son contenu ou sa structure. Il s'agit d'une habileté qui nécessite le recours aux indices textuels pour faire des déductions sur les événements ou les informations du texte, et ce en prenant appui sur les expériences et connaissances personnelles du lecteur. Quant aux images mentales, elles relèvent de la capacité d'un lecteur de créer une représentation des idées du texte. C'est une technique qui permet au lecteur de faire des images en se fiant à ses connaissances antérieures. Les images mentales développent la créativité et l'engagement chez le lecteur, ce dernier se fait des représentations mentales des lieux, des personnages et des événements, qui ne sont pas mentionnés de manière explicite dans le texte.

Concernant les réponses affectives, elles se manifestent particulièrement lors de la lecture esthétique. Dans les textes narratifs, l'auteur souhaite agir sur les sentiments de ses lecteurs en les incitant à réagir par rapport aux événements et aux personnages. Ces réactions prennent différents aspects comme : se mettre dans la peau d'un personnage dont le caractère plaît au lecteur, ou imaginer vivre les mêmes situations dans lesquelles se trouvent les personnages du récit. Les réponses affectives sont importantes en lecture dans la mesure où elles conduisent le lecteur à porter plus d'attention aux détails du texte pour une compréhension optimale.

Enfin, raisonner sur le texte renvoie aux processus de la pensée tels que l'évaluation et la synthèse. C'est une habileté qui permet au lecteur de juger le contenu du texte en l'analysant ou en le critiquant. Enfin, l'intégration des informations du texte aux connaissances du lecteur, consiste en la capacité à relier les informations issues du texte avec ses propres connaissances pour en créer une information nouvelle.

Les cinq opérations cognitives préalablement citées constituent les processus d'élaboration. Elles enrichissent la compréhension et permettent de dépasser le texte et d'aller plus loin que ce que dit son contenu.

L'ensemble des processus cognitifs que nous venons d'évoquer sont mobilisés de façon interdépendante et sont en permanente jonction afin d'offrir une construction de sens optimale. Toutefois, pour que ces processus soient sollicités à bon escient, le lecteur doit d'abord en prendre conscience, les réguler et les évaluer. C'est à ce moment que sont mobilisées les habiletés métacognitives.

1.1.2.5 Les processus métacognitifs

Les processus métacognitifs sont des habiletés de rétablissement de la compréhension, elles sont sollicitées dès qu'un lecteur se retrouve dans une situation de perte de compréhension. Plus précisément, les processus cognitifs renvoient à la conscience qu'un lecteur a de son propre fonctionnement cognitif, ils renferment entre autre les stratégies de relecture, de consultation, de planification et de l'évaluation. St. Pierre définit la métacognition comme suit :

« La conscience et la connaissance au sujet de la cognition et la conscience et la connaissance des activités reliées au "monitoring" des processus mentaux. Ces activités sont la planification, le contrôle et l'auto régulation. La planification a lieu lorsque l'apprenant organise la façon dont il traitera l'information : se donner des buts, se poser des questions avant de lire un texte, etc. Le contrôle réfère aux décisions qui visent à gérer la compréhension : focaliser l'attention, se tester pendant la lecture, vérifier qu'une nouvelle information a du sens par rapport à celle qu'on vient de lire, etc. L'autorégulation des activités est fortement reliée au contrôle : diminuer la vitesse de lecture pour s'ajuster à la difficulté du texte, laisser un problème de côté et y revenir plus tard, etc. » (1991, p : 42).

Les processus métacognitifs sont indispensables à la compréhension en lecture étant donné qu'ils gèrent l'ensemble des processus cognitifs. Dans le même ordre d'idées, bien des chercheurs ont montré l'apport des processus métacognitifs sur les facultés mentales pendant le processus de lecture. Ainsi, plus le sujet lecteur a de la gestion et du recul par rapport à ses processus, mieux sera sa compréhension du texte. En effet, que l'on soit lecteur novice ou expérimenté, il arrive que l'acte de lecture soit marqué par des situations d'incompréhension, c'est à ce niveau qu'interviennent les habiletés métacognitives afin de pallier toute situation problème. A titre d'exemple, les retours en arrière qu'un lecteur fait au moment de sa quête de sens sont liés aux stratégies de relecture ce qui signifie que le lecteur a repéré une perte de compréhension qu'il tentera de contourner. Par ailleurs, si un lecteur se pose des questions sur l'efficacité des stratégies qu'il a employées dans une situation de lecture donnée, c'est qu'il

dispose de bonnes habiletés métacognitives. On parle ici de la capacité d'évaluer ses comportements pendant la lecture et d'avoir la capacité de juger son rendement cognitif.

L'ensemble des processus préalablement cités sont des activités cognitives inhérentes à la lecture. Quand ils sont efficacement mis en œuvre de façon simultanée et interdépendante, ces processus permettront une compréhension optimale du texte. Il va sans dire que l'ensemble des processus que nous venons d'évoquer, une fois mis en œuvre à bon escient, offriront au sujet lecteur une implication totale dans le texte ce qui développera chez lui une autonomie et un esprit critique qui lui serviront pour ses futures lectures.

Par ailleurs, nous tenons à préciser que ces cinq processus de compréhension sont répartis en deux catégories. La première renferme trois processus complémentaires qui sont : les microprocessus, les macroprocessus et les processus d'intégration. Quant à la deuxième catégorie, elle englobe les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. Cette classification trouve son origine dans la nature de ces deux catégories de processus. En effet, la première catégorie renvoie aux processus internes au texte, ce sont les processus qui tiennent compte de la dimension textuelle où le lecteur s'appuie sur les informations écrites pour pouvoir les mobiliser. Or, la deuxième catégorie est composée de processus externes au texte et qui proviennent uniquement du lecteur. Cette classification met clairement en exergue la complexité de l'acte de lecture en soulignant les différentes interactions pouvant avoir lieu entre le texte et le lecteur.

Après avoir passé en revue la variable lecteur, nous passons à la troisième variable qui entre en jeu pendant la lecture, il s'agit du contexte : « *le contexte englobe toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment de la lecture. Il peut être psychologique, (intention de lecture, intérêt pour le texte), social (intervention des enseignants et des pairs) et physique (temps disponible, bruit etc.)* » (Nyssen, Terwagne, Godenir, 2001, p : 25).

En effet, et comme l'explique cette citation, la lecture dépend de plusieurs facteurs qui sont à la fois psychologiques, physiques et environnementaux. Ces facteurs renvoient aux conditions possibles dans lesquelles un lecteur peut se trouver au moment de la lecture. Des conditions ayant une influence directe sur la qualité et l'efficacité de la lecture. Nous pouvons distinguer trois types de contexte :

D'abord, le contexte psychologique qui renvoie à l'intention du lecteur et ses intérêts pour le texte, ces deux facteurs qui n'appartiennent qu'au lecteur, déterminent l'état de sa compréhension et orientent ses comportements pendant la lecture. A titre d'exemple, une

personne qui lit un texte lors d'un examen, ne retiendra pas les mêmes informations ou plutôt n'abordera pas le texte de la même manière que celle qui fait une lecture plaisir. Ainsi, l'état de stress dans lequel pourrait se trouver un lecteur suite à l'évaluation agit sur le processus de lecture contrairement à celui qui lit pour le plaisir, il aura plus de chance de s'impliquer et de se concentrer sur la lecture :

« Les facteurs qui entrent en jeu dans l'activité de lecture sont à la fois inhérents au lecteur mais proviennent également de l'environnement de ce dernier. En effet, la lecture demande des traitements de bas et de haut niveau, contrôlés par les fonctions exécutives que sont notamment l'attention, l'anticipation, la mise à jour et la focalisation. »
(Violettes-Basmoreau, 2012, p : 52).

Pour ce qui est des intérêts du lecteur, ceux-ci sont d'un apport non négligeable à la lecture, dans la mesure où ils peuvent avoir un impact négatif ou positif, selon les motivations du lecteur par rapport au sujet traité. Prenons l'exemple d'un enfant de 10 ans, à qui on demande de lire un texte scientifique. Fort probablement, le jeune lecteur n'aura aucune envie d'aborder le texte, car le contenu de celui-ci ne renvoie pas à ses intérêts. A contrario, si on propose à ce même enfant la lecture d'un conte, il montrera plus d'intérêt puisque le contenu du récit s'accorderait avec son vécu et lui permettrait de s'identifier aux personnages et à leurs expériences.

Ensuite, intervient le contexte social, celui-ci peut être défini comme étant les différents échanges susceptibles d'avoir lieu entre le lecteur et sa communauté : (les enseignants et les camarades de classe). Ces interactions peuvent accélérer la compréhension ou au contraire, la freiner. Comme le confirme Menguellat : « *une lecture effectuée individuellement ne donnera pas la même compréhension qu'une lecture réalisée avec autrui* » (2012, p : 246). Ainsi, la lecture collective qui se fait entre pairs a beaucoup d'avantages sur l'efficacité de la compréhension chez les sujets lecteurs dans la mesure où cette collectivité permet le déploiement des processus cognitifs dont nous avons parlé préalablement.

Enfin, Le contexte physique renvoie à tous les facteurs extérieurs qui exercent une influence sur l'acte de lire, comme l'espace dans lequel se trouve le lecteur, la température, ainsi que les différents bruits perçus au moment de la lecture. Ces facteurs agissent majoritairement sur la compréhension et déterminent sa qualité. Par exemple une personne qui lit dans une pièce peuplée où il y a trop de vacarme, a moins de chances de comprendre le texte qu'une personne qui lit seule dans une chambre vide et calme. La compréhension sera certainement meilleure.

Les données évoquées préalablement montrent à quel point la lecture est un acte complexe et pluridimensionnel. C'est une activité purement cognitive, régie par le comportement du lecteur, mais aussi par son environnement physique, social ainsi que les contraintes psychoaffectives.

En outre, une lecture efficace est tributaire de l'interaction entre ces trois variables qui sont censées être parfaitement imbriquées les unes dans les autres afin que la lecture puisse être significative.

Nous nous intéressons à présent à une autre catégorie de processus qui entrent en jeu lors de la lecture et qui sont eux aussi importants pour la compréhension. Il s'agit des processus visuels et cérébraux.

1.2 Les processus visuels et cérébraux

La lecture sollicite des mécanismes visuels et cérébraux qui permettent de passer des formes écrites à la compréhension du texte. Ces processus sont aussi importants que les habiletés cognitives préalablement définies, car derrière chaque passage lu, une multitude de mécanismes se produit tant sur le plan visuel que cérébral. Dans ce qui va suivre nous allons expliquer comment ces deux mécanismes fonctionnent-ils au moment de la lecture.

1.2.1 Le prélèvement de l'information

La lecture débute par l'activité oculaire, l'information visuelle est ainsi captée par la rétine puis transmise directement vers la mémoire pour y être traitée. De ce fait, l'activité oculomotrice constitue une porte d'ouverture vers une panoplie d'opérations mentales de bas et de haut niveau cognitif. Par ailleurs, la meilleure façon de comprendre comment les yeux fonctionnent pendant la lecture est de connaître l'anatomie de l'œil. En effet, la rétine est composée de trois régions à savoir la fovéa, la zone paraphovéale et la périphérie. Chacune de ces trois zones occupe une fonction bien déterminée pendant la lecture. Seule la fovéa (constituée principalement de cellules de haute résolution appelées cônes), possède un fort pouvoir de discrimination et de détection de couleurs. Quant aux zones parafovéales et périphériques, elles sont composées d'un autre type de cellules (les bâtonnets) qui sont spécialisées dans la détection des formes :

« Notre champ visuel peut être découpé en trois parties : la partie fovéale et périphérique. L'acuité visuelle est la plus élevée au centre de la fovéa (environ 2°) mais décroît très rapidement même à l'intérieur de la fovéa. Elle décroît encore plus en paraphovéa (de l'ordre de 5° de chaque côté de la fixation) et est la moins bonne en

vision périphérique. Nous devons donc déplacer notre « fovéa » pour voir clairement les mots écrits. » (Ferrand, 2007, p : 31).

Il ressort de cette assertion que la lecture ne s'effectue pas de manière linéaire. En effet, en lisant, nous déplaçons nos yeux et les posons sur la partie du texte que nous voulons lire. Le sujet lecteur fait donc des pauses pour s'arrêter sur les mots qui lui semblent pertinents et qu'il voudra traiter. Cette démarche est appelée la fixation. Il existe également des activités oculaires qui consistent à faire des sauts rapides et rapprochés appelés les saccades progressives qui permettent d'aller d'une fixation à une autre. Il est cependant possible de faire des saccades régressives, le lecteur recourt à ce genre de retours en arrière lors du traitement des mots peu familiers ou en cas de perte de compréhension.

« Il est important de savoir comment fonctionne physiologiquement la perception visuelle : l'œil ne lit pas de façon linéaire selon un mouvement de balayage continu du texte, mais il procède par mouvements de « progression », de « fixation » ou de « régression ». Il peut procéder par bonds, s'immobiliser sur un élément ou une partie du texte localisé au cours de la progression, opérer des mouvements de droite à gauche, pour « revoir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés. » (Hamelin, Peronne, Ghany, Brard, Elsayed, Said, 2009, p :21).

Précisant également que pendant les saccades, l'œil devient aveugle, il n'y a donc pas d'extraction de l'information. Ce n'est que lors des fixations que les informations visuelles sont captées par la rétine puis traitées. La zone fovéale quant à elle, est la seule à pouvoir assurer une forte acuité visuelle, d'où l'étroitesse de l'empan visuel. Ce dernier représente le nombre d'éléments graphiques capté par l'œil en une seule fixation. Néanmoins, si la zone fovéale est importante pour la discrimination fine des lettres, il n'en demeure pas moins que les zones parafovéales et périphériques sont également nécessaires pour la lecture :

« L'information se prend à l'aide de deux zones : fovéale et parafovéale. Ces deux zones ont des caractéristiques différentes, la zone fovéale, réduite dans sa taille, apporte des informations très détaillées, alors que la zone parafovéale semble performante dans l'exploitation de zones floues, plus en rapport avec les formes globales de mots sans distinction précise des lettres. Sans information parafovéale, la lecture de phrases devient plus erratique, on observe davantage de retours en arrière, comme si les informations n'avaient pas de cadres où s'intégrer » (Faucoumbert, 2009, p : 42).

Cette citation explique que la zone parafovéale, qui est située à 10° d'angle visuel autour du point de fixation, est responsable du prétraitement lexical. C'est-à-dire qu'elle permet au lecteur de se faire une idée sur la forme ainsi que la taille du mot sur lequel l'œil se fixera prochainement. Par conséquent, le traitement parafovéal facilitera l'analyse du mot, une fois celui-ci arrivé à la zone fovéale. La zone périphérique contribue à son tour à la programmation des prochaines saccades et à la détermination de leurs tailles. Par ailleurs, des études ont montré que l'acuité visuelle diminue à l'intérieur même de la fovéa comme le montre cette citation :

« Contrairement à une idée reçue, la fovéa n'est pas une plage de la rétine où les récepteurs sont entassés à haute densité, et en dehors de laquelle l'acuité visuelle tombe brutalement. Au contraire, l'acuité visuelle se dégrade de façon désastreuse, à l'intérieur même de la fovéa, et cette chute se poursuit de façon continue jusqu'à excentricité d'environ 14 degrés. » (O'regan, 1992, p :11).

La chute de l'acuité visuelle à l'intérieur de la fovéa est due à la forte concentration de l'œil sur quelques lettres du mot fixé. De ce fait, les autres lettres, notamment celles en périphérie, sont rejetées et leur discrimination devient faible. Cela est principalement dû à la position optimale de fixation (optimal viewing position, OVP), qui se trouve au centre gauche des mots :

« La reconnaissance d'un mot est maximale quand la fixation est centrée sur l'OVP, les performances diminuant en fonction de la distance entre l'OVP et le point effectivement fixé, la diminution des performances étant toutefois plus forte quand le point fixé est à droite de l'OVP (en fin de mot) que lorsqu'il est à sa gauche (en début de mot). » (Colé, Charolles, 2021, p :156).

En réalité, un lecteur qu'il soit habile ou débutant, a tendance à poser son regard de manière spontanée sur le côté gauche du mot fixé, puisque l'information pertinente se trouve toujours dans la première partie des mots. Cette attitude de porter son attention sur le début du mot n'est pas arbitraire et s'explique par le fait que la concentration sur la première partie des lexèmes permet une meilleure reconnaissance de ceux-ci.

1.2.2 Le traitement de l'information

Il existe une relation étroite entre les yeux et le cerveau, plus particulièrement pendant la lecture. Ainsi, après avoir prélevé l'information écrite, celle-ci passe directement au traitement par la mémoire du cerveau. Par ailleurs, tout être humain possède une zone cérébrale située à la partie inférieure de l'hémisphère gauche appelée la zone occipito-temporale gauche. Étant

responsable de la réception des mots écrits, la zone occipito-temporale gauche reçoit directement l'information rétinienne et représente de ce fait, une voie d'entrée visuelle de la lecture. Il s'agit donc d'une région spécifique à la lecture, qui s'active automatiquement dès que les yeux se posent sur un mot. Il est important de préciser que certaines régions de la zone occipito-temporale gauche ne s'activent que pour l'analyse des mots écrits. Néanmoins elles demeurent inactives pour les mots parlés. De plus, l'activation de la zone occipito-temporale gauche au moment de la lecture est observable chez tous les êtres humains, comme nous le confirme Dehaene :

« Cette région (occipito-temporale gauche) s'intéresse donc à l'analyse visuelle des mots, toutefois, une question se pose : s'agit-il d'une région à tout faire, capable de traiter n'importe quel objet visuel : Ou bien est-elle spécialisée dans la lecture ? Là encore, la réponse est surprenante : une partie de cette région répond de préférence aux mots, plus qu'à d'autres stimulus visuels ; et, de nouveau, cette préférence est universelle et présente chez tous les individus au même endroit du cerveau. » (2012, p : 110).

L'image rétinienne retenue au niveau de la région occipito-temporale gauche est directement acheminée vers la mémoire de travail communément appelée la mémoire à court terme. Comme son nom l'indique, cette mémoire possède des capacités très limitées. L'information y est de ce fait temporairement stockée pour ensuite suivre un autre cheminement : « *La MdT est conçue comme une structure permettant à la fois le maintien et le traitement de l'information.* » (Rousselle, Marlène Abadie, 2021, p : 4). Considérée comme l'une des capacités cognitives les plus importantes, la mémoire de travail joue un rôle très important pendant la lecture, étant donné qu'elle est le lieu d'exécution des différentes opérations mentales : « *la mémoire de travail est donc plus qu'un simple endroit de stockage, elle est également le lieu où s'exécutent les opérations de transformation de l'information (enrichissement, liaison avec les informations précédentes)* » (Baccino, Colé, 1995, p :15).

Comme nous nous intéressons particulièrement à la compréhension en lecture, nous allons expliquer le fonctionnement de la mémoire à court terme lors du décodage et la construction du sens. Rappelons tout d'abord que pour décoder un mot, un lecteur doit être à même d'associer chaque graphème au phonème qui lui correspond. Ce processus de correspondance graphème-phonème est effectué au niveau de la mémoire de travail : « *La MdeT permet également d'emmagasiner temporairement les phonèmes pendant que toutes les lettres du mot sont*

converties en sons. Par la suite, les phonèmes sont combinés afin de former un mot » (Dion, 2018, p :18). Comme le montre cette citation, la mémoire de travail est responsable du stockage temporaire de certains phonèmes pendant que la totalité du mot est décodée. Ceci facilitera davantage l'identification du mot, car sans l'intervention de la mémoire de travail, l'information sera certainement perdue au vu du nombre important de données à retenir :

« La mémoire de travail apparaît jouer un rôle déterminant dans l'identification de mots, elle s'avère en outre nécessaire dans la compréhension de ce qui est lu. En effet, au-delà du maintien de l'information phonologique lors du décodage, l'enfant doit effectuer un traitement syntaxique et intégrer le mot dans une phrase, puis dans un paragraphe et enfin dans un texte. » (Demont, Botzung, 2003, p : 381).

Il est à retenir de cette citation que la mémoire de travail contribue également à la construction du sens, car toutes les opérations mentales y ont lieu. Nous pouvons citer certaines habiletés comme les processus inférentiels, les identifications coréférentielles ainsi que les traitements syntaxiques et sémantiques. À titre d'exemple, un lecteur est censé identifier les expressions anaphoriques pour pouvoir comprendre les relations qui existent entre les phrases. Cette identification ne peut avoir lieu sans la mémoire de travail. Du simple fait que celle-ci stocke l'information retenue lors du traitement de l'antécédent anaphorique pour ensuite faciliter la reconnaissance de son anaphore.

En somme, la mémoire à court terme, si bien qu'elle soit limitée dans ses performances et ses capacités de stockage, elle demeure très importante, car elle représente un point de départ à partir duquel les différents processus de lecture ont lieu.

1.2.3 Le stockage de l'information

Nous avons dit précédemment que les performances et la durée de rétention de l'information au niveau de la mémoire de travail sont très restreintes. Dès lors, l'information traitée doit suivre au plus vite un autre cheminement au risque d'être perdue. C'est au niveau de la mémoire à long terme que le stockage définitif des informations a lieu. Là aussi, d'autres propriétés de la mémoire rentrent en jeu, car il ne s'agit pas d'une simple fonction de stockage. C'est plutôt une zone de la mémoire où les informations traitées sont intégrées avec celles déjà acquises afin de construire sa propre représentation mentale. C'est exactement dans la mémoire à long terme que le sujet lecteur confronte les informations issues du texte à celles déjà stockées pour élaborer une représentation cohérente. Il importe de signaler que les informations stockées en

mémoire à long terme y resteront définitivement et deviendront des connaissances permanentes qui seront ré exploitées lors des prochains traitements cognitifs.

En définitive, le parcours de l'information écrite pendant la lecture suit des étapes complémentaires : dans un premier temps, l'information visuelle est prélevée par l'œil, pour être ensuite transférée vers la mémoire de travail pour y être traitée. Ensuite, l'information retenue est directement acheminée vers la mémoire à long terme pour être vérifiée et comparée avec les connaissances préexistantes. Enfin, si le cerveau juge que l'information est pertinente elle sera stockée en mémoire pour une durée indéterminée.

1.3 La lecture entre automatismes et processus délibérés

La compréhension est tributaire de la mise en place d'une série de mécanismes cognitifs qui interagissent entre eux de manière constante. Ainsi, la compréhension d'un texte se construit sur deux versants, un versant réflexif et un versant automatisé. Il est cependant primordial de distinguer les mécanismes qui constituent chacun de ces versants que sont les processus conscients et les automatismes. En effet, les mécanismes conscients sont des processus cognitifs auxquels le lecteur fait appel de manière délibérée. Pour ce faire, il met en place en étant entièrement conscient des stratégies de compréhension afin de construire une représentation mentale cohérente. Par exemple, l'exploitation des éléments périphériques en vue de construire des hypothèses de sens ou les activités de synthèse comme le résumé et les jugements sur le texte. La prise de conscience de la part du lecteur de l'utilisation de ces stratégies est une condition *sine qua non* de leur réalisation. C'est donc pour cette raison qu'elles sont considérées comme stratégies délibérées. Néanmoins, le lecteur met en place des stratégies de manière automatique sans qu'il ne s'en rende compte. Ce sont justement des stratégies que le lecteur a automatisées grâce à la répétition des apprentissages ou parce qu'il s'agit tout simplement d'un lecteur expert. Ainsi, les automatismes de compréhension permettent de diminuer la charge cognitive et d'accélérer le rythme de la lecture, ils contribuent également à la consolidation de la compréhension. Prenons l'exemple de cette phrase : « Samy rend souvent visite à ses grands-parents, il les aime trop ». En général, un lecteur habile interprétera de manière spontanée les marques anaphoriques présentes dans cette phrase sans avoir besoin de fournir de grands efforts sur le plan cognitif. De même, il saura aisément que les deux phrases entretiennent un rapport de causalité entre elles. Or, un lecteur novice aura des difficultés et mettra plus de temps à établir les relations coréférentielles ainsi que le lien causal qui unit les deux phrases. Ces deux situations s'expliquent par le fait que le lecteur expert a automatisé les stratégies qui permettent de générer les inférences référentielles et les inférences de causalité. Il les mobilise de manière

inconsciente et complètement spontanée. Le processus devient donc extrêmement rapide au point que le lecteur lui-même ne s'en rend pas compte. Cependant, pour le lecteur débutant, la génération des inférences référentielles et causales s'avèrent coûteuse sur le plan cognitif et temporel étant donné qu'il dispose peu ou pas de stratégies qui lui permettent de générer ce genre d'inférences. L'exemple que nous venons de donner explique à quel point les automatismes sont importants pour que le lecteur puisse aboutir à une lecture fluide et signifiante. Mais qu'en est-il des processus qui sont mobilisés de manière consciente ? sont-ils définitivement remplacés par les automatismes chez les lecteurs habiles ? la réponse est non. En effet, même chez les lecteurs aguerris, le traitement de l'information nécessite la mise en œuvre de processus délibérés qui sont importants pour résoudre les situations d'incompréhension. Gombert explique à ce sujet que : « *on a donc un système qui, pour être efficace, exige la mise en place des deux types de processus : les processus automatiques allègent la charge cognitive du lecteur/scripteur, les connaissances accessibles à la conscience lui permettent de contrôler ses productions.* » (2010, P :18). Chez un lecteur habile, les processus mobilisés au cours de la lecture sont dans leur majorité des automatismes, autrement dit, des processus délibérés qui ont été automatisés par expérience. Cependant, ces automatismes sont régis par un ensemble de processus intentionnels qui concourent au contrôle et à la gestion de la compréhension. Ainsi, le lecteur fait appel à certains processus de façon volontaire en cas de perte de la compréhension ou dans des cas où les automatismes dont il dispose ne concordent pas avec la situation décrite dans le texte. A ce niveau les processus métacognitifs sont sollicités de manière totalement consciente afin de mettre à jour le modèle de situation préalablement établi et de surmonter les difficultés rencontrées.

En règle générale, pour qu'une compréhension solide ait lieu, le lecteur expert fait appel à deux sortes de mécanismes lors du traitement de l'information écrite. D'une part, il met en œuvre des automatismes qui sont fort importants pour la compréhension notamment sur le plan de la diminution du coût cognitif et l'accélération du processus de la compréhension. D'autre part, le lecteur mobilise intentionnellement des processus métacognitifs afin de contrôler ses automatismes et de résoudre les situations de difficultés. Les processus délibérés permettent donc d'évaluer sa compréhension et d'aller de la compréhension à l'interprétation. C'est grâce à la jonction constante entre ces deux types de processus qu'une compréhension solide et fine s'installe progressivement jusqu'à l'élaboration d'une représentation mentale cohérente.

1.4 La controverse autour de la question des processus et des stratégies

Les stratégies de compréhension et les processus de lecture sont deux termes souvent utilisés dans le domaine de la compréhension en lecture. Néanmoins, ces deux concepts ont connu des glissements sémantiques très importants ayant engendré des incohérences dans leur usage. Par ailleurs, les termes « stratégies » et « processus » prêtent souvent à confusion en raison de la légère nuance qui existe entre eux. Dans ce sens, nous pensons qu'il est important de clarifier ces deux concepts car chez les praticiens de l'enseignement, une bonne connaissance de la différence entre eux est un élément fondamental pour un enseignement efficace de la compréhension en lecture.

Tout d'abord, il faut savoir que les stratégies et les processus sont deux éléments complémentaires pendant l'acte de lecture, dans la mesure où un ensemble de stratégies mobilisées à bon escient, concourent à la réalisation d'un processus cognitif bien déterminé : « *Les stratégies de lecture sont en quelque sorte des opérationnalisations des processus en vue d'atteindre un but* » (Hébert, 2002, p :42). Pour ce qui est des stratégies, elles renvoient à un ensemble d'opérations mentales et de techniques que le lecteur utilise afin de comprendre le texte. Précisant que le recours aux stratégies de compréhension se fait de manière délibérée et entièrement consciente en vue d'atteindre un objectif déterminé. A cet effet, un lecteur expérimenté et stratège choisit intentionnellement de recourir à l'une des stratégies dont il dispose afin de résoudre une difficulté ou de gérer sa compréhension :

« Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. » (Bégin, 2008, P : 53).

La présente citation met en exergue le caractère délibéré des stratégies en les qualifiant d'une série d'actions mobilisées lors d'une situation d'apprentissage en vue d'atteindre un but bien précis. De plus, l'auteur insiste sur le fait que ces stratégies sont soumises au contrôle du sujet dans la mesure où certaines d'entre elles sont métacognitives c'est-à-dire qu'elles sont choisies dans un but bien précis celui de réguler la compréhension.

Quant aux processus cognitifs, ils renvoient plutôt à des opérations exclusivement mentales mises en œuvre en vue de comprendre un texte. Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, le terme de processus est défini ainsi : « *ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opération orientées vers un produit [...] le terme désigne aussi*

une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées et orientées dans le temps et orientées vers un état final » (Cuq, 2003, P : 202). Ainsi, les processus sont fortement influencés par les stratégies utilisées par le lecteur puisque chaque processus chapeaute une série de stratégies. Comme le montre le schéma suivant :

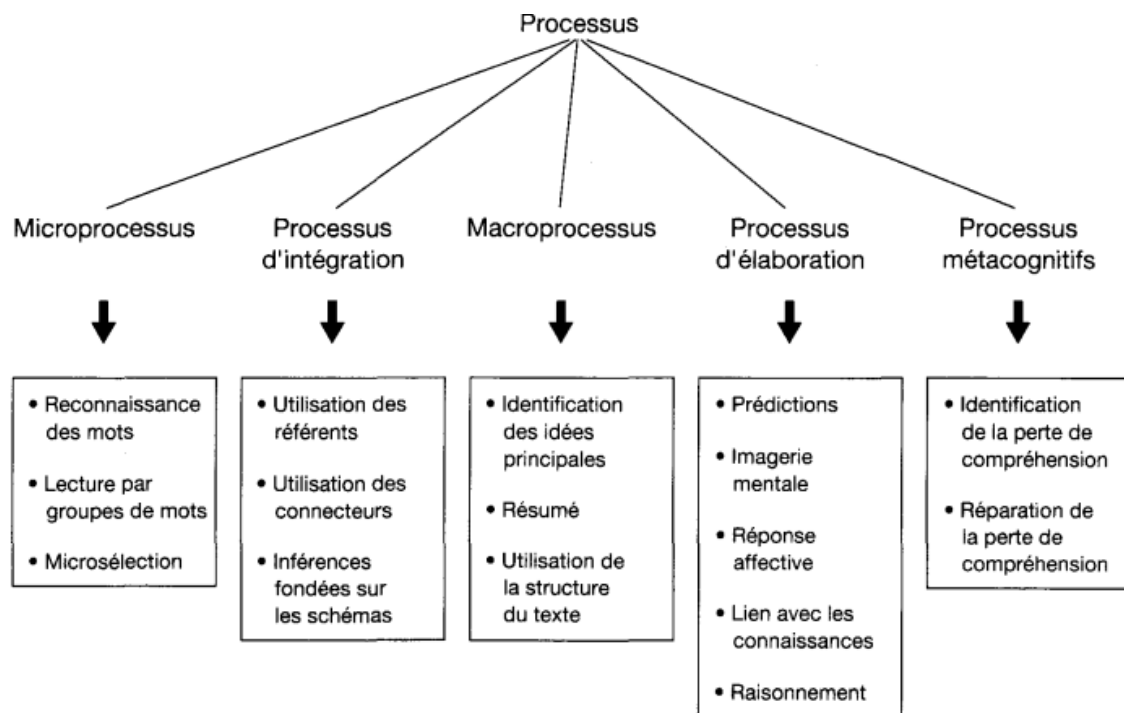


Figure 3 : Schéma représentant les processus cognitifs et les stratégies qui leur correspondent (Giasson, 1990, P :16)

Le schéma ci-haut illustre de manière détaillée la relation entre les processus et les stratégies de compréhension. Par exemple, pour que les processus d'élaboration soient mis en œuvre, un ensemble de stratégies doivent être sollicitées. Ainsi, le lecteur procède à la stratégie de mise en correspondance avec ses connaissances antérieures, il recourt également aux stratégies de prédiction afin d'anticiper sur le sens du texte. Comme il peut émettre des jugements ou des réponses affectives sur le texte afin de mieux s'y impliquer. Toutes ces stratégies découlent des processus d'élaboration. Il en va de même pour les macro processus qui impliquent l'utilisation des stratégies du résumé, de la structure du texte, ainsi que l'identification de l'idée principale et des idées secondaires du texte.

En résumé, il est important de comprendre non seulement la différence entre les processus et les stratégies de compréhension, mais aussi de repérer les relations de complémentarité qu'ils

entretiennent entre eux pendant la lecture d'un texte. C'est ainsi qu'une bonne connaissance des stratégies et une utilisation efficace de celles-ci contribuerait à la mise en œuvre des processus de manière pertinente et cohérente.

En définitive, l'habileté de la compréhension des textes consiste à traiter un discours continu en faisant appel à un ensemble d'habiletés cognitives extrêmement variées et complexes. Lire un texte intègre donc des habiletés de compréhension qui sont à la fois simples et complexes, les processus simples renvoient aux capacités de décodage, alors que les processus complexes sont ceux qui permettent au sujet d'inférer et de faire des élaborations en vue de construire un modèle mental cohérent du texte. Dès lors, on comprend que la compréhension progresse sur deux niveaux, un niveau littéral et un niveau inférentiel. Ainsi, la relation entre ces deux niveaux est très forte car plus le sujet maîtrise les automatismes de décodage meilleure sera la compréhension du texte. Cependant, la compréhension ne tient pas uniquement compte de la mobilisation de ces processus, mais également de « la *mobilisation des connaissances générales dont dispose le lecteur (toutes les connaissances lexicales, syntaxiques, historiques, socioculturelles, expérientielles auxquelles il recourt pour appuyer sa compréhension) afin d'arriver à la construction d'une représentation mentale cohérente* ». (Dembri, 2016, P :134). Comme le souligne cette assertion, la compréhension est tributaire de certaines connaissances langagières et culturelles, des expériences personnelles du lecteur et de ses connaissances préexistantes. Ainsi, chacune de ces connaissances sera ajoutée en fonction de sa pertinence au contenu du texte pour élaborer une représentation cohérente. A côté de ces habiletés, il existe d'autres facultés mentales fondamentales pour une lecture-compréhension efficace. Ce sont les stratégies métacognitives qui jouent un rôle capital pour l'autoévaluation, la gestion et la régulation de la compréhension. Ces constatations prouvent à quel point la compréhension est une activité typiquement multidimensionnelle d'une surprenante complexité cognitive.

De surcroît, deux principales caractéristiques représentent les lecteurs habiles que sont la fluidité et l'autocontrôle. La fluidité en lecture est un prédicteur de la compréhension, elle devient plus maîtrisée quand le lecteur a automatisé des processus cognitifs qui deviendront à leur tour des automatismes. Bianco souligne à ce sujet que :

« un compreneur expert est un compreneur fluide et stratège ; fluide parce que les mécanismes de la lecture et de la compréhension sont fortement intégrés à son activité cognitive ; il est capable de les mobiliser de manière automatique et flexible ; stratège car il auto-évalue et guide sa compréhension au fur et à mesure de la saisie des informations ; il sait repérer les erreurs ou les difficultés et dispose de stratégies efficaces

pour y remédier. Il peut expliciter ce qu'il a compris et appris, ce qu'il n'a pas compris et dans quelle mesure ses objectifs de lecture ont été atteints. » (2014, P : 4).

Cette citation met l'accent sur des raisonnements délibérés extrêmement importants et qui renvoient à l'aspect métacognitif de la lecture qui sont : l'autorégulation et l'autoévaluation. Ainsi, contrôler sa compréhension revient à gérer ses processus cognitifs en fonction des contraintes du texte. Dans ce sens, un lecteur a plus de chances de résoudre des situations de difficultés s'il parvient à mobiliser ses processus cognitifs à bon escient. L'autoévaluation quant à elle permet de rendre la lecture d'autant plus significative et dotent le lecteur d'un esprit critique.

En somme, la compréhension est le produit d'une permanente interaction entre un ensemble de processus cognitifs à la fois simples et complexes. A cela s'ajoutent toutes sortes de connaissances préalables dont dispose le lecteur. Le produit fini de cette compréhension serait l'élaboration d'une représentation mentale cohérente. C'est ainsi que la compréhension est présentée sur une échelle qui va de l'absence de compréhension en passant par une compréhension superficielle jusqu'à aboutir à une compréhension inférentielle et interprétative.

Après avoir cerné l'acte de lecture ainsi que ses différentes composantes. Nous nous proposerons dans le deuxième chapitre de cette partie de passer en revue quelques modèles théoriques de la lecture.

CHAPITRE 2 : VERS UNE MODÉLISATION DE LA LECTURE

Dans le chapitre précédent nous avons tenté de définir la lecture, nous nous sommes appuyée sur quelques définitions qui s'entendent majoritairement sur l'idée que l'acte de lire dépend de deux processus qui sont l'identification des mots et la compréhension. Dans le même ordre d'idées, un nombre important de chercheurs se sont intéressés à l'étude des habiletés qui entrent en jeu pendant l'activité de lecture. Certains se sont penchés sur l'étude des habiletés d'identification des mots écrits tandis que d'autres se sont orientés vers l'analyse des processus oculomoteurs. Sans pour autant oublier la compréhension en lecture qui occupe une place prépondérante dans le domaine des recherches menées sur la lecture. C'est ainsi qu'une vague importante de modèles théoriques a vu le jour, certains constituent le socle sur lequel repose toutes les recherches récentes portant sur la lecture, alors que d'autres ont été largement discutés, en raisons des limites qu'ils présentent.

Sans faire l'historique exhaustif des modèles de lecture, le présent chapitre tente de recenser quelques modèles ayant étudié les mécanismes de l'identification des mots et de la compréhension pendant la lecture. Nous tenons par ailleurs à préciser que les raisons qui nous ont poussée à choisir les modèles théoriques de la compréhension et de l'identification des mots, s'expliquent par le fait que notre travail de recherche s'intéresse particulièrement à la dimension cognitive de la lecture c'est-à-dire au processus de compréhension. Ces derniers ne peuvent avoir lieu que si le sujet a une bonne maîtrise des procédures d'identification. De plus, et en vue du nombre important des modèles théoriques de la lecture, nous avons dû faire une sélection des modèles les plus pertinents. D'une part, nous avons opté pour les modèles qui ont le plus marqué l'histoire de la littérature scientifique, ayant fait l'objet des recherches ultérieures en lecture. D'autre part, nous avons sélectionné les modèles dont les fondements théoriques se rapprochent de nos objectifs de recherche.

2.1 Les modèles de l'identification des mots

La première catégorie de modèles que nous allons présenter renferme les approches théoriques liées aux mécanismes de l'identification des mots. Nous tenons à souligner que la répartition de ces modèles a été faite selon l'ordre de leur apparition. Ainsi, nous présenterons dans ce qui suit six modèles en commençant par les modèles ascendants et descendants pour ensuite passer aux modèles interactifs. Puis, nous expliquerons les modèles computationnels, les modèles connexionnistes et enfin, nous évoquerons les modèles en cascades à double voies.

2.1.1 Les modèles ascendants (bottom-up)

Les modèles ascendants ou communément appelés bottom-up, sont les modèles traditionnels de la lecture. Ces conceptions classiques partent d'un principe sémasiologique⁴ de la lecture qui s'effectue de manière unidirectionnelle en allant de la forme jusqu'au sens. C'est-à-dire en mobilisant des processus de bas niveau cognitif (le décodage) qui vont à leur tour mener le sujet vers la compréhension du texte. En effet, les modèles dits de bas en haut partent de l'unité linguistique la plus petite (la lettre), en passant par le mot, jusqu'à aboutir à la phrase, pour enfin accéder au texte dans son entité. Bien évidemment, ce passage de la lettre au texte doit obligatoirement tenir compte des particularités orthographiques des mots écrits. Dans la même lignée, les travaux les plus célèbres qui ont marqué les modèles ascendants ont été élaborés par le psycholinguiste (Gough, 1972). Ce chercheur a donc tenté de rendre compte de la manière dont un sujet traite l'information écrite, le modèle qu'il a proposé considère l'activité de lecture comme un processus de décodage de mots qui s'opère de manière sérielle. Ainsi, trois processus sont donc mobilisés. D'abord, l'identification du mot, ensuite la mise en place d'une correspondance graphophonétique, et enfin, la comparaison des codes phonétiques obtenus avec le lexique mental. Il va donc sans dire que les modèles ascendants mettent l'accent sur la perception visuelle et le processus de l'identification des mots. Les lettres et les mots sont ainsi des éléments importants pour la compréhension d'un texte. De plus, la lecture est conçue selon ces modèles comme un processus linéaire basé essentiellement sur la reconnaissance des caractères isolés qui vont aussitôt être assemblés afin de former des mots. Cependant, les modèles ascendants ont été largement discutés et remis en question en raison de la forte concentration sur l'identification des mots :

« Si nous considérons le langage écrit comme n'étant rien de plus que de la parole chiffrée, nous pouvons alors définir la lecture comme la capacité de déchiffrer ou de traduire le message écrit en son équivalent oral. Bien qu'il puisse paraître commode de délimiter aussi étroitement la nature du problème, l'argument n'est cependant pas convaincant. Ce que nous entendons en réalité par lecture c'est la capacité de comprendre un texte écrit, et il est évident que la compréhension dépend de bien plus que de la simple reconnaissance visuelle des mots et des compétences en langage oral. »
(Jager Adams, J.Star, 1982, P : 695).

⁴ Renvoie à la sémiologie, celle-ci est une science qui s'intéresse à l'étude des formes des mots pour en déduire leur signification.

En effet, et comme le souligne cette citation, l'acte de lire est tellement complexe qu'il ne peut être simplement réduit à l'activité du décodage. On a donc reproché aux modèles ascendants de s'être trop focalisés sur l'activité visuelle, étant donné que celle-ci ne peut en aucun cas décrire le processus de la lecture. Ainsi, les antagonistes des méthodes ascendantes s'appuient sur l'argument selon lequel l'identification des mots ne peut pas forcément conduire le sujet vers la compréhension du texte car on peut très bien assurer les correspondances graphophonétiques sans pour autant qu'on aboutisse au sens d'un mot dans son contexte.

2.1.2 Les modèles descendants (top down)

Les théories ascendantes ont été sujettes à controverse par un nombre considérable de théoriciens. Par conséquent, un nouveau paradigme complètement opposé voit le jour. Il s'agit en effet des approches dites descendantes ou top down. Les protagonistes de ces modèles accordent une importance particulière à la recherche de significations et relèguent le décodage au second plan. Les méthodes dites de haut en bas partent du principe que le processus de lecture est tributaire des connaissances antérieures du lecteur. En effet, lire revient à anticiper sur les indices visuels observés sans pour autant avoir besoin de faire une analyse exhaustive des unités linguistiques du texte. De plus, si les modèles ascendants suivent une démarche sémasiologique, les modèles descendant quant à eux privilégient l'approche onomasiologique⁵ : « *Les méthodes globale et naturelle, qui mettent en revanche le travail sur le sens au centre de leurs préoccupations, proposent une approche alternative. Elles s'apparentent ainsi, sur ce point, aux méthodes dites mixtes à départ global (sens puis code).* » (Maisonneuve, 2010, p : 109). La lecture est conçue selon les défenseurs de l'approche descendante comme un processus synthétique, il s'agit en effet de partir du sens du mot pour ensuite en déduire la forme. Il s'en suit que le décodage n'a plus de place puisque la lecture est désormais tributaire d'un ensemble de processus de haut niveau cognitif. On voit clairement que les méthodes ascendantes privilégient les habiletés cognitives élevées à l'instar de l'anticipation sur le sens et la rétroaction, le recours aux connaissances antérieures ainsi que l'émission des hypothèses de sens. Ce sont justement ces processus qui vont orienter le traitement des mots d'où l'appellation top down, on part donc d'un niveau supérieur de la cognition pour arriver aux processus les plus simples.

Force est de constater que le sens dans les modèles descendants y est de prime importance. Les processus cognitifs dont nous avons parlé précédemment se déroulent de manière cyclique afin

⁵ Renvoie à l'approche opposée à la sémasiologie qui consiste à partir d'un mot pour en déduire la forme et les signes linguistiques.

que le lecteur parvienne à accéder directement au sens. En d'autres mots, la lecture d'un texte exige de la part du sujet l'activation des connaissances antérieures qu'il a préalablement stockées dans sa mémoire à long terme. Ces connaissances, qui sont majoritairement de type linguistique, syntaxique et pragmatique, vont permettre au sujet de percevoir les formes globales du mot sans passer par une analyse détaillée de celui-ci.

En résumé, les modèles descendants considèrent la lecture comme une activité de traitement de l'information lue qui tient compte d'un certain nombre de processus de haut niveau mental dont l'émission des hypothèses de sens, les prédictions et l'utilisation du contexte. Favorisant l'anticipation et les connaissances antérieures, et reniant toute présence et importance des procédures de décodage, ces modèles se caractérisent par la forte centration sur le sens au détriment du code. Ainsi, les limites de ces approches ont poussé les théoriciens à proposer une nouvelle théorie qui a pour objectif de mettre fin à la traditionnelle polémique entre les modèles ascendants et descendants, il s'agit alors des théories interactives.

2.1.3 Les modèles interactifs

Les nombreuses critiques faites au sujet des modèles ascendants et descendants ont suscité la curiosité d'un nombre considérable de chercheurs. Ces derniers ont alors tiré parti des éléments pertinents des approches précédentes pour élaborer un nouveau modèle plus complet et qui tient compte des deux dimensions de la lecture à savoir : le décodage et la compréhension. Les approches interactives partent du principe selon lequel le code et le sens sont intimement liés et entretiennent une relation bilatérale pendant la lecture. En effet, la lecture dépend à la fois de l'identification graphophonétique et de l'utilisation du contexte, chacun de ces deux processus influe de manière directe sur l'autre d'où la notion de l'interactivité. Par ailleurs, des chercheurs ont alors proposé des modèles de reconnaissance des mots écrits en s'inspirant de la théorie interactive (Mc Clelland 1979 ; Morton, 1969 ; Rumelhart, 1977). Le modèle de Rumelhart reste cependant le plus complet car il prend en considération les différentes combinaisons pouvant avoir lieu entre les procédures logographiques et contextuelles. Selon cet auteur, cette interactivité se produit sur trois moments pendant la lecture, comme indiqué sur le schéma ci-après :

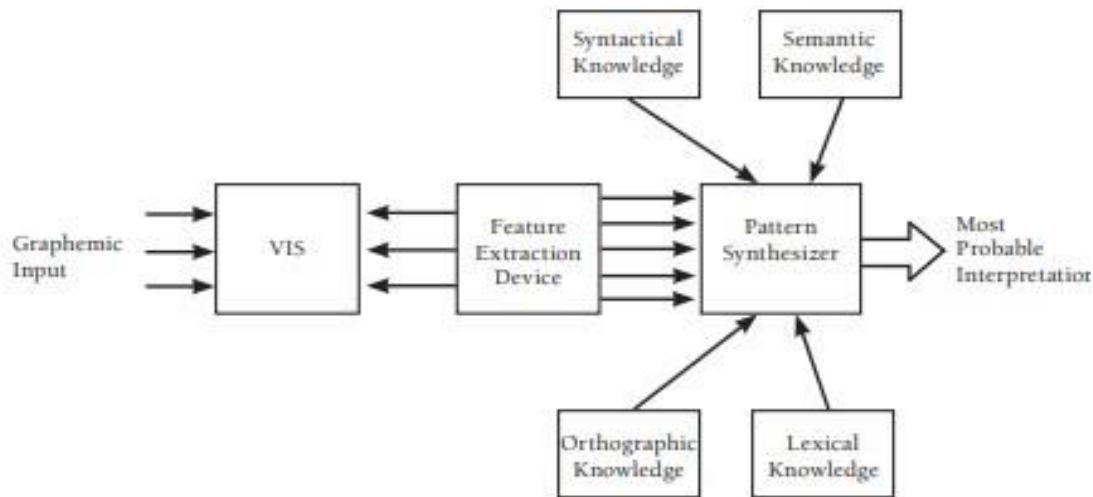


Figure 3: Une représentation scénique d'un modèle interactif de lecture : (Rumelhart, 1977)

Cette conception telle qu'envisagée par Rumelhart, prend en considération trois étapes : d'abord, le sujet extrait les traits distinctifs des lettres et ce, grâce à la mémoire visuelle (visual information store). Puis, il émet des hypothèses de sens sur la forme des mots, tout en se servant de ces connaissances antérieures relatives au lexique, à la syntaxe et à l'orthographe. Enfin, la dernière étape consiste à gérer les hypothèses et à les confronter.

Ainsi, le modèle de Rumelhart est réputé pour avoir pris en considération les éléments pertinents des modèles qui l'ont précédé. Car comme nous pouvons le voir sur le schéma ci-haut, chacune des étapes renvoie à l'un des modèles précédents. Par exemple : la phase de l'extraction des traits distinctifs renvoie aux modèles ascendants, la phase « synthétiseur des formes » fait référence aux théories descendantes. Alors que la troisième et dernière partie assure la connexion entre les différents processus de bas niveau cognitif (mémoire visuelle) et de haut niveau cognitif (synthétiseur des formes). Les différents processus vont alors interagir entre eux de façon à confronter les hypothèses déjà émises afin d'obtenir celle qui est la plus probable.

2.1.4 Les modèles computationnels

Les modèles computationnels s'inspirent des mécanismes de traitement informatique afin de rendre compte des comportements cognitifs d'un individu au moment de la lecture d'un texte. Comme l'appellation computationnel l'indique, cette série d'approches tente de comprendre la nature des activités cognitives mobilisées par le cerveau humain lors du traitement de l'information écrite par le biais d'une intégration dans un système informatique :

« Le processus de modélisation consiste à décrire les processus cognitifs en termes de fonctions comportant plusieurs paramètres (souvent mathématiques) qui sont intégrées ensuite dans un modèle général. Le modèle sera implémenté dans un programme informatique et utilisé pour exécuter plusieurs simulations qui produiront des données simulées. Ces données seront ensuite comparées avec des données observées afin de pouvoir ajuster au mieux le modèle à ces données. » (Mancheva, 2016, p : 50)

Les modèles computationnels sont conçus de façon à faire des expérimentations non comportementales c'est-à-dire, des expériences qui ne sont pas envisageables avec des sujets mais plutôt grâce à des simulations et des intégrations à des réseaux informatiques. En effet, les différents modèles théoriques apportent des descriptions formalisées des mécanismes de la lecture, cela est dû d'une part, à la nature humaine qui est extrêmement variable et d'autre part, aux processus cognitifs qui sont très souvent difficilement observables. C'est pour ces raisons que les modèles computationnels s'avèrent plus efficaces étant donné qu'ils reposent sur le principe de l'intégration des modèles théoriques dans des programmes informatiques en faisant des simulations des comportements.

Par ailleurs, plusieurs modèles ont été conçus en adoptant les démarches computationnelles. Ainsi, les modèles les plus réputés sont les modèles à doubles voies en cascades. Ces deux modèles ont tout d'abord été élaborés dans une optique conceptuelle par Coltheart en 1978, ce n'est qu'en 2001 que ce même auteur collabore avec d'autres chercheurs dont : Ziegler, Langton et Perry afin d'appliquer les principes du modèle à double voie sur un réseau informatique. Le modèle des Logogènes de Morton (1969) a également inspiré les chercheurs McClelland et Rumelhart à faire une implantation dans un réseau informatique, ce qui a donné naissance au modèle computationnel connu sous le nom du modèle à Activation Interactive (1981).

2.1.5 Les modèles connexionnistes

Les modèles connexionnistes sont des approches qui tentent de rendre compte de la façon dont le cerveau humain traite l'information écrite. Ce sont des modèles computationnels qui implémentent des modèles théoriques dans des réseaux informatiques. L'objectif est d'utiliser des réseaux neuronaux artificiels afin de comprendre la nature de la relation que les différents neurones entretiennent entre eux au moment de la lecture. En effet, les approches connexionnistes partent du principe que le traitement de l'information écrite repose sur un certain nombre de procédures neuronales qui entretiennent des connexions entre elles. Ces connexions ressemblent à des effet d'activation ou d'inhibition. Ainsi, plus les unités de

traitement sont en adéquation mieux serait le degré d'activation entre elles. Par ailleurs, le modèle connexionniste le plus répandu est celui de de Seidenberg et McClelland (1989) : « *Ces modèles postulent que l'activité de lecture résulte de l'activation d'un unique réseau composé d'unités interconnectées spécialisées dans le traitement orthographique, phonologique et sémantique des mots* » (Macchi, 2015, p : 26). Ces deux auteurs ont élaboré une simulation informatique dans le but de comprendre le processus de l'apprentissage de l'information écrite. Comme le montre la citation ci-haut, le modèle propose trois unités principales de traitement : (orthographique, phonologique et sémantique). Ces trois unités sont interconnectées et s'influencent mutuellement. C'est ainsi que l'unité orthographique qui s'active dès qu'un mot est présenté, active forcément l'unité phonologique et ainsi de suite. Le traitement de l'information écrite serait alors considérée par les concepteurs de ce modèle comme une activation systématique d'un certain nombre d'unités de traitement formant un patron d'activation correspondant au mot présenté.

Les modèles computationnels ont été largement discutés en raison des simulations qu'ils proposent car d'une part, elles ne rendent pas réellement compte des zones cérébrales responsables du traitement lexical et d'autre part, elles ne tiennent pas compte des situations pathologiques de la lecture à l'instar de la dyslexie.

2.1.6 Les modèles en cascade à double voies

Il s'agit de l'un des modèles les plus influents dans le domaine de la recherche sur la lecture. Pareillement aux modèles que nous avons cités précédemment, le modèle à double voies s'intéresse à l'étude des mécanismes de reconnaissance des mots lors de l'activité de la lecture. Cependant, les conceptions que ce modèle propose sont radicalement opposées à celles qui l'ont précédé. En effet, le modèle à double voies et comme l'appellation le dit, avance une théorie selon laquelle un sujet utilise deux voies d'accès au sens. Une voie directe et une deuxième voie indirecte, le recours à l'une des deux voies est déterminé selon la nature du mot traité. Les deux voies sont donc sollicitées de manière simultanée lors de la lecture. Un lecteur peut donc recourir à la voie directe : « *qui repose sur le traitement d'un code orthographique (procédure d'adressage ou voie directe) ; dans ce cas aucune information phonologique consciente n'intervient dans le processus d'identification des mots* » (Ecalte, Magnan, 2021, P : 88).

La voie directe ou communément appelée voie d'adressage est souvent sollicitée lors de la lecture des mots familiers qui sont déjà connus par le sujet et leurs représentations orthographiques sont déjà enregistrées dans son lexique mental. L'accès au sens du mot se fait

donc de manière directe sans passer par la voie phonologique qui est souvent coûteuse sur le plan temporel.

La deuxième voie appelée voie indirecte ou phonologique nécessite l'utilisation des règles de correspondance graphophonétique afin d'accéder au sens du mot lu. C'est-à-dire que le sujet doit transcrire les phonèmes en des graphèmes pour pouvoir déchiffrer les mots :

« La reconnaissance des mots se fait par recours systématique à des règles de correspondances graphophonologiques. La médiation phonologique repose, grâce à la connaissance de l'alphabet enseigné à l'école, sur l'exploitation des règles de correspondances entre des unités visuelles discrètes (les graphèmes) et des unités phonémiques abstraites (les phonèmes) » (Demont, Gombert, 2004, P : 248).

Il va sans dire que la voie phonologique est souvent utilisée lors du début de l'apprentissage, notamment chez les lecteurs novices n'ayant pas encore un lexique riche. Par ailleurs, le modèle à double voie initialement proposé par (Coltheart, 1978) a connu de grands succès et a inspiré un nombre considérable de chercheurs. Cependant, il a connu certaines limites pour lesquelles il a été remis en cause notamment en ce qui concerne la successivité des stades.

Nous nous attacherons dans ce qui suit à expliquer quelques modèles théoriques de la compréhension en lecture. Alors que les modèles de l'identification des mots se penchent sur les techniques de déchiffrement des mots lors de la lecture. Les modèles de compréhension quant à eux tentent d'étudier les mécanismes de la compréhension en expliquant comment un lecteur procède-t-il pour construire une représentation mentale cohérente du texte.

2.2 Les modèles théoriques de la compréhension en lecture

Nous allons présenter six modèles théoriques de la compréhension en lecture en les classant par ordre chronologique de leurs créations. Le premier modèle sur lequel nous allons nous attarder est celui de Kinstch et Van Dijk. Nous explorons ensuite l'extension de ce même modèle : le modèle de construction-intégration. Puis, nous évoquerons le modèle interactif de Giasson et le Landscap Model. Enfin, nous présenterons le modèle de « structure building Framework » et le modèle d'indexage d'évènements.

2.2.1 Le modèle de Kinstch et Van Dijk

Pendant plusieurs années, les auteurs Kinstch et Van Dijk ont collaboré ensemble en vue de comprendre les mécanismes qui interviennent pendant la compréhension en lecture. Le modèle qu'ils ont proposé a connu d'impressionnantes évolutions et est devenu une référence pour les chercheurs qui les ont suivis.

Les prémices du modèle de Kintsch et Van Dijk remontent à 1978, les deux chercheurs ont rédigé un article qui renferme les notions clés sur lesquelles repose leur modèle actuel. Les principales idées véhiculées dans cet article sont la notion de proposition qui est considérée comme unité de traitement sémantique. Selon ces auteurs, le texte serait composé d'une série de propositions que le sujet traite de manière séquentielle, au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture. Ils expliquent également que toute proposition est composée d'un prédicat⁶ qui implique nécessairement un certain nombre d'arguments⁷. Par ailleurs, ils décrivent le déroulement de l'activité cognitive lors de la compréhension des textes et avancent également que tout texte possède une structure sémantique qui est à la fois locale et globale. La structure sémantique locale est représentée par la microstructure du texte, alors que la structure globale renvoie à sa macrostructure. Ainsi, la combinaison de ces deux niveaux de structure aboutit à un réseau propositionnel hiérarchisé. Un des points importants évoqués dans cet article correspond aux capacités de la mémoire de travail. En effet, les deux chercheurs avancent des idées selon lesquelles la mémoire de travail dispose de capacités extrêmement limitées qui font qu'elle ne peut traiter qu'un nombre très restreint d'informations en même temps. C'est pour cette raison, que le traitement de l'information au moment de la lecture est séquentiel : « *Tenir compte de ces capacités limitées impose que le processus général de la compréhension procède de façon séquentielle.* » (Lebreton, 2011, P : 48).

En outre, l'article de 1978 met en évidence l'importance des connaissances antérieures du sujet lors de la lecture, les auteurs expliquent que les connaissances préexistantes du lecteur influent de manière significative sur la compréhension du texte.

Ce n'est qu'en 1983 que les concepts étudiés dans cet article ont été concrétisés sous forme d'un véritable modèle théorique appelé le modèle de situation. Kintsch et Van Dijk décrivent dans ce modèle le déroulement de l'activité cognitive au moment de la lecture. Ils expliquent que pour aboutir au produit final de la compréhension, le lecteur doit passer par trois étapes de compréhension complémentaires qui sont : le niveau de surface, le niveau sémantique (la base de texte) et finalement le modèle de situation. Ainsi, l'élaboration de ces étapes se fait de manière progressive en partant de la surface du texte jusqu'à l'intégration des informations dans un modèle de situation.

2.2.1.1 La surface du texte

⁶ Le terme désigne le verbe de la phrase.

⁷ Ce sont les constituants de la phrase qui entourent le verbe (sujet, compléments...)

Selon Kintsch et Van Dijk, la première étape lors d'une lecture consiste à faire une analyse syntaxique et lexicale des phrases afin de comprendre comment sont formés les mots du texte. Le sujet reconnaît donc la forme des mots et leur emplacement, ce premier niveau de représentation est appelé la surface du texte comme le confirme cette citation :

« La première forme de représentation porte sur ce que l'on appelle la « surface du texte », c'est-à-dire les différents mots spécifiques qui le composent, chacun de ces mots ayant une forme écrite correspondant à une combinaison de lettres et une ou plusieurs significations, et la façon dont ces mots sont ordonnés selon une syntaxe particulière. Par exemple, la lecture d'une simple phrase comme « Le renard regarde la poule » va nécessiter de reconnaître et d'identifier chacun des quatre mots qui la composent, d'accéder à leurs significations et de traiter l'ordre dans lequel ces mots apparaissent. » (Bernard, 2017, P : 2).

La construction d'un code de surface va donc permettre au sujet de saisir l'information lexicale et la construction syntaxique de la phrase. Toutefois, la conservation de cette représentation de surface ne peut durer longtemps en vue des capacités limitées de la mémoire de travail. Ainsi, au fur et à mesure que le lecteur avance dans le texte, les codes de surface sont vite oubliés et remplacés par d'autres correspondant aux nouvelles propositions.

2.2.1.2 La base de texte

Le deuxième stade de représentation correspond au niveau sémantique. Le sujet construit la base de texte en extrayant le sens des informations textuelles : « *la base de texte représente les éléments et relations directement dérivées du texte ; elle est cohérente et hiérarchisée en ce que les propositions partageant de nombreuses relations avec les autres propositions du texte occupent une place privilégiée dans la hiérarchie.* » (Mounquengui, 2020, P : 10). Pendant l'étape de la base de texte, le sujet n'extrait pas uniquement les informations contenues dans chacune des phrases (microstructure), il cherche cependant à comprendre la relation qu'entretiennent ces différentes propositions entre elles (macrostructure). En effet, ce point a été évoqué dans l'article de 1978 en expliquant que l'analyse sémantique du texte se déroule sur deux niveaux : un niveau local représentant la microstructure et un niveau global qui renvoie à la macrostructure. Les auteurs ont alors expliqué dans le modèle de situation qu'afin de comprendre la structure locale du texte le sujet le traite phrase par phrase et tente de s'assurer de la cohérence entre ces micro propositions. Par ailleurs, pour que le lecteur aboutisse à l'élaboration d'un réseau sémantique hiérarchisé, il doit également construire la macro proposition du texte. Là encore, il est censé comprendre la cohérence globale du texte qui est

représentée par un ensemble de propositions hiérarchiquement organisées et qui découlent de la microstructure.

2.2.1.3 Le modèle de situation

La troisième étape du processus de compréhension selon Kintsch et Van Dijk consiste à construire un modèle de situation qui se rapproche du contenu sémantique du texte. Pour ce faire, le lecteur doit faire appel à ses connaissances antérieures ainsi que ses expériences personnelles afin d'interpréter le texte et se faire une image mentale sur la situation décrite :

« Les connaissances que le lecteur ajoute aux informations contenues dans le texte permettent une meilleure intégration interne, mais aussi une seconde intégration, externe celle-ci. En effet, la représentation propositionnelle se voit complétée par des connaissances. Ce que le lecteur retient du texte n'a donc plus comme seule source le texte et la représentation qui en résulte est plus riche et, également, plus variable selon le lecteur et les connaissances qu'il possédait avant la lecture. Texte et connaissances activées forment donc un troisième niveau de représentation, le plus important, classiquement appelé modèle situationnel ou modèle mental. » (Bestgen, 2007, P : 3).

Comme le montre cette citation, la base de texte n'est pas suffisante pour aboutir à la compréhension fine du texte, il faut qu'elle soit intégrée aux connaissances préexistantes du sujet pour élaborer ce qu'on appelle un modèle situationnel, ce dernier diffère d'un lecteur à un autre et offre une meilleure implication dans le texte. Ainsi, un lecteur qui dispose de connaissances antérieures assez importantes sur le thème du texte, a de fortes chances d'élaborer un modèle mental cohérent et le contraire est juste. Kintsch et Van Dijk insistent sur l'importance de cette troisième forme de représentation et soulignent que la compréhension d'un texte demeure insuffisante si le lecteur ne parviendra pas à interpréter la base de texte qu'il a déjà construite en l'intégrant aux connaissances qu'il a déjà stockées dans sa mémoire à long terme.

En définitive, les trois formes de représentations que nous venons de citer s'élaborent de manière hiérarchisée, formant des cycles de traitement. Ces processus vont de la surface en passant par la base de texte jusqu'à l'intégration de ces informations sémantiques dans un modèle situationnel cohérent. Le but serait alors de comprendre le texte de façon à toucher à ses différentes couches de sens.

2.2.2 Le modèle de construction-intégration

Quelques années plus tard, plus précisément en 1988, Kintsch et Van Dijk effectuent des changements sur le modèle de situation, il s'agit plutôt d'un enrichissement de celui-ci. Cette nouvelle conception théorique défend l'idée que le processus de la compréhension s'effectue sur deux niveaux : la construction et l'intégration. Dans ce nouveau modèle, les étapes sont expliquées davantage et de nouveaux mécanismes entrent en jeu. Ainsi, la phase de la construction reprend les concepts étudiés dans le modèle précédent, elle comporte quatre étapes. Dans un premier temps le sujet extrait la base de texte, cette procédure a été évoquée dans l'ancien modèle et se caractérise par la construction des propositions à partir des entrées linguistiques du texte. Ces propositions seront interconnectées au sein d'un réseau propositionnel. Puis dans un second temps seront activés de manière automatique les voisins les plus proches de ces propositions dans le réseau de connaissances du lecteur. Cette procédure relève des modèles connexionnistes car comme nous l'avons précisé, dès que les informations sont traitées au niveau de la mémoire de travail, des connexions ont lieu entre les différents neurones du cerveau. Dès lors, chaque proposition extraite sert d'indice de récupération des informations provenant des connaissances du lecteur. La dernière étape quant à elle consiste à mobiliser un certain nombre d'inférences notamment les inférences de liaison qui servent à pallier les incohérences pouvant avoir lieu entre les différentes micro propositions du texte. Le lecteur mobilise également des inférences afin d'établir les macro propositions :

« Le résultat du processus de construction correspondrait à un réseau comprenant les nœuds lexicaux activés, les propositions construites, ainsi que les inférences élaborées au niveau local et global. Une fois le réseau de propositions construit à partir des diverses règles précédemment mentionnées, et les propositions reliées au sein du réseau, la représentation mentale s'organise sous l'action d'un processus de satisfaction de contraintes qui désactive rapidement les constructions inadaptées. L'inhibition des éléments non pertinents de la représentation et le renforcement des éléments pertinents constituent la phase d'intégration » (Legros, Marin, 2008, P : 72) .

Cette citation insiste sur le rôle prépondérant que joue la phase de la construction dans le processus de la compréhension et recense les différentes étapes qui la constituent. Ainsi, cette étape aboutit à la formation d'un réseau propositionnel constitué de différentes formes de propositions qui sont principalement issue de la base de texte, des connaissances du lecteur ainsi que des propositions inférées par le sujet. En outre, les propositions qui forment ce réseau entretiennent des relations et des connexions qui sont marquées par des forces de liaisons

différentes. En effet, Kintsch explique que la force de liaison entre les propositions change selon la relation que ces propositions entretiennent entre elles. C'est ainsi que deux propositions reliées de façon directe ont une force de liaison élevée comparé à celles qui sont reliées de manière indirecte. D'autres paramètres peuvent changer la force de liaison comme les propositions reliées de manière subordonnée qui tissent des nœuds plus forts que les propositions reliées de façon indirecte. Comme l'indique le schéma⁸ ci-dessous :

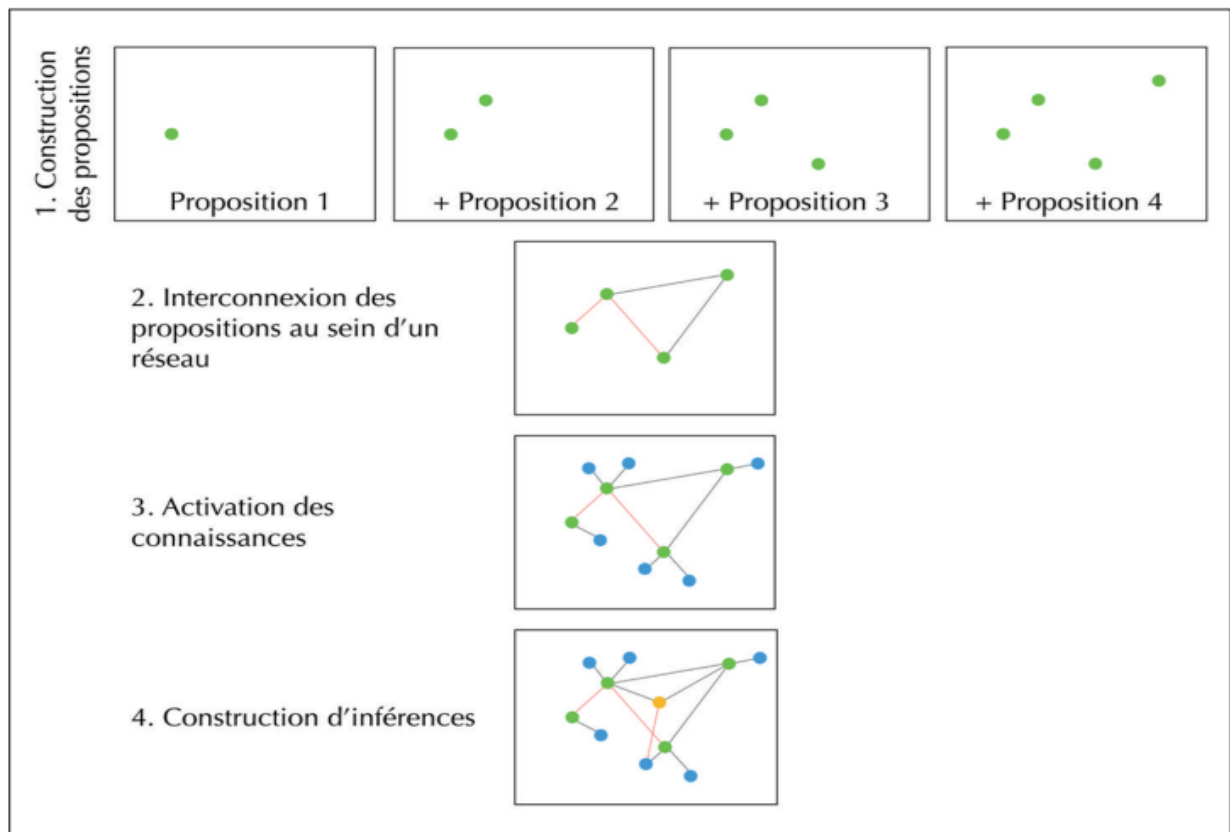


Figure 4 : Schéma représentant les quatre étapes de la phase de construction. Cité par (Bernard, 2017, P : 5)

Comme nous pouvons le voir à travers ce schéma, les connexions établies entre les différentes propositions diffèrent, créant ainsi des liens forts sous l'effet d'une excitation tout en faisant disparaître certaines propositions sous l'effet de l'inhibition. C'est à ce moment-là qu'intervient la dernière étape du modèle appelée la phase d'intégration.

⁸ Point vert : proposition
 Point bleu : connaissances antérieures
 Point jaune : inférence
 Ligne noire : connexion excitatrice
 Ligne rouge : connexion inhibitrice

L'étape d'intégration « assure l'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration cohérente, dans laquelle les unités dont la valeur d'activation est élevée, constituent la représentation du texte. » (Legros, Marin, 2008, P :73). La phase d'intégration permet donc d'affiner le réseau en procédant à la rectification de certaines incohérences que comporte ce réseau propositionnel. En effet, les nœuds qui entretiennent des connexions à faible intensité sont vite éliminés et ceux qui ont des liens forts sont maintenus et renforcés davantage. Cette dernière étape de la compréhension permet la stabilisation du réseau en vue de construire une représentation du texte qui est à la fois cohérente et affinée.

En définitive, le modèle de la construction-intégration fonctionne de manière séquentielle. Au fur et à mesure que le sujet avance dans sa lecture, il extrait les propositions petit-à-petit et les intègre au reste des connaissances contenues en mémoire de travail. Ce cycle de traitement qui va de la construction à l'intégration se répète jusqu'à ce que le sujet aboutisse à une construction de sens fine, qui fait à la fois appel aux éléments textuels et aux connaissances antérieures du lecteur.

Le modèle de Kintsch est actuellement considéré comme une référence dans les études portant sur la compréhension en lecture car l'un de ses avantages réside dans le fait qu'il tient compte des différents processus mobilisés lors de la compréhension d'un texte.

2.2.3 Le modèle interactif de Giasson

En 1990 Giasson élaborera un modèle théorique qui rend compte des différentes composantes de l'acte de la compréhension en lecture. Le modèle interactif intègre de nouveaux principes tout en mettant l'accent sur l'existence de plusieurs facteurs lors du processus de la lecture. Par ailleurs, il est important de rappeler que les composantes du présent modèle ont été définies dans le chapitre précédent (*voir 1.1, P : 17*). Ainsi, dans cette partie, il sera question d'expliquer les principes fondamentaux du modèles et la relation que ces composantes entretiennent entre elles.

Le modèle interactif, et comme l'indique son nom, se veut intégrateur étant donné qu'il considère l'activité de lecture comme un processus holistique et complexe faisant intervenir principalement trois éléments : le texte, le lecteur et un contexte particulier. Ces composantes que nous appellerons désormais variables, doivent interagir ensemble pour que le lecteur aboutisse à une compréhension fine. Le texte représente le matériel linguistique dont dispose le sujet et sur lequel il va s'appuyer pour construire le sens. Le contexte renferme les conditions sociales, physiques et psychologiques dans lesquelles se trouve le sujet pendant la lecture.

Quant au lecteur, celui-ci est considéré comme la variable la plus active du modèle car il aborde le texte avec des structures qui lui sont propres, ces dernières lui permettent de mieux appréhender le texte et renforcent ainsi sa compréhension. Les structures du lecteur peuvent être de différentes sortes : il y a d'abord les structures affectives qui se manifestent par l'intérêt porté pour le thème traité dans le texte, la motivation pour celui-ci, ainsi que le projet de lecture. Quant aux structures cognitives, elles sont divisées en deux catégories : des connaissances sur le monde, représentées par les expériences personnelles et les connaissances préexistantes du lecteur. Et des connaissances sur la langue qui renferment l'ensemble des connaissances syntaxiques, morphosyntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Bien que ces structures jouent un rôle prépondérant pendant la lecture notamment sur le plan de la favorisation de la compréhension, elles demeurent insuffisantes pour permettre au lecteur d'accéder au sens du texte. De ce fait, ces structures doivent entrer en interaction avec un ensemble de processus cognitifs qui sont mis en œuvre de manière hiérarchisée et simultanée. Giasson reprend la classification d'Irwin (1986) et énumère cinq processus liés à la compréhension en lecture : les microprocessus, les macroprocessus, les processus d'élaboration, les processus d'intégration et les processus métacognitifs (*voir 1.1.2, P :25*). A cet effet, certains processus sont mobilisés au niveau local du texte et permettent d'accéder au sens littéral, ce sont les microprocessus qui sont liés aux compétences du décodage. D'autres par contre, interviennent au niveau global afin de comprendre le texte dans sa globalité, ce sont les macroprocessus. Simultanément, une autre catégorie de processus intervient afin d'accéder au sens implicite du texte, ce sont les processus d'intégration qui sont responsables de la cohérence entre les phrases du texte et de l'élaboration des inférences. Ces trois formes d'habiletés mentales sont internes au texte car elles dépendent de son contenu. En outre, Giasson compte deux autres types de processus qui sont cependant externes au texte et ne dépendent que du lecteur. Les processus d'élaboration servent à dépasser le texte et permettent au lecteur d'aller plus loin que ce que dit le texte. Faire des élaborations consiste donc à interpréter le texte, le critiquer, faire des images mentales et des prédictions. Enfin, l'ensemble de ces habiletés cognitives est régi par les processus métacognitifs, ces derniers permettent de gérer la compréhension dans la mesure où ils font appel à des compétences stratégiques permettant de pallier les situations d'incompréhension.

Comme nous venons de le voir, les processus que le lecteur habile mobilise interagissent entre eux de manière constante. Ainsi, trois niveaux de compréhension sont exécutés : un niveau littéral, un niveau inférentiel et un niveau interprétatif. Ce dernier niveau de compréhension est très important dans la mesure où il offre une compréhension profonde qui permet au lecteur de

dépasser le texte et de s'y impliquer. Par ailleurs, le modèle interactif de Giasson défend l'idée que ces processus cognitifs, une fois mobilisés à bon escient, permettent au sujet de gagner en autonomie et de construire une image mentale cohérente du texte lu.

Somme toute, pour qu'une construction de sens efficace ait lieu, il faut que les trois variables soient imbriquées les unes dans les autres, ainsi, mieux le lecteur interagit avec le texte et le contexte dans lequel il se trouve, excellente et pertinente sera la compréhension du texte.

En résumé, le modèle interactif met en exergue le rôle important des processus cognitifs pendant l'activité de lecture, il insiste également sur l'importance des connaissances antérieures du sujet, notamment si elles sont mises en relation avec le contenu du texte afin de générer des inférences. Ces dernières sont d'un apport considérable à la compréhension étant donné qu'elles permettent au lecteur d'aller au-delà du texte et de construire une représentation mentale cohérente.

Après avoir exploré le modèle interactif de Giasson, nous nous proposons d'expliquer le modèle à paysage ou communément dénommé le Lanscap Model.

2.2.4 Le Landscape Model

Le Lanscap Model ou communément appelé en français le modèle à paysages a été introduit en 1990 par van den Broek en collaboration avec Young, Tzeng et Linderholm. Cette conception théorique n'est pas totalement innovante étant donné qu'elle partage beaucoup de points communs avec les modèles qui l'ont précédée particulièrement, celui de Kintsch (1988). Broek avance que la compréhension s'effectue par le biais de la mobilisation des processus cognitifs, ceux-ci vont contribuer à la construction d'une représentation mentale fondée sur l'interaction entre le texte et les connaissances du lecteur. Jusque-là, le modèle ne propose rien de nouveau étant donné que ces théories ont déjà été abordées par ses précurseurs. Toutefois, la particularité du modèle réside dans le fait qu'il renseigne sur la manière dont cette représentation se construit dans la mémoire du lecteur. La façon dont cette représentation se dresse est assimilée à la forme d'un paysage d'où le nom du modèle. La citation ci-dessous explique les principes fondamentaux développés dans ce modèle :

« En effet, les concepts qui sont activés progressivement au cours de la lecture sont directement liés à d'autres concepts déjà préexistants formant ainsi un réseau qui constitue la représentation mentale du texte en mémoire épisodique ou MDT. La liaison d'un concept fraîchement activé au réseau qui se forme à mesure que la lecture progresse dépend surtout du calcul à nouveau des forces des liaisons qui se sont préalablement

formées. La force d'activation d'un concept activé (ou ancien concept réactivé) et le degré de sa liaison aux concepts déjà constitutif de la représentation mentale du texte détermine sa connexion au réseau. » (Lounis, 2023, P : 23).

Le Landscape Model s'inspire des théories connexionnistes car il explique la façon dont les informations sont intégrées puis stockées en mémoire. Ainsi, à chaque fois que le lecteur parcourt un segment du texte, des activations de concepts se produisent. Ces nouveaux concepts seront rattachés de manière automatique à d'autres concepts pouvant avoir plusieurs provenances et qui vont former un réseau de nœuds interconnectés. L'activation de concepts peut donc provenir de la phrase en cours de traitement, des propositions précédemment traitées, être stockée en mémoire à long terme ou émaner de lectures antérieures. Ces différentes sources d'activation et de par leur caractère divergent, influent sur le degré d'activation des concepts, c'est pourquoi, les concepts explicitement mentionnés dans le texte sont ceux qui ont le degré d'activation le plus élevé. De même, les mots responsables des relations co-référentielles possèdent des degrés d'activation moins élevés que les premiers. Quant aux segments textuels susceptibles de pousser le lecteur à faire des élaborations, ils ont des valeurs d'activation très faibles. Par conséquent, plus la liaison s'affaiblit entre deux concepts, fortes seront les chances d'inhibition voire de la disparition du concept. Cette fluctuation dans la force d'activation des concepts crée une sorte de paysage formant ainsi une représentation mentale cohérente du texte lu.

En guise de résumé nous dirons que le Landscap Model est une conception purement connexionniste qui souligne l'importance des différentes mémoires lors du processus de la compréhension. Les auteurs mettent en avant un principe selon lequel la compréhension est tributaire de l'élaboration d'une construction mentale qui tient compte des éléments textuels et des connaissances du lecteur. Ils ajoutent également que cette représentation se construit par cycles en formant un réseau de nœuds interconnectés. Ces derniers peuvent changer en fonction du degré d'activation entre les concepts formant ainsi un paysage de concepts fluctuant.

Après avoir exposé les fondements du modèle à paysages, nous allons évoquer le modèle de fondation des structures, communément appelé le modèle de Structure Building Framework.

2.2.5 Le modèle de « Structure Building Framework »

Ce modèle a été proposé par Gernsbacher en 1990 et reprend les mêmes théories avancées par les modèles qui l'ont précédé. En effet, le modèle de Fondation de structures explique que la compréhension est le résultat de la construction d'une représentation mentale cohérente. Or, le

caractère innovateur du modèle réside dans la manière dont il conçoit la construction de cette représentation. Selon Gernsbacher le processus de la compréhension s'effectue à travers la construction de structures qui se forment de manière progressive tout en se calquant les unes sur les autres jusqu'à ce que le lecteur aboutisse à une représentations mentale cohérente. De plus, la cohérence de cette structure mentale est fortement influencée par des sources provenant du texte, Gernsbacher compte quatre sources susceptibles de favoriser le processus de la fondation de structures. Tout d'abord, il y a la cohérence temporelle qui « *réfère à des événements, des actions ou des idées qui se produisent dans un cadre temporel bien défini. Plus spécifiquement, les événements temporellement cohérents se produisent dans le même cadre temporel.* » (Tapiero, Blanc, 2001, P : 665). La référence temporelle joue un rôle important dans la fondation d'une structure cohérente dans la mesure où le sujet se sert des articulateurs chronologiques et des temps de conjugaison des verbes d'un texte pour affiner sa représentation mentale. De plus, si les événements ont lieu dans le même cadre temporel, il y a de fortes chances que les nœuds mnésiques soient activés. Puis il y a la référence spatiale, qui est marquée par les connecteurs spatiaux, ceux-ci contribuent aussi à la cohérence de la structure, notamment si les événements ont lieu au sein du même contexte spatial.

La cohérence référentielle s'établit à travers l'identification des relations anaphoriques. Ainsi, la structure est renforcée davantage si un même référent se trouve entre deux phrases. Finalement, la cohérence causale est facilement maintenue si les phrases sont reliées causalement que si elles ne le sont pas. Les quatre formes de cohérence doivent donc être correctement établies afin que la structure soit consolidée.

Gernsbacher explique que le processus de la formulation d'une présentation mentale passe par trois étapes : la construction des fondations des structures mentales, l'intégration des nouvelles informations et finalement le changement des sous-structures.

La première étape consiste à construire la fondation de sa structure mentale qui s'opère dès que le sujet parcourt les premières phrases du texte. Des nœuds de mémoire sont donc activés représentant la fondation de base de la structure. Puis, une fois cette fondation établie elle « *est continuellement remodelée, enrichie en fonction des informations arrivant sous le regard. Lorsque ces informations sont cohérentes avec la structure en cours de développement, l'intégration des informations (i.e., la projection des informations sur la structure en cours) s'établit sans difficulté.* » (Rekrak, 2010, P :19). Comme le montre cette citation, la fondation n'est pas stable et est susceptible d'opérer de nombreux changements au sein des structures qui la constituent. En ce sens, si l'information introduite est cohérente et correspond à celles

stockées en mémoire, elle sera facilement intégrée à la structure en cours de construction, si tel n'est pas le cas, une sous structure est activée. Nous précisons toutefois que l'intégration des nouvelles informations est tributaire des indices de cohérence dont nous avons parlé plus haut. Ainsi, plus ces indices sont adéquatement utilisés, facile et rapide sera l'intégration des informations entrantes.

Quant à la troisième et dernière étape, elle consiste en un changement des sous structures. Ce changement est marqué par les procédures de suppression ou de renforcement. Cette étape s'effectue quand le sujet se trouve face à des incohérences, les nœuds mnésiques activés vont alors supprimer les autres nœuds qui ne sont pas en adéquation avec eux :

« Quand des nœuds de mémoire sont activés, ils transmettent des signaux de traitement qui suppriment ou renforcent l'activation d'autres nœuds de mémoire. La suppression diminue ou atténue l'activation de nœuds de mémoire quand l'information qu'ils représentent n'est plus nécessaire pour la structure en cours de construction. Le renforcement augmente l'activation de nœuds de mémoire quand l'information qu'ils représentent est pertinente par rapport à la structure en cours de construction. La suppression et le renforcement contribuent à la construction de structures. » (Bernard, 2017, P :13).

En définitive, le modèle de fondation des structures adopte une démarche connexionniste puisqu'il avance une théorie selon laquelle le traitement du discours écrit aboutit à la construction d'une représentation situationnelle cohérente. Celle-ci subit des changements au niveau de sa structure au fur et à mesure que le sujet avance dans sa lecture et ce par le biais des mécanismes de renforcement ou de suppression.

2.2.6 Le modèle d'indexage d'événements :

Ce modèle a été conçu en 1995 par une série de chercheurs dont : (Zwaan, Langston, Graesser et Magliano). Trois ans après, le modèle subit une extension qui a été élaborée par (Zwaan et Radvansky, 1998). La particularité du modèle d'indexage d'événements réside dans le fait qu'il s'intéresse aux modèles de situation générés par le lecteur habile, il se focalise tout particulièrement sur les étapes de la construction de ces modèles mentaux et met en avant les différents facteurs qui contribuent à l'accélération ou au ralentissement de ce processus. En outre, ce modèle se penche sur les textes narratifs et tente de montrer comment les caractéristiques de ce genre textuel contribueront à la formation d'un modèle de situation

cohérent. Ce modèle a par conséquent été réputé pour avoir tenu compte de l'aspect multidimensionnel des textes littéraires.

Les postulats de base du modèle d'indexage d'événements s'appuient sur le principe de la continuité situationnelle proposé par Gernsbacher (1990). Dans ce sens, les auteurs expliquent que lors de la lecture d'un texte narratif, le sujet construit une représentation mentale en s'appuyant sur les actions des personnages ainsi que les péripéties de l'histoire. Ils ajoutent également qu'à chaque fois qu'un événement est lu et traité, le lecteur le contextualise en le mettant en relation avec cinq dimensions qui sont : le temps, le lieu, les relations de causalité, les personnages, et leurs intentions. De façon plus concrète, les auteurs expliquent que le lecteur attribue à chaque événement un cadre particulier qui tient compte du lieu et du temps où se passe l'évènement, mais aussi de la relation de causalité que cet événement entretient avec ceux qui l'ont précédé. De plus, le lecteur compare si l'évènement en question concorde avec les intentions, buts et objectif du personnage de l'histoire. C'est ainsi qu'un modèle situationnel est élaboré, ce dernier n'est pas définitif car il est possible que les indices situationnels qui le constituent soient corrigés en fonction des éventuels changements dans la situation du récit. Les auteurs soulignent que pour que le modèle de situation soit maintenu il faut que les indices de cohérences partagent des liens entre eux, c'est d'ailleurs ce que les auteurs appellent le principe de continuité. Si tel n'est pas le cas, le modèle situationnel initialement construit doit être ajusté et mis à jour afin de corrélérer avec les nouveaux indices de cohérence. Par ailleurs, un changement au niveau d'un seul indice situationnel exige un ajustement du modèle de situation. A titre d'exemple si un changement dans le cadre spatiotemporel a lieu, les indices temporels et spatiaux que le sujet a précédemment élaborés, doivent être actualisés. Il en va de même pour les indices de causalité et d'intentionnalité. Ainsi, le modèle d'indexage d'événements stipule que la vitesse par laquelle le modèle mental se construit est régie par le principe de continuité entre les différentes dimensions situationnelles. En d'autres termes, si les dimensions situationnelles de l'évènement en cours de traitement sont en continuité avec celles de l'évènement précédent, l'analyse sera accélérée davantage. Et le contraire est juste, dans le cas où une rupture dans cette continuité se produit, le sujet met plus de temps sur le traitement. D'un point de vue cognitif, des nœuds mnésiques sont activés de façon rapide quand le principe de continuité situationnelle est respecté, or, une désactivation de ces nœuds se produit quand la continuité situationnelle voir l'une de ses composantes est rompue sous l'effet d'un changement dans les événements de l'histoire.

Nous avons dit plus haut que le modèle d'indexage d'événement s'intéresse de manière particulière à la façon dont le modèle de situation est construit pendant la lecture des textes narratifs. Cela revient à évoquer la notion des inférences. Dans ce sens, les concepteurs de ce modèle ne manquent pas de nous renseigner sur les circonstances du déroulement de ce processus si important pour l'élaboration d'un modèle situationnel cohérent. En effet, « *Le principal objectif de ces auteurs était d'étudier l'impact des discontinuités situationnelles sur la production d'inférences.* » (Tapiero, Blanc, 2001, P : 673). La génération d'inférences se produit de deux façons : d'abord, des inférences de liaison sont mobilisées afin de maintenir l'enchaînement entre la phrase en cours de traitement et celle issue du contexte précédent. Ainsi, la réalisation de ce type d'inférence est tributaire de l'existence d'une continuité situationnelle entre deux phrases d'un texte narratif. Toutefois, un autre type d'inférences est mis en œuvre afin de pallier une rupture de continuité entre une phrase d'un récit et une autre provenant du contexte qui la précède. Ce type d'inférence nécessite des élaborations de la part du sujet, c'est-à-dire le recours à ses connaissances antérieures afin de combler ces lacunes sémantiques. En outre, le modèle d'indexation d'événements a connu une extension (Zwaan et Radvansky, 1998) qui prône l'idée selon laquelle deux modèles de situation sont élaborés avant que le modèle définitif ne soit construit. Ils avancent que dès la lecture d'une phrase dans un contexte particulier, un modèle se construit obéissant aux cinq dimensions situationnelles, ce premier modèle est appelé modèle courant ou actuel en raison de la construction d'un modèle de situation au moment où le sujet traite les propositions du texte. Puis, ce modèle est intégré aux modèles précédents tout en l'ajustant selon les modèles issus des traitements antérieurs et en respectant le principe de la continuité situationnelle. Enfin, un modèle complet et globale est construit puis stocké en mémoire à long terme.

En définitive, le modèle d'indexage d'événements décrit de manière significative les étapes de la construction d'un modèle mental. Il met également en exergue les différents processus qui régissent l'élaboration de ce modèle situationnel. De plus, l'avantage de ce modèle réside dans le fait qu'il tient compte de l'aspect multidimensionnel d'un texte narratif lors des traitements cognitifs. Ainsi, la compréhension est donc conçue comme une activité mentale complexe qui nécessite l'élaboration d'un modèle mental multidimensionnel susceptible d'être mis à jour selon un certain nombre de critères, notamment le principe de la continuité situationnelle.

Après avoir présenté un panorama chronologique de quelques modèles théoriques de la lecture. Nous allons à présent effectuer une synthèse comparative de l'ensemble de ces approches afin de souligner leurs points de convergence et de divergence.

2.3 Synthèse sur les modèles théoriques de la compréhension

Il est admis actuellement que la littérature scientifique abonde de recherches sur le domaine de la compréhension en lecture notamment avec l'avènement des courants cognitifs. Plusieurs modèles ont alors été proposés afin de décrire le processus de la compréhension ainsi que les mécanismes qui le sous-tendent. Le modèle de Kintsch et Van Dijk (1983) demeure le plus représentatif étant donné qu'ils ont été les premiers à avoir considéré le processus de la compréhension comme étant l'élaboration d'un modèle de situation cohérent. Par la suite, un nombre considérable de chercheurs s'est inspiré des postulats de Kintsch (1983) afin de creuser davantage dans la construction de ce modèle mental. L'essor du paradigme connexionniste a également accentué les recherches sur les processus responsables de la construction du modèle de situation ainsi que la manière dont il est traité dans le cerveau humain. Les modèles que nous avons esquissés reprennent l'idée déjà avancée par Kintsch (1983) et s'entendent tous sur le fait que la compréhension est le produit de l'élaboration d'une représentation mentale cohérente du texte. Cependant, ils dépassent le modèle de Kintsch, dans la mesure où celui-ci ne s'est intéressé que de manière superficielle aux processus impliqués dans la construction de ce modèle mental. Alors que le modèle de situation propose une dimension stratégique de la compréhension qui s'établit par cycles (micro structure et macrostructure). Les modèles connexionnistes dont : le Landscap model, le modèle d'indexage d'événements et le modèle de fondation de structures, se proposent d'expliquer les mécanismes cérébraux qui interviennent lors de la construction de cette structure mentale. Ils ont même étudié les différents facteurs pouvant agir sur la mise en place de ces processus mentaux. Nous déduisons donc que le modèle de situation est plutôt orienté vers une dimension cognitive concevant la compréhension comme la construction étagée de propositions. Tandis que les modèles connexionnistes partent du principe selon lequel la compréhension serait tributaire de l'activation de nœuds mnésiques interconnectés et régis par des indices de cohérence provenant du texte lui-même. En ce qui concerne le modèle interactif de Giasson et comme son nom l'indique, il s'inspire de manière significative du modèle de Kintsch, puisqu'il reprend la notion de la micro et la macro-règle. Giasson stipule à cet effet que la compréhension progresse sur deux niveaux un niveau littéral et un autre inférentiel et interprétatif, chacun de ces niveaux est atteint grâce à des processus mentaux bien précis. Le point fort de ce modèle réside dans le fait que non seulement il a ciblé de nouvelles variables externes au lecteur. Mais aussi le fait d'avoir considéré la jonction qui existe entre ces processus et qui contribue à la formation d'un modèle de situation cohérent. Enfin, le modèle de Giasson a eu le mérite d'être le premier modèle théorique ayant tenu compte

des processus métacognitifs. Ces derniers sont au sommet de la pyramide des habiletés mentales puisqu'ils orientent et guident la mise en œuvre des processus cognitifs.

En somme, il est important de préciser que les modèles théoriques que nous venons de citer ont contribué chacun à la conceptualisation du processus de la compréhension en lecture. Ainsi, chacun d'eux a ses points forts et ses limites, c'est ce qui explique pourquoi il n'existe aucun modèle théorique complet et global de la lecture. Et ce, étant donné l'extraordinaire complexité de l'acte de lecture, mais également, la nature des processus cognitifs qui sont inobservables et en permanente interaction.

Le troisième et dernier chapitre sera dédié à l'enseignement de la compréhension en lecture. Dans ce qui suit, seront présentées les différentes facettes de cet enseignement.

CHAPITRE 3 : L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPREHENSION EN LECTURE

La lecture est une activité cognitive complexe qui permet d'accroître les connaissances des individus, notamment sur le plan du développement de leurs capacités mentales. Elle permet aussi de mieux les intégrer au sein de la société, étant donné qu'elle est au cœur des pratiques quotidiennes. Sur le plan psychologique, la lecture est une excellente thérapie contre le stress. Les différents intérêts de la lecture que nous venons d'évoquer font d'elle l'un des plus sérieux objets de préoccupation des institutions scolaires de nombreux pays à travers le monde. Par ailleurs, la maîtrise de la lecture est devenue un vecteur de la réussite scolaire de tout apprenant dans la mesure où elle constitue un savoir-faire interdisciplinaire. Ainsi, une lecture efficace est tributaire d'une compréhension fine du texte qui n'est pas innée et qui s'acquiert par le biais d'un enseignement apprentissage minutieusement programmé et structuré. C'est justement dans ce dernier chapitre du volet théorique que nous nous intéressons à l'enseignement de la compréhension en lecture ainsi que ses différentes composantes. Nous allons dans un premier temps évoquer quelques recherches sur la pertinence des pratiques enseignantes de la lecture. Nous esquisserons dans un second temps les principaux fondements de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en soulignant ses différentes étapes. Nous présenterons par la suite de ce chapitre, un bref retour historique sur l'enseignement de la compréhension en lecture. Nous expliquerons ensuite pourquoi et comment enseigner la compréhension en lecture. Nous définirons par la même occasion les questions de compréhension en les classant selon deux catégories. Enfin, nous nous attarderons sur les différentes étapes de l'enseignement de la compréhension en lecture.

3.1 Recherches sur la pertinence des pratiques enseignantes liées à la compréhension en lecture

La complexité de la lecture ainsi que le dynamisme des opérations mentales qu'elle suscite font d'elle le principal souci des chercheurs et des responsables éducatifs à travers le monde. A cet égard, un grand nombre de chercheurs s'est intéressé aux méthodes d'enseignement de la lecture-compréhension, en tentant de proposer des modèles d'enseignement performants et qui intègrent des pratiques rentables sur les apprentis-lecteurs. Pourtant, jusqu'au seuil des années 80, on n'enseignait pas la compréhension. Autrement dit, on procédait à l'évaluation de la compréhension des textes par les apprenants sans qu'on les dote d'outils nécessaires pour affronter les textes proposés dans les manuels scolaires. En effet, l'idée qui faisait consensus à cette époque part du principe selon lequel la compréhension est un processus qui s'acquiert de façon spontanée et implicite sous l'effet de la répétition des apprentissages : « *Pendant*

longtemps, tout s'est passé comme si l'institution considérait que la compréhension allait de soi, sous réserve que le décodage soit maîtrisé et donc qu'il n'y avait pas lieu de lui consacrer un temps d'enseignement explicite. » (De La Haye, Bonneton-Botte, 2007, P :170). Ce faisant, les apprenants qui sont des faibles compreneurs ont peu de chances de comprendre les textes et de progresser dans leurs apprentissages, ce qui augmente davantage les écarts entre les élèves, laissant place aux inégalités d'apprentissage. Bianco explique à ce sujet que :

« Les activités scolaires d'exposition à l'écrit qui sollicitent incontestablement les mécanismes de l'apprentissage implicite, pour efficaces qu'elles soient, présentent l'inconvénient de creuser les écarts entre les lecteurs plus ou moins performants au moins à certains niveaux scolaires » (2015, P : 196).

Ainsi, les apprentissages implicites avaient pour inconvénient d'accroître les disparités entre les apprenants, seuls les bons compreneurs et qui sont exposés à la lecture dans leur environnement familial, progressent dans leur apprentissage. Quant aux faibles lecteurs, ils ne bénéficient pas des mêmes chances que leurs camarades ce qui se répercute négativement sur leur motivation. L'enseignant quant à lui ne fournit aucun étayage afin de guider les apprenants dans le développement de compétences solides en lecture. En contrepartie, des études dans le domaine de l'enseignement ont donné naissance à un nouveau paradigme de recherche appelé « processus-produits » (Medley ; Mitzel, 1963). Tochon (1992) explique que les recherches « processus-produit » ont pour vocation de dégager les gestes enseignants les plus efficaces en soumettant les praticiens de l'enseignement à des tests sous forme d'observations de classes. Ainsi, les enseignants qui réussissent le mieux dans leurs tâches et parviennent à développer des habiletés chez leurs apprenants sont qualifiés d'enseignants exemplaires dont les pratiques sont les plus adaptées. Dans cette même ligne de pensée, Bianco et Bressoux (2009) soulignent que les études provenant du courant « processus-produit » étudient plus particulièrement *l'effet-maitre et l'effet-classe*. En d'autres termes, le paradigme analyse les activités des enseignants tout au long de l'année scolaire en les comparant parallèlement à la progression des performances des apprenants depuis le début de l'apprentissage jusqu'à sa fin. Les données recueillies suite aux observations menées auprès des différents enseignants ont donné lieu à un modèle d'enseignement dit direct (Rosenshine, 1968, 2008). Il est direct dans la mesure où l'enseignement se fait de manière explicite avec une forte concentration sur le rôle joué par l'enseignant. Par ailleurs, les principes fondamentaux de l'enseignement direct ont été appliqués sur le domaine de l'enseignement-apprentissage de la lecture, donnant ainsi naissance à un modèle emblématique appelé l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.

3.2 Les fondements de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Comme nous l'avons déjà souligné, le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension est un sous-ensemble du modèle direct. Des études (Duffy, 2009 ; Pressley, 2002) ont alors extrait les postulats du modèle direct pour ensuite les appliquer sur l'enseignement de la compréhension écrite. Ce qui a permis à juste titre de développer une nouvelle façon de penser l'enseignement de la compréhension en lecture. Plus antérieurement, Durkin (1978) a fait des expérimentations qui ont révélé que l'enseignement de la compréhension était basé sur l'évaluation et non pas sur le développement d'habiletés en lecture. Les enseignants avaient cette tendance de proposer une série de questions portant sur le contenu du texte dont le seul critère de réussite était les réponses correctes des apprenants, sans pour autant se soucier des raisonnements qu'ils ont suivis pour y répondre. L'auteure a donc conclu que le rôle de l'enseignant ainsi que sa contribution en classe étaient quasiment absents. Partant du principe selon lequel la compréhension résulte de la mise en œuvre simultanée d'une multitude de processus cognitifs, Durkin s'est donc interrogée sur la place accordée à l'enseignement des stratégies de compréhension. Plusieurs chercheurs (Giasson, 1990 ; Bianco, Lima, Fayol, 2017) corroborent avec Durkin et vantent les mérites de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. Ces auteurs considèrent que cet enseignement explicite permet de guider les apprenti-lecteurs vers une meilleure construction de sens en raison de ses nombreuses caractéristiques que nous allons évoquer dans ce qui suit.

3.2.1 Développement de l'autonomie chez l'apprenant

L'une des principales caractéristiques du modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension réside dans le fait qu'il améliore l'autonomie des apprenants grâce aux interventions structurées et étudiées de l'enseignant. Ce dernier « *veillera à l'utilisation autonome de la stratégie en responsabilisant l'apprenant dans le choix et l'application de cette dernière.* » (Menguellat, 2006, P : 32). Ainsi, plus les apprenants avancent dans leurs apprentissages, meilleur sera leur rendement cognitif, ce qui leur permettra d'aborder différents types de textes et d'utiliser les stratégies les plus adéquates de façon délibérée et indépendante.

Ce gain en autonomie prend deux formes : d'une part, il renvoie à la prise de conscience par l'apprenant des différents processus cognitifs et de leur utilisation en toute autonomie, et ce grâce à l'explicitation des stratégies par l'enseignant. D'autre part, cette autonomie peut faire référence à la liberté de sélectionner dans le large éventail de stratégies dont disposent les apprenants, celles qui répondent aux exigences du segment textuel lu. Cela nous ramène à ce dont nous avons parlé plus tôt concernant les habiletés métacognitives. En effet, plus les

apprenants sont conscients des stratégies qu'ils doivent mettre en œuvre quand ils font face à des situations de difficultés en lecture, profonde et cohérente sera leur compréhension du texte. C'est donc grâce à l'enseignement explicite des stratégies métacognitives que les apprenants deviennent des lecteurs stratégiques et fluides. Un enseignant stratégique se doit donc d'expliquer à ses apprenants pourquoi l'utilisation d'une stratégie est adéquate dans une situation donnée et pourquoi elle ne l'est pas dans d'autres situations. A mesure que les apprenants avanceront dans leurs apprentissages, leur participation active augmente progressivement laissant ainsi place à l'autonomie et à la fluidité en lecture. En somme, l'autonomie en lecture se développe de manière significative quand l'apprenant dispose à la fois de stratégies cognitives qui lui permettront de construire un modèle mental cohérent. Elle dépend aussi des stratégies métacognitives qui sont nécessaires pour la mise à jour de ce modèle en cas d'ambiguïtés.

3.2.2 La concentration sur le rôle de l'enseignant

Une autre facette importante de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension renvoie à l'implication de l'enseignant dans le développement des habiletés cognitives et métacognitives chez les apprenants. Depuis le début de l'apprentissage de la lecture, l'enseignant adopte une perspective éclectique, et ce en variant ses interventions et ses planifications en fonction des besoins de ses apprenants. Giasson abonde dans le sens de ces propos quand elle explique que :

« Dans la conception actuelle de l'enseignement explicite, la priorité est passée de « la planification systématique » au « rôle » de l'enseignant. Celui-ci planifie son intervention, mais ne suis pas un script rigide : il doit être capable de reconnaître quand les élèves ont besoin d'un exemple supplémentaire, quand une analogie ou un diagramme peuvent clarifier un concept, quand une discussion est nécessaire... Une des premières caractéristiques de ce modèle et donc une meilleure définition et une revalorisation du rôle de l'enseignant. » (1990, P : 28).

L'enseignant a donc toute la liberté d'ajuster ses interventions, il décide en cas de besoin d'expliquer une stratégie et son utilisation, il n'hésite pas à l'explicitier afin de rendre les processus plus concrets et perceptibles. Cependant, il arrive que l'enseignant réduise son implication pour laisser place à la part active des apprenants jusqu'à ce qu'il se retire entièrement, et c'est à ce moment qu'il juge que les apprenants sont parvenus à utiliser la stratégie de façon autonome.

3.2.2 Favorisation des échanges verbaux avec les apprenants

Le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension se distingue des modèles qui l'ont précédé par le fait qu'il suscite les discussions et conversations entre l'enseignant et ses apprenants ainsi qu'entre les apprenants eux-mêmes. Selon Goigoux, les enseignants stratégiques sont ceux qui « *prennent soin, pour chaque texte, de guider fortement la construction conjointe du sens : ils organisent et dirigent de nombreuses discussions, tout en sollicitant de tous une participation active* » (2016, P : 10). Le modèle de l'enseignement explicite se différencie nettement par les échanges verbaux que l'enseignant anime avec ses apprenants et qui peuvent prendre plusieurs formes : des discussions que l'enseignant stimule afin d'explicitier l'utilité d'une stratégie et le moment opportun de son utilisation, il s'agit de l'explicitation des stratégies cognitives qui permettent de comprendre le texte. Des discussions qui prennent en charge les raisonnements que les apprenants ou l'enseignant ont suivis pour répondre à une question, on parle ici de l'explicitation des stratégies métacognitives. Ainsi, Un enseignant conscient de l'importance de clarifier les stratégies, ne se limite pas à évaluer si les réponses de ses élèves sont correctes ou incorrectes. Il laisse libre cours à ses apprenants d'expliquer leurs procédures en discutant avec eux sur les raisonnements qu'ils ont suivis pour trouver la bonne réponse. Ce genre d'échanges oraux a des avantages sur la concrétisation des processus qui deviennent d'autant plus perceptibles ce qui facilitera leur utilisation de façon autonome dans des lectures ultérieures.

En définitive, nous concluons que le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension a des avantages notables sur le rendement cognitif et métacognitif des apprenants. Car il leur permet non seulement de se rendre compte des stratégies qu'ils peuvent mobiliser lors de la lecture d'un texte, mais aussi de les doter de compétences stratégiques qui pallient les situations de difficultés. Dans ce qui suit, nous allons expliquer les différentes phases de cet enseignement.

3.3 Les étapes de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension

Comme il a été précisé antérieurement, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension propose une série d'interventions qui est minutieusement étudiée et structurée afin que l'enseignant parvienne à développer des stratégies de lecture efficaces chez ses apprenants, ainsi :

« La caractéristique essentielle d'un enseignement explicite de stratégies consiste à rendre perceptibles par l'explicitation, les opérations mentales de la compréhension, inaccessibles à l'observation directe. Cette forme d'enseignement fait donc appel à la

réflexion consciente de l'élève en centrant son attention sur les obstacles qu'il est susceptible de rencontrer lorsqu'il est confronté à des textes complexes et en lui proposant des raisonnements pour les surmonter. » (Bianco, 2016, P : 24).

L'explicitation est au cœur des pratiques liées à l'enseignement direct. Quant à l'enseignant, il occupe une place centrale dans la mesure où il clarifie de la manière la plus simple possible le déroulement des stratégies cognitives et insiste sur les conditions de leur réalisation. Les défenseurs de ce modèle d'enseignement estiment que les apprenants ont besoin d'un lecteur plus habile et expérimenté (l'enseignant) afin qu'il les oriente dans le processus de lecture. Ceci est dû au fait que les apprenants étant novices en lecture, connaîtraient peu ou pas les stratégies de compréhension qu'ils sont censés mobiliser pour comprendre un texte. De plus, même ceux qui disposent de certaines de ces stratégies, ignoreraient le moment opportun de leur utilisation, ce qui entraverait le processus de compréhension. Dès lors, l'enseignement explicite propose de concrétiser les raisonnements cognitifs effectués lors de la compréhension de façon à les rendre plus transparents par l'entremise de l'enseignant qui sert de modèle pour ses élèves. Dans ce sens, le praticien explique l'utilité de la stratégie ainsi que les conditions de son utilisation, il n'hésite pas à élucider la stratégie en expliquant à ses élèves le raisonnement cognitif qu'il a suivi pour l'utiliser. En outre, la citation de Bianco citée ci-haut explique l'importante considération donnée aux processus métacognitifs dans l'enseignement explicite des stratégies de compréhension. En effet, il ne s'agit pas uniquement d'enseigner les stratégies et de les rendre perceptibles, mais aussi de doter les apprenants de compétences stratégiques qui vont leur offrir plus d'autonomie lors des prochaines lectures. Ainsi, ces compétences stratégiques qui découlent principalement des habiletés métacognitives, vont permettre aux apprenants de résoudre les difficultés de compréhension sans pour autant avoir besoin de l'assistance de leur enseignant, d'où le gain en autonomie. Ainsi, plus l'enseignant travaille sur les stratégies métacognitives avec ses élèves, meilleure sera leur prise de conscience sur leurs propres stratégies cognitives. L'un des points forts du modèle explicite c'est qu'il met l'accent de manière très significative sur le lien étroit qui existe entre la cognition et la métacognition en compréhension en lecture.

Par ailleurs, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension passe par plusieurs étapes à travers lesquelles l'enseignant adapte ses interventions, procède à l'explicitation puis l'installation des stratégies pour enfin se les approprier et les utiliser de façon autonome par les apprenants.

3.3.1 La phase de l'étayage

Cette première étape de l'enseignement explicite des stratégies se caractérise par le contrôle de l'enseignant qui commence la séance par l'installation des objectifs. Ce faisant, il fixe clairement les objectifs assignés à la séance ainsi que les éléments sur lesquels il portera son attention. Le praticien explique donc aux apprenants le but qu'il veut atteindre ainsi que les stratégies qui feront l'objet de l'activité du jour. Il a également le plein pouvoir de focaliser son attention sur une stratégie particulière s'il juge qu'elle est pertinente pour l'étude du texte en question. Archer et Hughes soulignent l'importance de la phase de l'étayage lors de l'enseignement de la compréhension en lecture en précisant que : « *Explicit instruction is characterized by a series of supports or scaffolds, whereby students are guided through the learning process with clear statements about the purpose and rationale for learning the new skill* » (2011, P :1). « *Les instructions explicites se caractérisent par une série de soutiens ou d'échafaudages, par lesquels les élèves sont guidés tout au long du processus d'apprentissage, au moyen d'énoncés clairs sur l'objectif et les raisons d'apprendre la nouvelle compétence* » (Traduction par nous-même).

Cette assertion met en avant l'importance des pratiques d'étayage exercées par l'enseignant. Ces activités ont pour rôle d'orienter les apprenants pendant le processus de lecture-compréhension. A cet effet, l'enseignant explique clairement aux apprenants dès l'entame de la séance ce qu'ils vont étudier et les stratégies qu'ils vont apprendre. Il leur montre également l'importance de la stratégie en question pour l'étude du texte. À titre d'exemple, pendant l'étude d'un texte narratif imaginaire dont (le conte, la fable etc.) un enseignant peut choisir parmi la large gamme de stratégies propres à ce genre de texte, celle relative à l'étude des éléments périphériques. Ce faisant, il annonce l'objectif de la séance en expliquant aux apprenants de façon très claire qu'ils vont apprendre à exploiter les éléments périphériques d'un texte. Il n'hésite surtout pas à leur expliquer l'importance de parcourir le paratexte ainsi que les avantages de cette stratégie sur le plan de l'émission des hypothèses de sens. Ainsi, cette première procédure d'échafaudage va permettre à l'enseignant de poser les jalons et de préparer le terrain pour la suite de la séance. Quant aux apprenants, elle leur permet de se familiariser avec la stratégie et d'être informés sur son rôle.

Outre la fixation des objectifs, la phase de l'étayage comprend également le processus de modelage. Il s'agit de l'une des procédures les plus fondamentales de l'enseignement explicite, pendant laquelle le praticien sert de modèle de lecteur-compreneur pour ses apprenants. En procédant ainsi, il explique de manière explicite et claire la façon par laquelle il utilise la

stratégie. Cependant, et comme nous l'avons évoqué préalablement, les stratégies de compréhension ont un caractère imperceptible et inobservable, c'est la raison pour laquelle l'enseignant se trouve dans l'obligation de procéder au modelage explicite de ces stratégies. Pour y parvenir, il explique clairement les traitements cognitifs qu'il a effectués afin d'appliquer la stratégie à bon escient. Plusieurs méthodes sont envisageables et qui impliquent toutes la modalité orale c'est-à-dire les échanges oraux entre l'enseignant et ses apprenants :

« L'enseignant présente l'objet d'apprentissage d'une façon claire, précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Ainsi, il se préoccupera de rendre visibles, au moyen du langage, tous les liens à faire entre les nouvelles connaissances et celles apprises antérieurement. Tout raisonnement, toute stratégie ou procédure susceptibles de favoriser la compréhension du plus grand nombre seront également présentés explicitement. Pour ce faire, l'enseignant « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser. » (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2007, P : 3).

Comme démontré par cette citation, l'enseignant use de différentes méthodes afin d'explicitement les stratégies pour que ses apprenants les acquièrent. Ainsi, l'enseignant doit recourir à un langage clair pour faciliter la compréhension chez ses apprenants qui le prennent comme exemple de lecteur expert et s'identifient à lui pour l'étude du texte. A titre indicatif, le praticien peut faire des démonstrations pratiques sur la manière dont il procède pour faire appel à une stratégie. Prenons une fois de plus l'exemple de l'étude du paratexte, l'enseignant montre aux apprenants comment il fait pour parcourir les éléments paratextuels et met l'accent sur les réflexions cognitives qu'il élabore pendant l'utilisation de la stratégie. Dans cette perspective, l'enseignant lit le titre et explique à haute voix aux apprenants ce à quoi il lui fait penser. De plus, il analyse l'image qui accompagne le texte et prédit son contenu de manière explicite et claire devant ses élèves. Il est également possible que l'enseignant analyse la présentation générale du texte et émet des hypothèses sur son type. Tous ces exemples sur les raisonnements de l'enseignant renvoient à l'explicitation de la stratégie et des traitements cognitifs qui y sont liés. Les activités de modelage servent donc à faciliter l'assimilation de la stratégie et permettent aux apprenants de la réinvestir ultérieurement en toute autonomie.

3.3.2 La phase de la pratique guidée

Après avoir effectué l'étape du modelage, l'enseignant procède à la pratique guidée. Il s'agit d'une activité collaborative pendant laquelle les apprenants travaillent en équipe afin de s'assurer de l'efficacité de la procédure du modelage. Pour ce faire, l'enseignant propose des activités nécessitant la mise en œuvre de la stratégie préalablement explicitée afin que les apprenants puissent l'appliquer à bon escient. Bressoux met en évidence l'importance de l'étape de la pratique guidée en soulignant que :

« Le but de cette phase est que les élèves progressent dans la compréhension de l'objet d'étude et qu'ils s'entraînent à le pratiquer en collectif (parfois en équipes). Les formes peuvent être variées (oral, brouillon, ardoise, tableau, enseignement réciproque, etc.). Au cours de cette phase, l'enseignant dirige et accompagne fortement le travail. Il questionne constamment les élèves, fournit des feed-back systématiques, s'assure que les élèves maîtrisent progressivement la notion. » (2022, P : 8).

L'étape de la pratique guidée est marquée par l'orientation et l'accompagnement de l'enseignant qui veille à contrôler les comportements cognitifs de ses apprenants pour s'assurer de l'application efficace de la stratégie enseignée. Toutefois, il ne s'agit pas pour les apprenants d'utiliser la stratégie de façon autonome mais plutôt en suivant les directives de l'enseignant. En effet, le praticien propose des tâches à ses apprenants et engage des discussions avec eux afin de les inciter à suivre le raisonnement cognitif propice à l'utilisation de la stratégie. Ainsi, ce travail entraînement et d'investissement de la stratégie permet aux apprenants de se familiariser avec celle-ci en vue de l'utiliser ultérieurement en toute autonomie. De plus, l'enseignant est libre de renforcer son étayage s'il juge que les apprenants ont des difficultés à appliquer la stratégie, il peut par exemple rajouter des activités portant sur la stratégie enseignée comme il peut reprendre l'étape du modelage pour rendre la stratégie d'autant plus transparente et claire. Précisant également que l'étape de la pratique guidée est caractérisée par les échanges oraux effectués entre l'enseignant et ses élèves ainsi qu'au sein des groupes. Ces interactions verbales permettront aux apprenants de tirer profit des exemples donnés par l'enseignant mais aussi des explications fournies par leurs pairs pour mieux comprendre la stratégie. A titre d'exemple, pour la stratégie de l'exploitation du paratexte, l'enseignant propose des activités qui encouragent les élèves à réutiliser la stratégie déjà apprise. C'est-à-dire qu'il leur donne des exercices sous forme de textes courts dont ils doivent exploiter les éléments périphériques. Il est important à ce niveau que les élèves parviennent non seulement à utiliser la stratégie à bon escient, mais aussi de justifier leurs raisonnements cognitifs. L'enseignant pousse ses

apprenants à avoir une rétroaction sur le cheminement qu'ils ont suivi pour effectuer la tâche demandée. Parmi les consignes et les questions susceptibles de favoriser l'utilisation de la stratégie de l'étude du paratexte, on peut citer :

Lisez le titre et dites-moi ce à quoi il vous fait penser ?

Quelles hypothèses avez-vous pu faire sur le texte d'après le titre ?

Observez l'image et dites-moi quelles sont les questions que vous vous êtes posées afin de l'interpréter.

L'image, vous dit-elle quelque chose ? vous rappelle-t-elle quelque chose de votre vécu ?

Les intertitres et les sous-titres, vous fournissent-ils des éléments de réponses sur l'idée développée dans le texte ?

Cette liste de questions et de consignes non exhaustives montre clairement que les élèves sont guidés par leur enseignant lors de l'utilisation de la stratégie. Un autre exemple qui illustre ce point est celui de l'enseignement de la stratégie de l'utilisation de la morphologie des mots. Il s'agit en effet d'une stratégie très importante qui aide le lecteur à dépasser les situations de difficultés dues à l'incompréhension de certains mots peu familiers. Lors de l'activité de la pratique guidée, et après avoir procédé au modelage de la stratégie, l'enseignant propose des activités dans lesquelles les apprenants sont appelés à repérer les mots qui leur sont inconnus et d'aller chercher le bon raisonnement pour résoudre cette difficulté. À cette fin, l'enseignant doit démontrer aux élèves que la stratégie morphologique n'est pas toujours applicable à tous les mots. Il leur explique qu'en présence de mots non morphologiques, ils peuvent utiliser des stratégies contextuelles pour surmonter la difficulté de compréhension. De cette manière, les apprenants seront dotés d'un répertoire riche en stratégies qu'ils pourront réinvestir avec efficacité et en toute autonomie.

Somme toute, la pratique guidée est une étape clé dans l'enseignement explicite des stratégies de compréhension car elle favorise le réinvestissement des stratégies sous la supervision de l'enseignant. Ce dernier intervient majoritairement pour s'assurer de l'utilisation correcte de la stratégie mais aussi pour sensibiliser les apprenants sur leurs propres raisonnements cognitifs. Il s'agit donc d'une pratique bien organisée qui a pour objectif de montrer aux apprenants quand, pourquoi et comment ? utiliser une stratégie.

3.3.3 La phase de la pratique autonome

La phase de la pratique autonome renvoie à la dernière étape de l'enseignement explicite. Tout comme la pratique guidée, la pratique autonome consiste à proposer des activités d'exploitation de la stratégie enseignée mais en transférant la responsabilité de la gestion des exercices de l'enseignant aux élèves. Autrement dit, l'étape de la pratique autonome a pour objectif de s'assurer de l'utilisation adéquate de la stratégie et de la prise de conscience par les apprenants de la manière dont ils procèdent pour répondre aux questions. Par conséquent, l'enseignant garde ses distances tout en observant ses élèves en train d'appliquer la stratégie de manière totalement autonome. Néanmoins, le fait que l'enseignant n'intervienne pas pendant l'application de la stratégie ne signifie pas qu'il se retire de façon définitive. Il attend plutôt que les apprenants finissent l'activité puis il leur demande des justifications sur la manière dont ils ont procédé pour appliquer la stratégie dans le but de les faire progresser dans leurs habiletés métacognitives. D'une part, les réponses émises vont renseigner l'enseignant sur la conscience que les apprenants ont de leurs propres processus cognitifs. D'autre part, elles vont permettre de rendre les processus davantage transparents et clairs pour les apprenants, ce qui leur permettra de les mobiliser en toute autonomie dans les prochaines lectures. L'étape de la pratique autonome est caractérisée par la forte implication des apprenants ainsi que la supervision de l'enseignant qui prend une nouvelle forme comparée aux étapes précédentes. En, effet, les interventions de l'enseignant lors de la pratique guidée sont dans leur majorité des consignes données pendant l'exécution de la tâche, à travers lesquelles il incite et guide les apprenants vers l'application efficace de la stratégie. Or, dans la pratique autonome, l'enseignant n'agit qu'après l'exécution de la tâche. Ainsi, ses interventions ne sont plus des consignes mais des questions qui visent le développement des processus cognitifs et métacognitifs à la fois :

« En fait, sans la maîtrise des stratégies et d'identification claire de buts à atteindre, la métacognition seule donne peu de résultats. C'est pourquoi nous parlons plutôt d'autorégulation, qui inclut la métacognition et la cognition. L'élève capable d'autorégulation se fixe donc des buts, identifie les stratégies qui lui permettront de les atteindre et est capable d'évaluer son utilisation des stratégies pour déterminer s'il a atteint ses objectifs. Il est en somme capable d'identifier ses manques et de chercher les outils qui lui permettront de les combler, dont l'aide de son enseignant (par la rétroaction et le questionnement, notamment) ou de ses pairs. » (Falardeau, Gagné, 2012, P :19).

La citation *supra* corrobore avec l'idée que nous venons d'évoquer concernant le rôle des questions de l'enseignant pour le développement cognitif des apprenants. En effet, il s'agit de s'assurer de l'application efficace de la stratégie et en même temps encourager les apprenants à gérer leurs processus cognitifs de façon à justifier le choix de la stratégie, le moment et les raisons de son utilisation. Les réponses données par les apprenants permettront à l'enseignant de savoir si réellement ils ont assimilé la stratégie enseignée et s'ils sont en mesure de l'appliquer en toute autonomie dans différentes situations de lecture.

En définitive, l'enseignement explicite des stratégies de compréhension s'avère un excellent moyen de faire progresser les apprenants dans leurs habiletés cognitives. Le rôle de l'enseignant y est d'une grande importance, dans la mesure où il fait preuve d'une remarquable flexibilité lui permettant de renforcer ses interventions si le besoin le présente, et de se tenir à l'écart s'il juge que la stratégie est parfaitement assimilée. Par ailleurs, l'importance que ce modèle d'enseignement accorde à la relation qui existe entre la cognition et la métacognition, fait de lui un excellent moyen du développement de l'autonomie et du caractère réflexif en lecture. Par ailleurs, l'une des particularités de ce modèle réside dans le fait qu'il propose des modalités d'enseignement visant l'explicitation et la concrétisation des stratégies. Ainsi, il ne s'agit pas d'enseigner théoriquement ces stratégies, mais plutôt de sensibiliser les apprenants sur leur importance en procédant à leur explicitation.

Nous tenons à préciser que le modèle de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension n'est qu'une composante, bien que primordiale, de l'enseignement de la lecture. Dans la suite de ce chapitre, nous reviendrons de manière plus approfondie sur l'enseignement de la compréhension en lecture en insistant sur le déroulement d'une séance de compréhension écrite. Mais avant, nous évoquerons trois points essentiels qui renvoient respectivement à : l'historique de l'enseignement de la lecture, les raisons et les modalités de cet enseignement et finalement, les questions de compréhension et leurs types.

3.4 Bref historique de l'enseignement de la compréhension en lecture

Les techniques et méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture ont fait l'objet de nombreuses recherches en didactique. Cependant, la majorité de ces recherches avait pour objectif de proposer des pratiques qui mènent les apprenants vers une lecture fluide et autonome. Autrement dit, les modèles d'enseignement de la lecture visaient uniquement les habiletés de décodage au détriment de la compréhension. Ainsi, les méthodes les plus emblématiques qui ont été proposées pour l'enseignement de la lecture sont les méthodes synthétiques et globales (*voir 2.1.6, P : 53*). Ces dernières sont totalement opposées étant donné

que l'une prône l'étude du code alors que l'autre s'appuie sur le sens. Par ailleurs, les approches synthétiques proposent un enseignement de la lecture qui part des unités linguistiques les plus petites. A cet effet, l'enseignant fait découvrir à ses élèves les lettres qu'ils vont combiner pour former des syllabes puis il leur propose des mots formés à partir des mêmes lettres auxquelles les apprenants ont été initiés. Par conséquent, les méthodes d'enseignement basées sur les approches synthétiques ont été largement remises en cause en raison de l'absence d'authenticité dans les activités de lecture proposées aux élèves. Les textes de lecture sont généralement fabriqués et doivent obligatoirement contenir des mots que l'élève a déjà appris. Par conséquent, les phrases obtenues sont souvent dépourvues de sens, le plus important c'est qu'elles permettent à l'apprenant de reconnaître et de lire avec fluidité les mots qui lui ont été présentés. L'enseignement de la lecture basé sur l'approche synthétique a donc suscité de nombreuses critiques qui s'accordent toutes sur le fait que ces approches réduisent le caractère spontané et significatif de l'acte de lecture. Les méthodes d'enseignement globales quant à elles, s'opposent nettement aux méthodes synthétiques, comme leur nom l'indique, il s'agit de méthodes d'enseignement où l'élève est confronté au texte pour qu'il découvre ensuite ses éléments constitutifs. Autrement dit, l'enseignement de la lecture selon les méthodes globales exige à l'élève de procéder à une analyse afin de déceler le mot à l'intérieur de la phrase. Cette approche s'oppose radicalement à sa précédente car elle relègue le décodage au second plan laissant plus de place au sens. Dans ce même ordre d'idées, l'enseignant propose des textes que les apprenants lisent tout en découvrant les mots de manière naturelle sans pour autant passer par les correspondances graphophonétiques. Le mot est généralement associé à son paronyme ce qui facilite davantage son assimilation. Néanmoins, ces méthodes ont été remises en question en raison du parcoeurisme aveugle qu'elles engendrent, l'élève se trouve donc contraint de lire et de reconnaître que les mots qu'ils connaît préalablement. Les nombreuses controverses qui ont eu lieu autour des méthodes d'enseignement synthétiques et globales ont fait naître une nouvelle approche d'enseignement venant mettre fin à la traditionnelle querelle pédagogique, il s'agit de l'approche mixte. Cette méthode d'enseignement tire profit des avantages des méthodes synthétiques et globales afin de doter l'élève de plusieurs stratégies phonétiques lui permettant de découvrir les mots du texte. L'enseignant a le choix d'opter pour l'une des méthodes ou pour l'autre selon le besoin. Ainsi, la méthode synthétique est utilisée pour la lecture des mots dont la graphie correspond à la prononciation, tandis que la méthode globale est réservée aux mots dont la graphie et la phonétique ne sont pas les mêmes. Cette méthode d'enseignement a été largement diffusée au sein des établissements scolaires et a pu mettre fin à la rivalité entre les approches synthétiques et globales.

La littérature scientifique renseigne très peu sur les modèles d'enseignement de la compréhension en lecture. La primauté est accordée aux modèles d'enseignement du déchiffrage qui ne s'intéressent pas aux procédés de la compréhension des textes. C'est ainsi que le modèle d'enseignement explicite des stratégies de compréhension demeure le seul modèle à avoir recommandé des pistes d'amélioration de l'enseignement de la compréhension. Toutefois, il existe une méthode d'enseignement de la lecture dite l'approche équilibrée. Cette méthode est née dans les milieux anglo-saxons et est considérée comme l'une des meilleures méthodes de l'enseignement de la lecture. L'approche équilibrée de la lecture a connu une grande ampleur dans les milieux éducatifs en raison des conceptions innovatrices qu'elle avance et des pratiques variées et riches qu'elle propose. Il convient d'abord de noter que cette approche ne se présente pas comme une extension des approches synthétiques et globales, mais plutôt comme une nouvelle approche qui prend en compte plusieurs dimensions. Il va sans dire que l'ensemble des recherches portant sur l'enseignement de la lecture se concentre sur les pratiques des enseignants. Quant à l'approche équilibrée, elle prend en compte divers éléments de l'enseignement de la lecture, incluant l'enseignant, les apprenants, leurs besoins d'apprentissage, les textes de lecture ainsi que le milieu socio-affectif.

Comme mentionné précédemment, l'approche équilibrée vise à établir une cohérence entre les actions de l'enseignant et les besoins des apprenants. C'est une approche qui encourage l'éclectisme, car l'enseignant a la liberté de diversifier ses méthodes et de concevoir ses stratégies pédagogiques en tenant compte des exigences propres au contexte d'apprentissage.

Giasson souligne sur ce sujet que :

« L'équilibre, selon cette conception, ne signifie pas répartition égale des activités dans le temps ni passage automatique d'un type d'activité à un autre ; l'équilibre renvoie plutôt ici à une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien offert. Par exemple, dans la vie d'une classe, il est opportun, à certains moments, d'encourager l'élève à la découverte, mais en d'autres temps, un enseignement plus explicite est nécessaire ; les élèves doivent lire le plus souvent possible des textes entiers, mais en certaines occasions, ils ont besoin de s'attarder sur des unités comme les mots ou les syllabes ; laisser choisir les activités par les élèves est à privilégier, mais l'enseignant proposera dans certaines circonstances, un texte ou une activité déterminée en fonction d'un objectif pédagogique valable ; si les activités en grand groupe sont indiqués dans certains cas, la répartition en sous-groupes est parfois préférable, etc. » (2004, P : 29).

Cette citation souligne les bénéfices de l'approche équilibrée et met en avant son caractère éclectique. Cette approche reconnaît que la lecture est un processus complexe pour lequel aucune méthode d'enseignement ne peut assurer un apprentissage optimal. C'est pourquoi l'enseignant n'opte pas pour une méthode spécifique, mais adapte ses interventions en fonction des objectifs visés. Outre les activités enseignantes, l'approche équilibrée accorde une importance particulière aux apprenants et au développement de leur caractère autonome et réflexif en lecture. Elle prend en considération leur motivation et l'intérêt qu'ils manifestent pour la lecture. Pour ce faire, l'enseignant peut déléguer aux élèves la responsabilité de choisir le support textuel afin de les impliquer davantage et de booster leur motivation. De plus, l'un des principes fondamentaux de l'approche équilibrée réside dans le fait qu'elle intègre les principes de l'enseignement explicite en assurant la jonction entre l'enseignement du code et des stratégies de compréhension. En conséquence, le praticien assume entièrement la responsabilité de choisir parmi la multitude d'options à sa disposition, celle qui répond aux besoins de sa classe. Ainsi, il peut se concentrer sur les activités de décodage s'il constate un déficit au niveau de ces compétences, tout comme il peut se focaliser sur la compréhension s'il le juge nécessaire. Quant au choix des textes de lecture, cette responsabilité incombe à l'enseignant, bien qu'il soit également possible d'assigner cette tâche aux apprenants. En outre, l'enseignant a la possibilité de concevoir des tâches qui répondent aux besoins de ses apprenants, comme il peut se contenter de celles proposées dans les manuels scolaires. Un autre aspect important de cette approche renvoie à l'harmonie entre l'enseignement direct et explicite des stratégies et le développement de l'autonomie par le biais de la pédagogie de la découverte :

« Pour assurer la réussite en lecture, l'enseignant doit posséder une excellente connaissance de l'ensemble des méthodes et de chacun des apprenants de la classe. Cette approche « équilibrée » et « différenciée » souligne l'importance, pour l'enseignant, d'ajuster ses interventions selon le groupe d'élèves et le contexte dans lequel il se trouve. Certains lecteurs apprennent mieux s'ils bénéficient d'un enseignement explicite et systématique qui met l'accent sur les stratégies de reconnaissance et de lecture de mots. Pour d'autres élèves, c'est le développement des stratégies de compréhension lors de la lecture d'un texte qui s'avère davantage utile » (Turcotte, 2006, P :81).

En résumé, l'approche équilibrée de l'enseignement de la lecture intègre plusieurs dimensions, favorisant ainsi l'harmonie et la flexibilité. Elle se distingue par son caractère éclectique ce qui laisse le choix à l'enseignant de concevoir des activités adaptées aux circonstances de chaque situation d'enseignement. C'est pourquoi, l'approche équilibrée accorde une importance

primordiale au savoir-faire de l'enseignant ainsi que les connaissances dont il dispose quant au processus enseignement apprentissage de la lecture.

En guise de conclusion, nous dirons que l'enseignement de la lecture a connu de nombreuses évolutions à travers le temps, toutefois, la majorité des modèles d'enseignement qui a été proposée s'intéresse aux habiletés de décodage et néglige le processus de compréhension. Bien que de nombreux modèles théoriques existent pour la compréhension, on y trouve peu de modèles explicites sur la manière de l'enseigner.

3.5 Pourquoi et comment enseigner la compréhension de textes ?

L'enseignement de la lecture occupe une place centrale dans le monde éducatif. Les décideurs de l'éducation à travers le monde entier s'intéressent de manière particulière à cet enseignement dans le but de former des apprenants épanouis sur le plan intellectuel. L'enjeu principal de l'enseignement de la compréhension écrite consiste à guider les apprenants vers la construction de sens tout en étant capables de lire de façon autonome dans des situations extrascolaires. Ainsi, il va sans dire que la lecture va au-delà du simple déchiffrage, il s'agit en effet d'une activité cognitive multidimensionnelle qui requiert des habiletés mentales de différents genres. C'est pour cette raison que les écoles font de l'enseignement de la lecture une priorité en lui consacrant des moments d'apprentissage importants. Par ailleurs, deux questions sont généralement soulevées quant à l'enseignement de la lecture : pour quelles raisons et de quelle manière cette activité est-elle enseignée ?

L'objectif principal de l'enseignement de la compréhension en lecture est de transmettre aux apprenants les stratégies qui leur permettront d'aborder différents types de texte en toute autonomie. En effet, il est largement admis que la réussite des apprenants dans l'accès au savoir des différentes disciplines dépend étroitement de leurs performances en lecture, c'est précisément cet aspect multidisciplinaire qui fait d'elle une priorité de l'enseignement apprentissage du FLE. De plus, tout comme à l'école, la lecture permet aux apprenants de s'intégrer de façon meilleure dans leurs milieux sociaux puisque tout ce qui les entoure est conditionné par cette activité. Les institutions scolaires sont donc confrontées à un double défi : d'une part, garantir une entrée efficace dans l'écrit dès le primaire pour les jeunes apprenants, et d'autre part, leur fournir les meilleures pratiques pédagogiques afin de leur inculquer les habiletés de lecteurs experts. En outre, l'enseignement de la compréhension en lecture a pour but de développer l'esprit critique chez les apprenants car les tâches exigées par les professionnels de l'enseignement incitent les élèves à avoir une pensée critique par le biais des différentes activités mentales qu'ils effectuent dont : l'analyse, les interprétations, l'évaluation

ainsi que les jugements. Généralement, l'enseignement de la compréhension écrite s'articule autour de l'analyse d'un texte, que l'enseignant évalue par le biais d'un questionnaire de compréhension. A cet effet, une série d'activités est préparée portant sur le contenu du texte dont l'objectif est de susciter la curiosité des apprenants pour aller chercher la bonne réponse et mobiliser ainsi des processus cognitifs. Cependant, l'enseignement de la lecture ne se limite pas à l'évaluation de la compréhension, il incombe aux enseignants de varier leurs démarches pédagogiques selon les besoins réels de leurs classes, tout en alternant entre questions de compréhension et enseignement des stratégies afin de permettre aux apprenants de développer des processus cognitifs et métacognitifs. Par ailleurs, le but de l'enseignement de la lecture est de former des lecteurs compreneurs capables de lire tout type de textes. Cet enseignement a également pour mission de former des lecteurs stratèges qui réfléchissent sur la manière dont ils comprennent les textes tout en étant capables de s'autoévaluer et de surmonter les situations d'incompréhension. Cèbe, Goigoux et Thomazet mettent en évidence les principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement de la compréhension en lecture de la manière suivante :

« D'après nous, une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres :

- entre les activités qui visent la pratique répétée et réussie de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture ;
- entre les activités de questionnement (interrogations orales ou écrites conduites par les maîtres à propos des textes) et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc.) ;
- entre activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel, celui qui oblige à raisonner à partir des données du texte pour en déduire des informations nouvelles, non explicites. » (2004, P :4).

Cette assertion rejoint les idées que nous venons de discuter concernant les facettes de l'enseignement de la compréhension en lecture, notamment en ce qui concerne le caractère holistique et complexe du processus de la compréhension. Dans cette perspective, les auteurs évoquent différents aspects de cet enseignement à savoir : l'explicitation des processus de lecture, le questionnaire de compréhension et les activités d'élaboration qui permettant aux apprenants de dépasser le texte tels que le résumé, les jugements et les avis sur le texte etc... De surcroît, les auteurs insistent sur l'importance de maintenir une harmonie entre ces différentes activités en tenant compte des besoins réels de ses élèves, ce qui nous renvoie à

l'approche équilibrée dont nous avons parlé plus haut. Un autre point fort que soulignent ces auteurs renvoie à la jonction entre les processus, dans la mesure où ils mettent en avant l'importance de travailler sur les deux aspects de la cognition : le littéral et l'inférentiel afin de mieux guider les apprenants vers une bonne construction de sens.

En définitive, l'enseignement de la compréhension en lecture est l'un des défis majeurs des institutions scolaires. Le personnel enseignant quant à lui jouit d'un rôle prépondérant dans l'acquisition de cette habileté par les élèves. Car grâce à ses différentes interventions pédagogiques ainsi que le soutien qu'il offre aux apprenants, que ces derniers évoluent du stade de lecteurs débutants à celui de lecteurs stratèges et autonomes. Un enseignement efficace de la compréhension en lecture vise à développer une gamme de processus cognitifs chez les apprentis-lecteurs. Ces processus vont des différents processus cognitifs jusqu'aux stratégies de lecture délibérées, également appelées stratégies métacognitifs.

Comme nous venons de le voir, le questionnaire de compréhension demeure l'outil le plus privilégié par les praticiens pendant l'enseignement de la lecture. Ainsi, les questions sont utilisées comme moyen d'évaluation des compétences en lecture des apprenants. Il incombe à présent de définir ce qu'est une question ainsi que les différentes formes qu'elle peut prendre lors de l'enseignement de la lecture.

3.6 Qu'est-ce qu'une question ?

Une question est un moyen que l'enseignant utilise dans le cadre de l'enseignement apprentissage d'une discipline. Son contenu varie selon l'objectif visé ainsi que les résultats d'apprentissage attendus, elle peut prendre plusieurs formes : question ouverte, fermée ou à choix multiples. Elle peut cependant être donnée sous forme d'une consigne dans des situations où l'enseignant souhaite analyser de plus près le travail mental effectué par les apprenants.

Cuq définit la question de la manière suivante :

« Une question est un acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un apprenant [...] En relation avec l'activité d'apprentissage où elles prennent place, les questions de l'enseignant sollicitent des comportements d'apprentissage, ou des évaluations (ou l'auto-évaluation) de celui-ci, en production ou en compréhension, à l'écrit ou à l'oral (recherche d'information, confirmation, vérification, correction, répétition, repérage etc.) » (2003, P : 210).

Dans le même ordre d'idées, les questions de compréhension remplissent un double objectif : elles évaluent les compétences des apprenants tout en leur permettant de s'autoévaluer. Autrement dit, ces questions peuvent aborder à la fois les aspects cognitifs et métacognitifs de la compréhension.

De plus, dans l'enseignement de la compréhension en lecture, une question de compréhension n'est considérée comme pertinente que si elle puisse produire un effet d'inquiétude chez les apprenants en les incitant à aller chercher la réponse dans le texte. Inquiéter l'apprenant avec assurance, c'est créer chez lui un sentiment de déstabilisation qui va engendrer une production cognitive de sa part. Ainsi, pour que cette production cognitive ait lieu, le sujet interrogé a besoin de faire appel à différentes opérations mentales à la fois simples et complexes afin de parvenir à la bonne réponse. Il va sans dire que les questions de compréhension, notamment si elles sont conçues avec soin, permettront aux apprenants de progresser dans leurs apprentissages et d'augmenter leurs capacités réflexives et cognitives.

Par ailleurs, il existe diverses classifications des questions de compréhension en fonction du type de traitement mental qu'elles nécessitent. Dans l'enseignement de la compréhension en lecture les questions visent principalement quatre niveaux cognitifs. Les questions littérales touchent à l'aspect explicite du texte, c'est-à-dire les informations qui sont mentionnées de manière directe dans le texte et qui nécessitent des traitements cognitifs mineurs. Les questions inférentielles s'intéressent à la dimension implicite du texte et exhortent l'apprenant à élaborer des inférences qui nécessitent à leur tour des opérations mentales plus élaborées. Les questions d'évaluation permettent aux apprenants de dépasser le texte et les incitent à faire des jugements afin de porter un regard critique sur le contenu qu'ils lisent. Enfin, les questions d'appréciation ont pour objectif de guider l'apprenant vers la compréhension critique lui permettant de réagir sur le texte afin de donner du sens à sa lecture et développer sa créativité.

Les questions de compréhension sont omniprésentes pendant les séances de lecture, c'est pour cette raison qu'elles doivent être élaborées minutieusement par les praticiens de l'enseignement. Ces derniers doivent d'une part être entièrement conscients de l'objectif de chaque question qu'ils proposent et d'autre part, respecter une certaine hiérarchie entre ces questions afin de faire progresser les apprenants dans leurs habiletés cognitives. Le schéma que nous présenterons ci-dessous illustre la relation qu'entretiennent les questions avec les réponses probables des élèves, d'où l'importance de planifier minutieusement le questionnaire de compréhension :

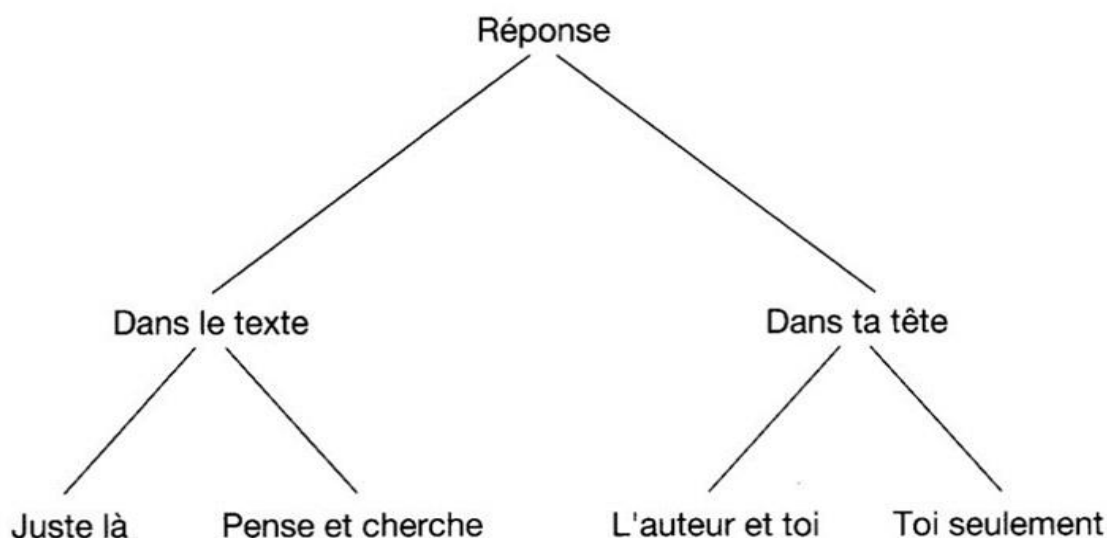


Figure 5: Classification des relations entre les questions et les réponses (Raphael 1986) cité dans (Giasson, 1990, P : 230)

Comme indiqué dans la figure ci-haut, les questions de compréhension appellent plusieurs réponses selon les traitements cognitifs effectués par l'apprenant ainsi que les moyens auxquels il fait recours. Ainsi, les questions dont les réponses se trouvent dans le texte sont de deux types : des questions dont les réponses sont localisées dans un seul endroit du texte et qui ne nécessitent pas de grands efforts cognitifs, ce sont généralement les questions littérales. Et des questions qui se trouvent également dans le texte mais dans des endroits distincts, c'est-à-dire que pour parvenir à la bonne réponse, l'apprenant a besoin de regrouper ces éléments de réponses et les synthétiser pour en déduire la réponse. La deuxième catégorie de réponses se trouve cependant dans la tête du lecteur et nécessite des traitements cognitifs plus élaborés ainsi que le recours à d'autres sources généralement extérieures du texte. En effet, les questions inférentielles et interprétatives exhortent le lecteur à recourir à ses connaissances antérieures et les relier avec le contenu du texte pour parvenir à la réponse. Là aussi, deux types de réponses sont envisageables : les réponses qui font intervenir les connaissances du lecteur et le contenu du texte, ce sont les réponses qui nécessitent l'élaboration d'inférences. Et des réponses qui dépendent uniquement du lecteur et de ses expériences personnelles, il s'agit des réponses qui font appel aux élaborations. Signalons par ailleurs que la relation qu'entretiennent ces deux types de réponses est très importante lors de l'enseignement de la lecture. A cet effet, le praticien doit être en mesure de connaître l'objectif de chaque question qu'il pose notamment en matière des processus cognitifs auxquels elle fait appel. Le but serait de commencer par les questions appartenant à la catégorie dans le texte (questions explicites) pour ensuite enchaîner avec les questions de la catégorie dans ta tête (questions inférentielles et interprétatives). Ainsi,

un enseignement exemplaire de la compréhension en lecture permet aux apprenants de progresser dans leur construction de sens de façon à aller de l'absence de la compréhension en passant par la compréhension juste littérale pour enfin accéder à la compréhension inférentielle voire interprétative.

3.6.1 Questions d'évaluation ou d'enseignement ?

La controverse entourant les questions de compréhension lors de l'enseignement de la lecture existe depuis de nombreuses années. Plusieurs didacticiens ont donc remis en cause l'utilisation excessive et non étudiée des questions de compréhension comme seul et unique moyen d'enseignement de la lecture. Ce constat soulève plusieurs interrogations : faut-il réellement exclure l'utilisation des questions de compréhension ? L'utilisation des questions de compréhension est-elle inutile ? La réponse est non ! En réalité, les questions de compréhension sont bel et bien importantes pour que les élèves puissent faire appel aux processus cognitifs qui vont à leur tour les guider vers une construction de sens cohérente. Cependant, le débat ne portait pas sur l'utilisation des questions en soi, mais plutôt sur l'objectif qui leur était attribué. La chercheuse Durkin a mené des études en 1978 qui consistaient à faire des observations de classes afin de comprendre la réalité de l'enseignement de la compréhension en lecture. Les résultats qu'elle a obtenus ont montré que la majorité des enseignants se servaient des questions pour enseigner la compréhension. L'auteure est allée plus loin en expliquant que les questions posées n'avaient pour objectif que les éléments du texte. En d'autres termes, les enseignants utilisaient les questions afin de vérifier si leurs apprenants ont lu et compris le texte. Si la réponse donnée par l'élève est correcte, l'enseignant passe à une autre question. Et si la réponse donnée s'avère fautive, le professeur sollicite les autres apprenants jusqu'à ce qu'ils parviennent à la bonne réponse. Durkin a donc conclu que cette méthode d'enseignement mécanique ne permet guère de faire avancer les apprenants dans leurs habiletés réflexives, notamment en ce qui concerne l'élaboration des processus cognitifs ainsi que la prise de conscience sur sa propre cognition. Elle ajoute également que seuls les bons comprennent arrivaient à répondre aux questions et interagir avec les enseignants. Pour le reste des apprenants, c'est-à-dire les faibles comprennent, ils n'avaient aucune chance de progresser dans leurs apprentissages. Cet écart entre les apprenants trouve son origine dans les pratiques des enseignants, lesquels évaluent ce qui n'a pas été enseigné. Ainsi, Durkin a déduit que le fait de poser des questions ne permet pas d'enseigner à comprendre. Elle propose à cet effet deux classifications des questions qui ont permis de mettre fin à la controverse autour de leur utilisation dans l'enseignement de la compréhension en lecture. Les questions d'évaluation sont celles qui s'intéressent au contenu

du texte (questions sur les personnages, lieux, temps et événements) ce sont des questions qui permettent à l'enseignant de vérifier et d'évaluer la compréhension du texte par les apprenants. Les questions d'enseignement, qui constituent la deuxième catégorie, visent à faire progresser les apprenants dans leurs compétences cognitives. Alors que les questions d'évaluation sont centrées sur le produit (le texte) et permettent d'évaluer les connaissances qu'ont les apprenants sur le texte, les questions d'enseignement s'intéressent particulièrement aux processus de compréhension. Cette classification permet de comprendre que l'enseignement de la compréhension en lecture devrait s'articuler autour de l'évaluation de la compréhension et l'enseignement des processus cognitifs. Dans ce sens, il incombe à l'enseignant d'assurer une jonction entre l'enseignement des processus et l'évaluation de la compréhension, de façon à se servir des réponses des apprenants afin de les sensibiliser sur leurs propres habiletés mentales pour qu'ils s'en rendent compte.

En conclusion, les questions de compréhension occupent une place prépondérante dans l'enseignement de la compréhension, un enseignant aguerri saura comment planifier ses interventions en fonction des besoins de sa classe. Ainsi, il travaillera sur le contenu du texte afin d'évaluer la compréhension de ses apprenants et proposera des pistes d'intervention à travers lesquels il illustre une stratégie en vue d'enseigner les processus de la compréhension : *« avant de poser une question, demandez-vous quel est votre objectif. Si vous enseignez une stratégie, vous poserez plutôt des questions sur les processus ; si vous voulez travailler sur le contenu du texte, vous poserez surtout des questions sur le produit »* (Giasson, 1990, P : 235).

C'est ce mode de questionnement réciproque qui va accroître chez les apprenants les chances de développer des stratégies de compréhension et de faire appel à des processus cognitifs de manière autonome et flexible.

3.7 Les étapes de l'enseignement de la compréhension en lecture

Enseigner la compréhension en lecture n'est pas une tâche facile à réaliser car elle fait intervenir plusieurs facteurs qui œuvrent ensemble afin de former des lecteurs compreneurs. À cet effet, le cadre de la classe, le choix des textes à lire, le contenu d'activités proposé par l'enseignant et la motivation des apprenants sont autant d'aspects qui rentrent en jeu pendant l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture. Par ailleurs : *« Les enseignants identifiés par leurs collègues comme des enseignants exemplaires de la lecture précisent que leur intervention quotidienne est le fruit de nombreuses réflexions, expériences, tentatives, discussions et formations. »* (Turcotte, 2006, P : 82).

Les instructeurs demeurent l'élément clé de l'enseignement de la compréhension et ce, grâce aux différentes méthodes d'enseignement qu'ils adaptent en vue de répondre à l'hétérogénéité de leurs classes. En effet, les connaissances que l'enseignant possède sur les méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture sont des prédicteurs de la réussite de son cours et se répercutent de manière significative sur ses performances en classe. En d'autres termes, un enseignant conscient de la complexité de l'activité de la compréhension ainsi que son aspect multidimensionnel, est susceptible de réussir sa tâche par rapport à celui dont les connaissances professionnelles sont déficitaires. C'est ainsi que le savoir-faire des enseignants se retrouve fortement conditionné par leurs connaissances déclaratives liées à l'enseignement de la compréhension en lecture. Dans cette optique, pour que la séance de la lecture-compréhension aboutisse à son objectif, les praticiens de l'enseignement doivent d'abord savoir comment enseigner à comprendre. Pour ce faire, ils sont sensés connaître les différents processus cognitifs mis en jeu par le lecteur expert pendant les étapes de l'activité de compréhension. C'est sur la base de ces connaissances que l'enseignant orientera ses interventions et planifiera ses activités professorales. En revanche, toute connaissance erronée ou mal fondée sur l'enseignement de la compréhension risque d'avoir un impact négatif sur son apprentissage chez les apprenants.

Dans le même ordre d'idées, l'enseignement-apprentissage de la compréhension se déroule sur plusieurs étapes afin de permettre à l'apprenant de développer des processus cognitifs. Ces étapes doivent être respectées afin de garantir une compréhension optimale du texte. Ce faisant, l'enseignant s'appuie sur les formes de raisonnements d'un lecteur expérimenté afin de les enseigner aux apprenants pour qu'ils se les approprient par la suite en les intégrant à leurs pratiques lectorales. Le schéma ci-après regroupe les différentes stratégies auxquelles fait appel un lecteur habile lors de la lecture :

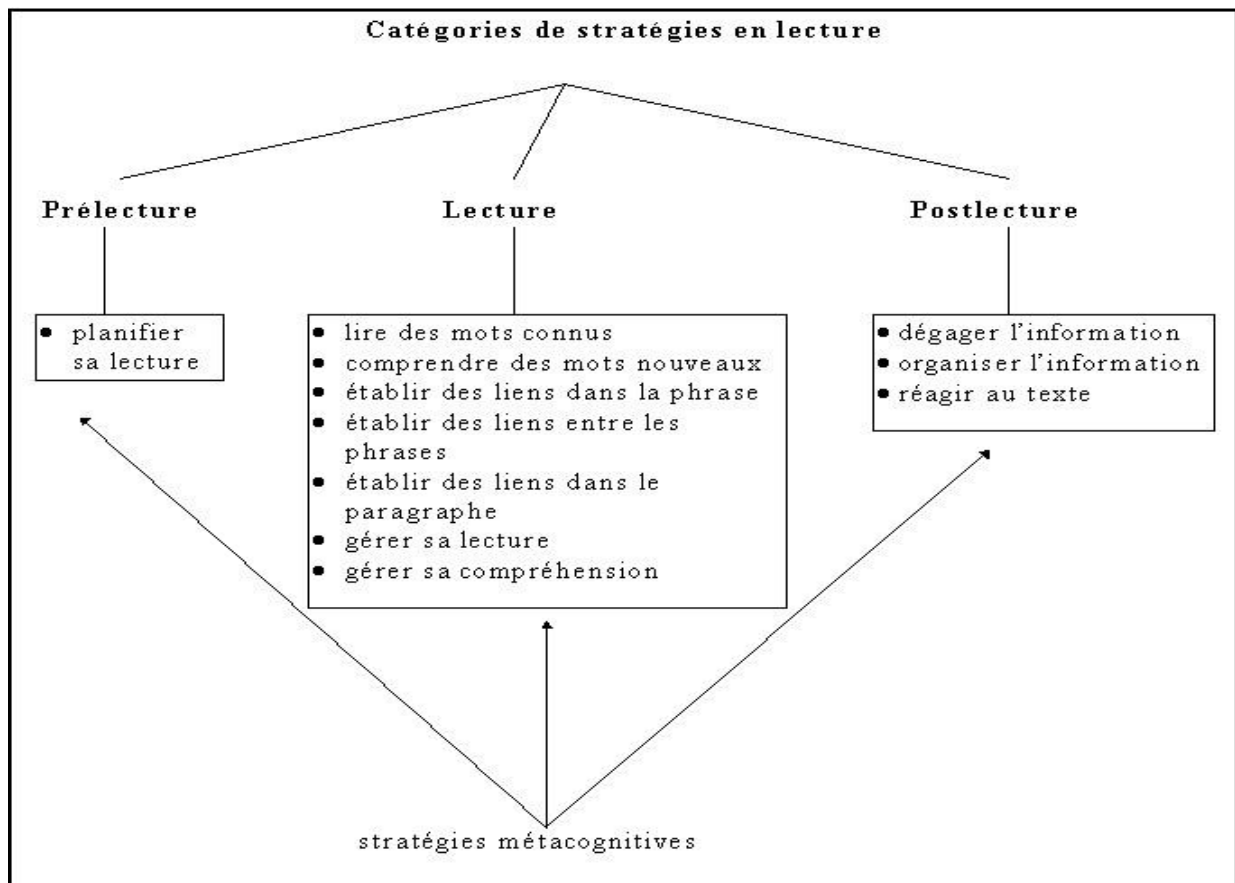


Figure 6: Classification des catégories de stratégies de lecture

Ce schéma explique que chez un bon compreneur, la lecture se déroule sur trois étapes : la pré-lecture, la lecture proprement dite et la post-lecture. Ainsi, dans chacune de ces étapes, des stratégies sont mobilisées afin de construire une représentation mentale cohérente de ce qui est lu. Bianco (2016) corrobore avec cette idée en soulignant qu'un lecteur habile fait appel à un ensemble de stratégies et de processus dans trois moments clés de la lecture : avant d'aborder le texte, le lecteur expérimenté planifie sa lecture, en se posant des questions sur ses intentions, sur ses connaissances quant au sujet traité et les objectifs qu'il souhaite atteindre. Puis, le lecteur parcourt les éléments visuels du texte tels : les images, le titre et les intertitres dans le but d'émettre des hypothèses sur le sens du texte en faisant usage de ses ressources. Ensuite, viendra l'étape de la lecture proprement dite où le lecteur est censé construire une représentation mentale cohérente du texte par le biais des traitements cognitifs élaborés qu'il effectue. Lors de cette étape cruciale de la lecture, le sujet mobilise des processus cognitifs à la fois simples et complexes et fait face à des situations-problème qu'il surmonte en faisant usage de ses raisonnements métacognitifs. Finalement, après avoir fini la lecture, le sujet évalue la qualité de sa compréhension, en s'assurant de bien réorganiser et synthétiser les informations issues du texte. Il tente également de répondre aux questions relatives à ses intentions de lecture pour

savoir si elles ont été satisfaites ou non. Lors de cette étape, le lecteur dépasse le texte en le jugeant et critiquant, c'est le stade le plus élaboré de la lecture, celui de la compréhension interprétative. Ainsi, suivant la démarche d'un lecteur expert, l'enseignant structurera ses interventions en trois phases distinctes : l'étape de pré-lecture, l'étape de lecture et l'étape de post-lecture. Dans ce qui suit, nous allons expliquer chacune de ces étapes en nous focalisons sur la nature des activités effectuées par l'enseignant ainsi que les processus visés comme indiqué dans le tableau suivant :

Tableau 1: Les étapes de la séance de la compréhension en lecture

Étapes de la lecture	Objectifs visés	Pratiques mises en place par l'enseignant
Pré-lecture	Mobilisation des connaissances antérieures. Émission des hypothèses de sens	<ul style="list-style-type: none"> -Discussions ouvertes autour de la thématique du texte (poser des questions sur ce que les élèves savent sur le thème traité, leurs expériences personnelles et leurs lectures antérieures). -Incitation à l'exploitation des éléments para-textuels. -Explicitation des stratégies. -Susciter les raisonnements métacognitifs.
lecture	Construire un modèle mental cohérent.	<ul style="list-style-type: none"> -Poser des questions littérales (l'aspect explicite du texte). -Poser des questions inférentielles (l'aspect implicite du texte). -Poser des questions d'enseignement (favorisation des processus métacognitifs). -Expliciter les stratégies et en discuter avec les élèves. -Vérifier la pertinence des hypothèses préalablement émises.

		<ul style="list-style-type: none"> - Inciter à l'utilisation de la structure du texte -Poser des questions pour faire ressortir les idées principales et secondaires du texte. -Poser des questions qui poussent les apprenants à faire des anticipations. -Demander constamment aux apprenants d'expliquer comment ils procèdent pour répondre aux questions afin de les sensibiliser sur leurs ressources cognitives. -Articuler correctement les questions cognitives et métacognitives.
Post-lecture	Aller au-delà du texte et atteindre la compréhension interprétative.	<ul style="list-style-type: none"> -Demander de faire des liens entre ses connaissances préalables et les idées développées dans le texte. -Demander de résumer le texte. -Discuter avec les apprenants sur leurs objectifs de lecture pour savoir s'ils ont été atteints et satisfaits. -Demander aux apprenants de faire des réactions sur le texte. -Demander des interprétations et des jugements sur le texte ainsi que les informations qu'il rapporte. -Dégager les points importants du texte. -Demander aux apprenants d'évaluer la qualité de leur compréhension.

Le tableau que nous venons de dresser représente une synthèse des interventions de l'enseignant tout au long de l'activité de compréhension écrite. Réparti sur trois étapes indépendantes, ce tableau tente d'expliquer de manière sommaire la façon dont le praticien procède afin de guider

ses apprenants vers l'appropriation progressive des processus de compréhension. Dans ce qui suit, seront présentées chacune des trois étapes de la lecture avec des explications détaillées sur le mode de pratiques effectuées par l'enseignant.

3.7.1 Étape de pré-lecture

L'enseignement de la compréhension ne se limite pas à la lecture d'un texte, il s'agit d'une activité complexe et structurée pendant laquelle l'enseignant orchestre une série de gestes pédagogiques afin de guider les apprenants vers une bonne construction de sens. Ainsi, la première étape de cet enseignement commence avant même que les élèves n'abordent le texte. Lors de cette étape, l'enseignant tente dans un premier temps de stimuler les connaissances antérieures des apprenants afin de leur garantir une meilleure entrée dans le texte et ce :

« en suscitant des discussions relatives au thème avant la lecture, puis, en exerçant les capacités de prédiction et d'association des élèves avant et au cours de la lecture, enfin, en leur apportant des connaissances en rapport avec le thème quand celles-ci font défaut. Lorsque la compréhension est évaluée par des questionnaires ou par le rappel, cette stratégie d'activation des connaissances s'est révélée très efficace pour améliorer la compréhension des élèves d'âges divers (du cours préparatoire à la fin du collège) » (Bianco, Lima, Sylvestre, 2004, P : 8).

Comme le montre cette assertion, le praticien adopte plusieurs stratégies, il peut animer avec les apprenants des discussions portant sur leurs lectures antérieures s'il s'agit d'un texte narratif. Comme il est possible de leur demander ce qu'ils savent sur la thématique traitée dans le texte dans le cas d'un texte informatif. Le débat ainsi que les échanges d'avis susceptibles d'avoir lieu entre les apprenants permettent une activation efficace d'un ensemble de structures cognitives (idées, concepts ou expériences personnelles liés au sujet traité dans le texte) qui vont à leur tour se stocker dans la mémoire à long terme des apprenants. Par conséquent, l'activation de ces connaissances antérieures va approfondir le processus de la compréhension, notamment pour les étapes qui suivront. En effet, un lecteur ayant activé ses connaissances antérieures avant de lire le texte mobilisera des processus de haut niveau cognitif de manière plus subtile comparé à celui qui ne se pose aucune question sur le texte avant de l'aborder. Cela s'explique par le fait que la mobilisation de ces processus est renforcée par la récupération des structures cognitives préalablement activées et stockées en mémoire à long terme sous la forme de réseaux neuronaux (*voir 2.2.4, P : 62*). Pour mieux expliquer l'importance de l'activation des connaissances antérieures pour la suite du processus de compréhension, nous prenons l'exemple des processus inférentiels qui sont mobilisés lors de l'étape de la lecture. Comme il

a été mentionné dans les chapitres précédents, les inférences (*voir 1.1.2.3, P :28*) sont la confrontation des connaissances antérieures du sujet-lecteur avec le contenu du texte, donnant lieu à une nouvelle représentation propre au lecteur lui-même. Partant de ce principe, la génération d'inférences serait plus facile si l'étape de pré-lecture a été effectuée efficacement. Ainsi, les neurones du cerveau vont entretenir des connexions entre eux créant une force de liaison forte et favorisant la récupération des connaissances antérieures déjà stockées en mémoire. A contrario, dans le cas où le lecteur se passe de l'étape de pré-lecture, l'activation des connaissances antérieures devient donc déficitaire à cause de la faiblesse dans les connexions entre les neurones du cerveau ce qui crée des forces d'inhibition.

Après avoir activé les connaissances antérieures des apprenants, l'enseignant procède à l'exploitation des éléments périphériques. Cette stratégie est d'un apport crucial pour la compréhension puisqu'elle permet d'identifier les caractéristiques du texte et son sens global par le biais de ses éléments saillants :

« Une bonne lecture est une lecture active par laquelle l'apprenant apprend à devenir créatif et constructeur de sens : on ne découvre pas un sens, on le construit. La construction du sens d'un texte commence, dès le premier survol, par la formulation d'un premier essai du sens global du texte et par une hypothèse sur l'intention et le type de texte. » (Mecheri, 2008,p : 59).

Cette citation met en lumière le rôle incontournable que joue le survol du paratexte pour le processus de la compréhension. Cette stratégie consiste à repérer visuellement les éléments qui entourent le texte tels : le titre, les illustrations, le nom de l'auteur et la source du texte. De plus, les éléments qui structurent le texte sont autant de marques à exploiter pour mieux saisir son sens global. Chaque type de texte possède sa propre structure : (narrative, explicative, argumentative... etc.). C'est donc en fonction de cette structure que l'auteur organise le texte afin de transmettre son message aux lecteurs. Ces derniers, se servent de cette structure afin de prédire comment les idées seront-elles organisées et affiner ainsi leur compréhension du texte. Toutefois, les apprenants ignorent l'importance de cette stratégie ou du moins méconnaissent comment l'effectuer, la tâche incombe donc à l'enseignant de les guider vers une émission efficace des hypothèses de sens. Les questions posées doivent faire réfléchir les apprenants sur les informations que rapportent les éléments périphériques du texte. Ainsi, l'objectif serait que les apprenants aient une idée générale sur le texte ainsi que son genre, cela permettrait de faire des hypothèses sur le sens du texte que les élèves seront amenés à vérifier tout au long de la lecture du texte. Par ailleurs, hormis le fait que le survol du paratexte permet de prédire le sens

du texte et de faciliter ainsi sa compréhension, cette stratégie est un excellent moyen du développement de l'esprit critique en lecture. En effet, l'interprétation des éléments para textuels mène vers l'élaboration d'hypothèses de sens, Lesquelles vont orienter les traitements cognitifs du lecteur dans la suite de la lecture. Pendant que les apprenants lisent le texte, ils seront amenés à adopter une démarche réflexive qui consiste à comparer les hypothèses préalablement émises avec le nouveau contenu auquel ils sont confrontés. Si les nouvelles informations correspondent aux hypothèses initiales, le modèle mental est maintenu, dans le cas contraire, l'apprenant ajuste sa compréhension en corrigeant ses hypothèses et en formulant un nouveau modèle mental cohérent. Cette attitude active et critique permet aux apprenants de s'impliquer dans leurs lectures et de gagner en autonomie.

En définitive, la phase de pré-lecture représente la pierre angulaire de l'enseignement de la compréhension en lecture. Elle permet non seulement l'activation des connaissances antérieures, mais elle favorise également l'élaboration des hypothèses de sens qui sont un prédicteur essentiel de l'accès à la compréhension fine et le développement des processus cognitifs. Les enseignants doivent donc veiller à pratiquer cette stratégie et à l'explicitier afin de former des lecteurs à la fois réflexifs, critiques et autonomes.

3.7.2 Étape de lecture

La phase de lecture constitue une étape charnière de l'enseignement de la compréhension. Elle consiste à travailler sur les informations contenues dans le texte en incitant les apprenants à l'aborder de façon à rentrer dans une quête de sens. Après avoir activé les connaissances antérieures des apprenants et après les avoir incités à prédire le contenu du texte, l'enseignant les invite à le lire silencieusement afin de mettre en épreuve leurs hypothèses de sens. Pour ce faire, il interroge les élèves sur des unités significatives du texte en travaillant sur la surface et le fond. Autrement dit, les questions proposées pour la compréhension écrite doivent concomitamment porter sur la dimension littérale et inférentielle afin de faire évoluer les apprenants dans leurs capacités cognitives. Ainsi, la première tâche qui incombe à l'enseignant consiste à interroger le texte sur ses éléments explicites pour que les apprenants atteignent la compréhension littérale. L'objectif étant de les inciter à mobiliser des processus mentaux de bas niveau cognitif qui leur permettent de comprendre les informations clairement énoncées dans le texte. De manière générale, et selon le type de texte étudié, les questions explicites exigent aux élèves de reconnaître des informations ou des événements qui leur sont accessibles de manière directe dans le texte. Il s'agit très souvent de questions d'identification qui sollicitent des raisonnements simples et n'exigent aucune interprétation de la part de l'élève. Précisant

toutefois que les questions d'évaluation doivent être complétées avec des questions d'enseignement (voir 3.6.1, P : 90) afin que les apprenants puissent justifier leurs réponses. Ce type de questionnement adopté par l'enseignant a l'avantage de rendre les processus transparents et d'encourager les apprenants à réfléchir sur la façon dont ils procèdent pour comprendre le texte, notamment en matière de techniques employées afin de trouver les bonnes réponses. De plus, l'exploitation de la dimension métacognitive permet aux apprenants de comprendre que la lecture est une activité de résolution de problèmes et de construction de sens active qui va au-delà de la simple capacité à répondre à des questions. Par la suite, après que les apprenants ont atteint la compréhension dite littérale, l'enseignant enchaîne avec des questions inférentielles. Ce type de questionnement : « *requiert de l'élève qu'il utilise une synthèse de sa compréhension littérale, de ses connaissances personnelles et de son imagination afin de formuler une hypothèse* » (Giasson, 1990, P : 226). Cette citation souligne l'importance des compétences développées lors des étapes précédentes de la lecture dont : l'activation des connaissances antérieures et la compréhension des éléments explicites du texte. En effet, générer une inférence est tributaire de la confrontation de ses connaissances antérieures avec le contenu du texte afin de construire une représentation mentale cohérente. C'est pourquoi, l'enseignant ayant lors du début de la séance activé les connaissances antérieures de ses apprenants, et ayant travaillé sur la dimension littérale du texte, aura de très fortes chances de faire parvenir ses apprenants à la compréhension inférentielle. En d'autres termes, les apprenants qui réussissent à activer leurs connaissances antérieures et à repérer les informations explicites du texte, sont susceptibles de générer des inférences plus aisément car ils créent de manière spontanée des liens mentaux entre ce qu'ils savent et le nouveau contenu auquel ils sont confrontés, aboutissant ainsi à une compréhension profonde et cohérente du texte. Là encore, il ne suffit pas simplement de travailler sur les processus inférentiels, mais d'exploiter la dimension métacognitive. L'enseignant peut à titre indicatif procéder à l'explicitation de la stratégie inférentielle s'il juge que les apprenants ne la maîtrisent pas assez. Comme il peut demander aux apprenants d'expliquer les formes de raisonnements qu'ils ont élaborés pour pouvoir générer les inférences afin qu'ils se familiarisent davantage avec le processus.

Lors de l'étape de lecture, le texte est exploité de telle sorte que l'apprenant aboutisse à une compréhension fine. Cette compréhension nécessite la mobilisation d'une série de stratégies de compréhension, chapeauté par des processus cognitifs. L'enseignant fait en sorte que les questions posées touchent à des éléments du texte qui mènent l'apprenant vers la réalisation de

ces stratégies. Par exemple, les questions sollicitant les stratégies de l'identification de l'idée générale et des idées secondaires du texte mènent vers la réalisation des processus d'élaboration. De surcroît, les questions qui exhortent les apprenants à utiliser des habiletés stratégiques (utilisation du contexte pour comprendre un nouveau mot, stratégies de contrôle et de régulation de la compréhension) mènent vers la réalisation des processus métacognitifs.

En somme, l'étape de lecture représente l'élément central de l'enseignement-apprentissage de la compréhension. C'est une étape pendant laquelle l'enseignant se sert du questionnaire afin de travailler sur l'aspect explicite et implicite du texte tout en s'assurant que les apprenants se rendent compte des processus qu'ils mobilisent et qu'ils parviennent à avoir du contrôle sur leur compréhension. Ainsi, le but de l'étape de lecture est accroître les capacités réflexives des apprenants en vue de les guider progressivement vers la compréhension fine du texte, et ce en partant de son contenu explicite jusqu'à arriver à la compréhension inférentielle. En outre, l'aspect stratégique et métacognitif est d'un apport non négligeable pendant l'étape de lecture, car toutes les opérations mentales censées être élaborées pendant la lecture, sont régies par les processus métacognitifs. De ce fait, l'enseignement et le développement des processus cognitifs n'a aucune efficacité que s'il est complété par des activités visant le développement des stratégies de contrôle et de gestion de la compréhension.

3.7.3 L'étape de post-lecture

La dernière étape de l'enseignement de la compréhension consiste à aller au-delà du texte. Il s'agit d'une pratique autonome et individuelle pendant laquelle chaque apprenant interprète le texte et évalue la qualité de sa compréhension. Le rôle de l'enseignant lors de la post-lecture y est de prime importance car c'est à lui que revient la responsabilité d'animer des discussions et des débats avec ses apprenants autour du texte. Ainsi, il ne s'agira plus pour l'enseignant de porter son attention sur les dimensions explicite et inférentielle du texte mais plutôt de s'intéresser à sa dimension interprétative et critique. Plus précisément, le questionnement doit porter sur les points de vue des apprenants sur le texte. Ce faisant, l'enseignant leur demande de faire une synthèse de ce qu'ils ont saisi de façon à intégrer les informations nouvelles à leurs connaissances préexistantes. Il est également possible de demander aux élèves de porter un jugement critique sur le texte, de donner leurs avis sur les événements ou de faire des réactions émotives sur les personnages voir sur le style d'écriture adopté par l'auteur, notamment s'il s'agit d'un texte narratif. Par conséquent, les réponses émises par les apprenants vont favoriser la mise en œuvre des processus d'élaboration. Ces derniers, sont d'un apport crucial pendant l'activité de lecture étant donné qu'ils permettent d'atteindre la compréhension

interprétative et d'impliquer les apprenants dans leurs lectures qui devient d'autant plus significative. Il est toutefois important de souligner l'importance des connaissances antérieures pendant l'étape de post-lecture puisque chaque apprenant va s'appuyer sur son vécu et sa propre vision du monde pour pouvoir interpréter le texte ou du moins réagir sur celui-ci. A cet effet, il est important que l'enseignant effectue cette étape en encourageant les apprenants à dépasser le texte et à atteindre la lecture critique. Les activités que le praticien exerce après la lecture cultiveraient le goût de l'appréciation chez les apprenants développant ainsi leur autonomie et leur caractère à la fois réflexif et critique.

En définitive, l'enseignement de la compréhension en lecture est un processus multidimensionnel. Il est d'abord complexe, car il fait intervenir différents facteurs dont l'enseignant en est le principal. De plus, la compréhension en lecture nécessite un processus d'enseignement-apprentissage continu qui s'étend sur toutes les années de scolarité afin de construire des lecteurs autonomes et experts. Enfin, l'enseignement apprentissage de la compréhension exige une bonne maîtrise du savoir-faire enseignant ainsi qu'une connaissance élargie sur les processus cognitifs mis en œuvre par un lecteur habile. Dans ce sens, les questions données par l'enseignant doivent mener les élèves vers la réalisation cohérente et progressive de ces processus cognitifs. A cet effet, le praticien doit non seulement être en mesure de connaître l'ensemble des habiletés mentales élaborées par un lecteur expert mais aussi d'avoir une compréhension élargie sur la hiérarchie selon laquelle ces processus s'articulent lors des différents moments de la lecture. C'est dans cette intention que le questionnaire doit être élaboré selon les trois niveaux de la compréhension : littéral, inférentiel et interprétatif. Ainsi, chacun de ces trois niveaux exige une série de processus qui interagissent entre eux tout au long de l'acte de lecture.

En guise de résumé, l'enseignement de la compréhension s'articule autour de trois moments clé : avant de lire le texte, l'enseignant investit dans les connaissances antérieures des apprenants en vue de les préparer pour une entrée efficace dans le texte. Pendant la lecture, il travaille sur deux niveaux de compréhension : d'abord l'aspect littéral du texte puis son aspect inférentiel. Après la lecture, il engage ses apprenants dans des activités d'interprétations et d'évaluation de leur compréhension. Ces étapes ont une grande influence les unes sur les autres et permettent une mobilisation efficace des processus cognitifs, notamment si elles sont effectuées à bon escient. De surcroît, l'enseignement des processus cognitifs se fait conjointement avec le développement des habiletés métacognitives. Ainsi, pour que les apprenants gagnent en autonomie et pour qu'ils aient du contrôle sur leur conduites cognitives,

l'enseignant est appelé à ne pas négliger la dimension métacognitives en explicitant les stratégies de compréhension et en optant pour les questions qui stimulent la réflexion des apprenants sur le déroulement des processus cognitifs, particulièrement en situations de difficultés.

Cette partie théorique nous a permis de cerner l'acte de lecture ainsi que ses différentes composantes. Nous avons procédé également à une modélisation de la lecture où nous avons présenté quelques modèles théoriques de l'identification des mots et de la compréhension. Enfin, nous avons exploré certains points relatifs à l'enseignement de la compréhension en lecture en nous attardant sur les étapes de cet enseignement. Nous procéderons dans ce qui suit à la mise en pratique de ces concepts dans la partie méthodologique.

PARTIE 2 :
CADRAGE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1 : JUSTIFICATION ET DESCRIPTION DES OUTILS MÉTHODOLOGIQUES

Cette deuxième partie de la thèse sera dédiée à la présentation détaillée du protocole expérimental. Nous y exposerons les différentes démarches méthodologiques qui ont guidé notre recherche ainsi que les raisons qui nous ont poussée à les adopter. Nous justifierons dans un premier temps notre choix du cycle moyen en tant que population d'étude. Ensuite, nous justifierons la sélection des différents outils d'investigation mis en place pendant notre enquête. Après avoir expliqué notre choix de l'approche qualitative, nous présenterons les étapes du déroulement de notre enquête ainsi que les difficultés rencontrées. Puis, nous exposerons les différentes méthodes de cueillette de données. Enfin, nous clôturons ce premier chapitre avec un résumé méthodologique englobant toute la démarche expérimentale.

1.1 Pourquoi avons-nous choisi le cycle moyen pour cette recherche ?

Avant d'expliquer les raisons qui nous ont poussée à opter pour le cycle moyen, nous tenons à le définir succinctement. Le cycle moyen constitue la deuxième étape de l'enseignement fondamental, c'est la période de scolarité de base qui débute après la fin du cycle primaire. S'étalant sur 4 ans, l'enseignement moyen accueille des apprenants ayant l'âge entre 11 et 14 ans. Ces derniers sont pris en charge par différents formateurs et reçoivent un enseignement de plusieurs disciplines dont le français. La finalité de l'enseignement moyen est de doter les apprenants de différentes compétences qui leur permettent en tant que citoyens de demain, de s'intégrer et d'interagir en société tout en respectant les valeurs et la culture algérienne.

« L'enseignement moyen constitue la dernière phase de l'enseignement fondamental, avec ses propres finalités et des compétences bien définies. Celles-ci assurent pour chaque élève un socle de compétences incompressible d'éducation, de culture et de qualification lui permettant de poursuivre des études et des formations post-obligatoire ou de s'intégrer dans la vie active⁹. »

Par ailleurs, le cycle moyen comprend trois paliers : le premier palier renvoie à la première année où les nouveaux écoliers, venant du primaire, apprennent à s'adapter avec la nouvelle organisation en matière d'enseignants et de disciplines. Le deuxième palier renferme la deuxième et la troisième année et est consacré au renforcement des connaissances acquises du

⁹ <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/> consulté le 5/10/2024 à 12:28

palier précédent. Quant au troisième et dernier palier, il correspond à la quatrième année et permet l'accès au secondaire via l'examen du BEM¹⁰.

En ce qui concerne l'enseignement des langues au cycle moyen, il est marqué par une forte focalisation sur le français qui est considéré comme matière principale. Précisant que l'objectif de l'enseignement du Fle au moyen en Algérie correspond à l'installation et au développement d'un lot de compétences qui permet aux apprenants de lire et écrire en toute autonomie dans cette langue. C'est pourquoi, et pendant cette période de scolarité, l'apprenant découvre une diversité de textes complexes (texte explicatif, narratif, descriptif et argumentatif) :

« Au terme du cycle moyen, dans le respect des valeurs et par la mise en œuvre de compétences transversales, l'élève est capable de comprendre/produire des textes oraux et écrits relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif et ce, en adéquation avec la situation de communication. » (Commission nationale des programmes, 2013, P : 6)

Cette variété textuelle explique la volonté du système éducatif algérien de fournir un apprentissage de qualité aux apprenants en matière de lecture-compréhension. Cela leur permettrait également de déployer différentes habiletés cognitives pour comprendre un texte, quel que soit son type, par le biais du développement progressif des processus de compréhension. Nous supposons donc que le cycle moyen, de par la diversité textuelle qu'il propose, convient et répond à nos besoins de recherche.

1.2 Justification du choix du public

Notre public est constitué de dix enseignants exerçant dans différentes communes de la wilaya d'Aïn Defla¹¹. La constitution de cet échantillon a été faite selon un certain nombre de critères de façon qu'il soit en corrélation avec nos objectifs de recherches. « *La première étape, pour constituer un échantillon, est de définir sa population. Il s'agit ainsi d'établir les caractéristiques des individus les rendant aptes à participer à l'enquête. Souvent, le choix de la population est déterminé par le problème posé.* » (Lugen, 2018, p : 9). Ainsi, le premier critère sur lequel nous nous sommes basée pour la sélection de notre échantillon est le grade des enseignants. En effet, nous comptons parmi notre population enquêtée trois enseignants

¹⁰ Brevet d'enseignement moyen.

¹¹ Wilaya algérienne située au nord du pays, à 145km de la capitale d'Alger.

formateurs¹² et sept enseignants principaux¹³. Considérant les enseignants formateurs comme les intermédiaires des inspecteurs, nous avons décidé de les classer dans la catégorie des prescripteurs. Nous partons du principe que ces formateurs, et comme le dit leur appellation, ont pour mission de superviser et d'accompagner le reste des enseignants (stagiaires, titulaires et principaux) en les guidant dans leurs tâches professorales afin de perfectionner leurs pratiques de classe. De plus, en étant en étroite collaboration avec les inspecteurs, les enseignants formateurs sont chargés d'organiser et d'animer des journées d'étude au profit des enseignants et de participer à l'adaptation des progressions annuelles. De ce fait, nous considérons les enseignants formateurs comme des relais des directives des inspecteurs de l'éducation. Quant aux enseignants principaux, nous les classons dans la catégorie des praticiens, du simple fait qu'ils sont les premiers à mettre en application les directives institutionnelles au sein de leurs classes. Ainsi, le choix de répartir les enseignants selon ces deux grades n'est pas arbitraire car il nous permet de mesurer le degré de concordance entre ce que prescrit les institutions (les formateurs) et ce que font les enseignants principaux sur le terrain.

Par ailleurs, c'est avec l'aide de l'inspecteur de la circonscription de Khemis Miliana¹⁴, que nous avons procédé à la constitution de notre échantillon. Pour ce faire, nous avons opté pour des enquêtés qui ont une ancienneté oscillant entre dix et vingt-cinq ans de travail. Ces enquêtés travaillent dans des établissements situés dans différentes régions de la wilaya de Aïn Defla. Les tableaux ci-dessous recensent nos enquêtés avec les données relatives à chacun d'eux :

Tableau 2: Présentation des enseignants formateurs

Enquêtés	E:10	E: 7	E : 3
Sexe	F	F	M
ancienneté	15	18	24
diplôme	Master	Master	Licence
Lieu de travail	Rayas M'hamed	Abdel Hamid Ibn Badis	Madjen Khaira
commune	Khemis Miliana	Khemis Miliana	Khemis Miliana

¹² La promotion par aptitude à ce grade est acquise après dix ans d'exercice effectif en qualité d'enseignant principal, soit par concours national après cinq ans d'exercice à ce même grade.

¹³ Il s'agit de la première opportunité de promotion pour les enseignants. Celle-ci peut être obtenue par aptitude après dix années de service ou par un concours à partir de cinq ans de travail en tant qu'enseignant titulaire.

¹⁴ Circonscription administrative algérienne située à 20 km à l'est de la wilaya d'Aïn Defla.

Tableau 3 : Présentation des enseignants principaux

Enquêtés	E : 4	E : 1	E : 2	E : 5	E : 8	E : 9	E : 6
Sexe	F	H	H	F	F	F	F
ancienneté	17	12	13	10	11	15	10
diplôme	Licence	Master	Master	Master	Master	Master	Master
Lieu de travail	Rayes M ' hamed	Majdoub Benyoucef	5 juillet 1962	Ibn Battota	Madjoub Ben Youcef	Gharbi Med	Benzerhouda
commune	Khemis Miliana	Ain Torki	Bordj El Amir Khaled	Miliana	Ain Torki	Khemis Miliana	Ain Soltane

1.3 Choix des outils d'investigation

Différents sont les moyens à travers lesquels un chercheur peut recueillir ses données, de manière à lui offrir la possibilité de répondre à sa question de départ. En effet, la construction du corpus s'avère la phase la plus importante dans le travail d'un chercheur, dans la mesure où elle lui permet d'investiguer des comportements (des pratiques enseignantes dans notre cas) en vue d'obtenir des réponses à sa problématique. Dans le même sillage, et dans le souci de mener à bien notre recherche et d'aboutir ainsi à des résultats représentatifs et plausibles, nous avons veillé à choisir des méthodes d'investigation variées et qui puissent apporter des éléments de réponse à nos questions de recherche. A cet effet, nous avons décidé de mener notre phase empirique à travers quatre méthodes à savoir : le questionnaire suivi par des entretiens d'explicitation, l'observation de classe ainsi que l'analyse du manuel scolaire et des documents officiels.

Pour ce qui est du questionnaire, celui-ci nous a permis de faire une analyse apportant des réponses discutables et plus ou moins fiables. Car contrairement aux autres techniques d'enquête, nous estimons que le questionnaire est le plus adapté au sujet sur lequel nous travaillons, étant donné qu'il mettrait les enquêtés dans une position de confort et leur donne le temps de réfléchir tranquillement aux questions posées avec moins de tension ou de stress. De ce fait, ils répondront en tant que partenaires dans le travail de recherche au lieu de se sentir évalués par l'enquêteur. Il nous semble donc que les résultats obtenus du questionnaire représenteraient les fidèles intentions de travail des enseignants dont nous désirons rendre compte. De plus, nous avons veillé à ce que les questions posées soient majoritairement ouvertes et semi ouvertes. Le but étant d'inciter les enquêtés à s'exprimer librement de façon à recueillir des discours riches sur leurs éventuelles conduites en classe, au lieu de leur proposer des questions fermées qui vont peut-être limiter leurs discours et restreindre ainsi leurs réponses spontanées. Quant aux entretiens dits d'explicitation, nous avons décidé de les mener après

avoir obtenu les réponses aux questionnaires, du moment que certaines réponses ont été peu compréhensibles voire faibles en détails, nous empêchant ainsi de faire une analyse approfondie des données. A cet effet, nous avons décidé de nous entretenir avec la même population enseignante en apportant un éclairage qualitatif sur les réponses parfois ambiguës ou incomplètes des questionnaires. Il est à noter que les entretiens menés ont été de type semi-directifs (guidés), car nous connaissions au préalable et avec précision les questions que nous désirions posées. Tout en faisant en sorte de créer un climat de confiance et en gardant le principe de la liberté d'expression chez nos enquêtés. Cela dit, notre rôle se limitait à faire des relances ou à demander plus d'explication par des sous questions.

La troisième méthode d'enquête pour laquelle nous avons opté est l'observation de classe, laquelle nous a permis d'observer les enseignants de plus près en vue de décrire leurs activités pédagogiques. En effet, l'intérêt de cette méthode de recherche apparaît dans le caractère spontané et authentique des attitudes des enseignants. Cela dit, notre présence en tant qu'observatrice pourrait apporter des changements dans les comportements des enquêtés, mais elle nous permettra quand même d'enrichir les données des questionnaires. Et ce, en comparant les postures pédagogiques des enseignants avec les réponses émises lors des entretiens et des questionnaires. En dernier lieu, nous avons choisi l'analyse du manuel scolaire et des documents officiels dans le but d'analyser le degré de la prise en charge des processus cognitifs dans l'enseignement de la lecture. Considérés comme étant la traduction effective des directives institutionnelles, le manuel scolaire et les documents officiels seront examinés afin de déceler la présence ou l'absence de la dimension cognitive et métacognitive ainsi que le respect de la jonction entre ces processus.

1.4 Pourquoi l'approche qualitative ?

L'enjeu principal de notre étude est d'étudier le degré de la prise en considération du développement des processus cognitifs ainsi que le respect de la jonction entre eux. Pour ce faire, nous analyserons les activités menées par les enseignants lors des séances de lecture en vue de décrire la manière dont ces enseignants procèdent pour guider leurs apprenants vers une construction de sens cohérente. Nous procéderons également à l'analyse du manuel scolaire et des documents officiels dans le but de savoir si les pratiques proposées par les enseignants s'alignent avec ces recommandations institutionnelles. Une telle étude nécessite une analyse approfondie et une description minutieuse des données, c'est donc en fonction de la qualité des informations que nous souhaitons obtenir ainsi que les ressources dont nous disposons, que nous avons décidé d'opter pour l'approche qualitative. Cette dernière « *permet de chercher le*

sens, les logiques d'action, les stratégies d'acteurs ou les pratiques quotidiennes, difficilement décelables uniquement par une enquête quantitative. » (Alami, Desjeu, Moussaoui, 2019, p : 13). D'une part, le choix de l'approche qualitative n'a pas été fortuit, il s'agit d'une méthode qui convient à nos besoins analytiques et qui, d'autre part, renvoie au contexte de notre recherche ainsi qu'aux objectifs assignés. Cependant, et malgré le nombre restreint d'enquêtés dont nous disposons, nous faisons plus ou moins appel à l'approche quantitative, puisque notre échantillon pourrait représenter une quarantaine d'enseignants. Cela est dû au choix de notre public parmi lequel nous comptons trois enseignants formateurs, pouvant représenter chacun, une dizaine d'enseignants. En effet, et comme nous l'avons souligné préalablement, les enseignants formateurs sont les porte-parole des inspecteurs, leur rôle est de superviser, orienter et former l'ensemble des enseignants exerçant avec eux dans le même établissement. De plus, ils sont chargés d'animer des journées d'étude en collaboration avec les inspecteurs dans le but de diffuser les nouveautés pédagogiques auprès de leurs collègues.

1.5 Déroulement de l'enquête

En vue de mettre en place notre double perspective qui consiste à rendre compte des pratiques enseignantes relatives à l'enseignement de la lecture, et analyser le degré de la prise en charge des processus cognitifs dans les recommandations institutionnelles. Nous avons choisi d'adopter un cheminement méthodologique en plusieurs étapes renfermant : un questionnaire, des entretiens d'explicitation, des observations de classe ainsi qu'une analyse du manuel scolaire et des documents officiels. Il est à noter que dès le début de notre enquête, nous avons pris soin d'assurer la cohérence de notre protocole expérimental, de sorte que chaque étape puisse apporter un éclairage sur la prise en charge des processus de lecture dans le cycle moyen. Ce n'est qu'en croisant les données issues de ces différentes méthodes que l'on a pu obtenir des résultats robustes et probants. A cet effet, notre cueillette de données consiste à administrer des questionnaires aux enseignants, pour ensuite mener des entretiens d'explicitation afin d'approfondir leurs réponses. Nous avons par la suite appuyé ces résultats par des observations de classe afin d'analyser leurs pratiques effectives. Enfin, nous avons examiné le manuel scolaire et les documents officiels pour identifier le degré de concordance entre ces recommandations institutionnelles et les pratiques de classe.

Dans le même sillage, nous avons pris soin de planifier nos étapes de collecte de données selon la hiérarchie précitée, de manière à ce qu'il y ait un enchaînement et une précision dans les résultats. Ainsi, notre protocole expérimental a débuté par l'administration des questionnaires à nos enquêtés durant le mois d'avril 2022, nous avons pris contact avec cinq enseignants

exerçant dans des établissements situés aux alentours de la commune de Khemis Miliana et leur avons expliqué le motif de notre recherche, ces derniers ont accepté avec bienveillance de renseigner le questionnaire. Nous nous sommes ensuite rendue à leurs établissements respectifs pour la remise en mains propres des questionnaires. Par ailleurs, et pour le reste des enquêtés qui travaillent dans les autres régions de la wilaya, nous les avons contactés par l'entremise de l'inspecteur de français qui a eu l'amabilité de se charger de leur administrer les questionnaires. Nous tenons à préciser que nous avons accordé à notre population enseignante une période d'une semaine pour qu'ils nous remettent les questionnaires. Cependant, nous avons dû attendre presque un mois pour pouvoir récupérer les questionnaires dûment remplis en raison de la non disponibilité de la majorité des enquêtés. Ce qui a retardé l'exécution de notre enquête. Ce n'est donc que vers la dernière semaine du mois d'avril que nous avons pu récupérer la totalité des réponses aux questionnaires. Suite à ce contretemps, nous avons été dans l'obligation de reporter les entretiens d'explicitation et de passer directement aux observations de classe, puisque l'année scolaire allait prendre fin dans deux semaines. Par ailleurs, Pendant que nous nous apprêtions à faire les observations de classes, une opportunité inattendue s'est présentée. L'inspecteur de français nous appelle ainsi qu'un des enseignants-formateurs que nous avons déjà interrogés, pour nous charger d'animer un séminaire au profit des enseignants des différentes circonscriptions de la wilaya. Cette journée d'étude porte sur l'enseignement de la compréhension écrite, plus particulièrement sur le plan de la planification des questions de compréhension. Ainsi, ce séminaire représente pour nous une occasion à travers laquelle nous pourrions enrichir davantage notre protocole expérimental, et cela pour plusieurs raisons. D'une part, le thème du séminaire porte sur l'importance de travailler sur les processus inférentiels afin de faire parvenir les apprenants à une construction de sens cohérente, cette notion est un élément clé de notre recherche (*voir 1.1.2.3, P : 28*). D'autres part, la tenue de ce séminaire au moment de l'enquête est une véritable aubaine puisqu'elle représente une preuve tangible des directives institutionnelles émanant des inspecteurs. Elle nous permettra également de voir si les enseignants tiennent compte de ces recommandations pendant l'enseignement de la lecture-compréhension. Nous tenons également à préciser que les personnes concernées par ce séminaire sont les enseignants de la wilaya d'Aïn Defla, y compris les sujets avec lesquels nous avons mené notre enquête. Ajoutant que la présence à ce genre de séminaire est obligatoire et rentre dans le cadre de la formation continue des enseignants. De ce fait, nous sommes assurée que l'ensemble de nos enquêtés y fera partie, ce qui renforcera davantage notre corpus.

Une semaine après la tenue du séminaire, c'est-à-dire vers la deuxième semaine de mai, nous nous sommes dirigée vers les établissements des trois enseignants formateurs pour leur expliquer les principes de l'observation de classe. Ayant compris le motif de l'enquête, certains enseignants se sont montrés réticents face à l'idée d'être observés pendant leur cours, nous leur avons expliqué que nous n'avons aucune intention de juger leur manière de faire mais plutôt de rendre compte fidèlement de celle-ci.

Après avoir fait les observations de classe qui ont pris fin vers la mi-mai, nous avons consacré le mois de juin aux entretiens d'explicitation. Ceux-ci étaient censés compléter les résultats obtenus des questionnaires, car après avoir procédé à leur analyse, nous nous sommes rendue compte que certaines réponses étaient trop vagues et nécessitaient plus d'éclaircissement. Nous avons donc décidé de nous entretenir avec nos enquêtés de sorte que leurs réponses soient justifiées et expliquées davantage. Ainsi, les entretiens d'explicitation devaient se dérouler dans les temps prévus du moment que les enseignants étaient tous quotidiennement présents au niveau des établissements scolaires. Inopportunistement, nous nous sommes heurtée à l'indisponibilité de quelques enseignants mais aussi au problème de l'hésitation de certains d'autres à l'idée d'être oralement interrogés et enregistrés. Après avoir pris contact avec cinq enseignants seulement (ceux que nous avons pu joindre), nous avons procédé à l'étape des entretiens proprement dite, en expliquant à chaque enseignant l'intérêt de ce type d'enquête, en leur faisant également comprendre qu'il ne s'agit que d'un simple échange de quelques minutes à travers lequel nous reviendrons sur certaines de leurs réponses. Nous avons également demandé leur permission avant de passer aux enregistrements vocaux en leur rassurant que ces échanges se passeront et resteront en anonymat. En outre, et malgré les différents refus auxquels nous nous sommes exposée, les entretiens ont été conviviaux et se sont déroulés dans de très bonnes conditions. Toutefois, nous avons eu des difficultés à joindre le reste des enquêtés, lesquels, et comme nous l'avons susmentionné, ont refusé de faire les entretiens, c'est d'ailleurs ce que nous avons compris après plusieurs tentatives de prise de rendez-vous annulées à la dernière minute. De cette manière, nous avons été dans l'obligation de retarder les cinq entretiens qui restent pour le mois de septembre 2022 (c'est-à-dire après les vacances d'été) en espérant recevoir l'aval des enquêtés pour nous entretenir avec eux.

En ce qui concerne l'analyse du manuel scolaire et des documents officiels, elle a été effectuée vers le début du mois de janvier 2023, c'est d'ailleurs la dernière étape de notre protocole expérimentale. Nous avons opté pour quelques échantillons pris des différents manuels scolaires du moyen afin d'examiner les différents types de questionnaires proposés pour

l'activité de lecture-compréhension. Quant aux documents officiels, nous les avons examinés de sorte à étudier la nature des activités recommandées pour l'enseignement de la compréhension en lecture.

Le tableau ci-après recense les différentes étapes de notre protocole expérimental dans un ordre chronologique de leur réalisation :

Tableau 3: Étapes du protocole expérimental.

Les questionnaires			Le séminaire	L'observation de classe	Les entretiens d'explicitation	L'analyse du manuel Scolaire et des documents officiels	
Février 2022	Mars 2022	Avril 2022	Mai 2022	Deuxième semaine (Mai 2022)	Première semaine de juin	Mai 2021	Septembre 2023
Premier essai	Version finale du questionnaire	Administration des questionnaires	Tenue du séminaire et récupération des productions des enseignants	Prise de rendez-vous avec les enseignants et réalisation des observations	Entretien avec cinq enquêtés uniquement	Recherche d'outils d'analyse	Analyse

1.6 Conditions de l'enquête : contraintes et difficultés rencontrées

La mise en œuvre de notre protocole expérimental était parsemée de quelques difficultés qui bien que contraignantes, ne nous ont pas empêchée de mener à bien notre enquête. Dans ce qui suit, nous allons évoquer les obstacles que nous avons rencontrés lors de la réalisation de notre étude sur le terrain.

Comme nous l'avons préalablement cité, nous comptons parmi notre échantillon sept enseignants principaux et trois formateurs seulement. Il est à noter qu'au début, notre souhait était de travailler avec plus d'enseignants formateurs car nous pensons qu'ils sont les mieux placés pour répondre à nos exigences de recherche. En effet, les enseignants formateurs appartiennent à la cellule pédagogique de la wilaya d'Ain Defla. Cette cellule a été créée par les inspecteurs des différentes circonscriptions, afin de travailler en collaboration avec ces formateurs pour la préparation des formations, des journées d'études internes ainsi que l'adaptation des plans d'apprentissage annuels. Leur appartenance à cette cellule pédagogique

fait qu'ils sont toujours en contact avec les inspecteurs qui leur font découvrir les nouveautés de l'enseignement-apprentissage du Fle. Ces enseignants ont donc probablement acquis une expérience reconnue, ils sont de ce fait aptes à former, guider et à répondre aux interrogations des nouveaux enseignants. Malheureusement, nous nous sommes heurtée à la réalité du terrain ! Puisque pendant nos visites aux différents établissements scolaires, nous avons constaté que le nombre d'enseignants formateurs était très restreint voire même quasiment absent dans certains établissements. Cette situation se justifie par l'immense vague de départ en retraite qu'a connu l'enseignement en Algérie ces dernières années, notamment pour les enseignants de français. En contrepartie, un nombre important d'enseignants nouvellement recrutés a été observé dans les différentes écoles que nous avons visitées. C'est pour cette raison que nous avons dû restreindre le nombre des enseignants formateurs à trois (ceux qui ont été disponibles) et opter pour des enseignants principaux pour la grande partie de l'échantillonnage.

Un deuxième défi que nous avons dû surmonter concerne l'obtention des documents officiels émanant des politiques éducatives algériennes. En effet, l'absence de ces documents officiels¹⁵ en ligne nous a contraint de nous déplacer vers différents établissements scolaires moyens afin de solliciter les directeurs pour obtenir ces documents tant importants pour notre recherche. Heureusement, nous avons pu les emprunter d'un directeur qui a eu l'amabilité de nous faire visiter la bibliothèque de l'école pour en choisir les documents dont nous avons besoin. En contrepartie, l'analyse documentaire s'est repoussée de six mois par rapport au programme initial que nous avons prévu.

Le dernier obstacle que nous avons rencontré concerne la réalisation des entretiens d'explicitation car l'accès aux enseignants s'est révélé être un obstacle majeur. Nous avons rencontré des difficultés à joindre les enseignants suite à l'indisponibilité de certains d'entre eux. En effet, la période de la tenue des entretiens d'explicitation a coïncidé avec les travaux de fin d'année (préparation des conseils de classe, remise des notes, et procédures administratives de fin d'année). Pour cette raison, il nous a été très difficile de joindre certains enseignants, notamment ceux qui travaillent dans des établissements lointains. Pour pallier cette problématique, nous avons décidé de retarder les entretiens pour la prochaine rentrée scolaire en espérant pouvoir recontacter nos enquêtés. Néanmoins, les mouvements annuels du personnel enseignant ont entraîné des changements d'affectation inattendus, rendant impossible

¹⁵ Les documents d'accompagnement et les référentiels des programmes

de recontacter certains participants. Ainsi, La contrainte liée à l'indisponibilité des enseignants a considérablement réduit notre échantillon à cinq enseignants au lieu de dix.

Dans ce qui suit, nous allons passer en revue les différentes méthodes à travers lesquelles nous avons recueilli nos données. Nous tenterons de décrire chacune de ces méthodes en précisant ses objectifs ainsi que ses caractéristiques. Nous présenterons dans un second temps, les procédés auxquels nous avons eu recours pour traiter nos données.

1.7 La cueillette des données

Afin de recueillir nos données, nous avons choisi quatre méthodes d'investigation qui sont : le questionnaire, le séminaire au profit des enseignants, les entretiens d'explicitation, l'observation de classe ainsi que l'analyse du manuel scolaire et des documents officiels.

1.7.1 Le questionnaire

Comme nous l'avons précédemment mentionné, le questionnaire (*voir annexe 1*) représente la première démarche de notre protocole expérimental, avant même de passer à sa conception, nous avons tenté de comprendre la typologie des connaissances. Cette dernière, a été étudiée par de nombreux théoriciens cognitivistes à l'instar d'Anderson (1985) et Tardif (1992). Ces auteurs distinguent trois catégories de connaissances à savoir : les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Nous avons jugé important de reprendre cette typologie en vue de nous en inspirer pour la conception du questionnaire. En effet, les connaissances déclaratives renvoient à des connaissances théoriques, c'est-à-dire ce qu'une personne est censée savoir en matière de faits, lois ou de règles. Lesquelles, une fois mises en action, seront transformées en connaissances procédurales. Ces dernières, correspondent au savoir-faire c'est-à-dire la concrétisation des connaissances déclaratives par leur mise en action. De surcroît, les dites connaissances conditionnelles « *sont responsables du transfert des connaissances et du développement des stratégies autorégulatoires dites métacognitives.* » (Valiquette, 2008, p : 72). Derrière cette définition se cache l'idée que les connaissances procédurales sont régies par les connaissances conditionnelles qui permettent de savoir pourquoi, comment et à quel moment une action peut-elle être effectuée.

Comme nous l'avons déjà souligné, le choix que nous avons fait de nous appuyer sur cette typologie de connaissances n'est pas arbitraire, il découle de notre ambition de mieux nous aiguiller dans la conception d'un questionnaire cohérent. C'est ainsi que nous avons constitué une trame de questions répartie en trois grands volets : un volet scientifique, un volet didactique

et un volet pédagogique, chacun de ces trois volets renvoie à un type de connaissance bien défini.

En ce qui concerne le volet scientifique, celui-ci renferme des questions d'ordre théorique, à travers lesquelles, nous voulons tester les connaissances déclaratives qu'ont les enseignants sur l'enseignement de la lecture-compréhension. Puis, le volet didactique, qui renvoie aux questions portant sur les connaissances procédurales des enseignants, étant donné que les questions qui y figurent nous permettent d'avoir une idée sur les pratiques enseignantes de nos enquêtés ainsi que la manière dont ils conçoivent et mettent en œuvre l'enseignement de la lecture-compréhension. Quant au volet pédagogique, il renferme des questions portant sur les connaissances pragmatiques. Ainsi, cette dernière partie du questionnaire se penche sur les différentes manières de gestion de la compréhension pour lesquelles optent nos enquêtés en vue de savoir à quel moment interviennent-ils et comment cette intervention se fait-elle.

En somme, la répartition du questionnaire en trois volets, nous permet de mieux cadrer nos questions afin de recueillir des résultats de façon plus fructueuse. Les tableaux ci-dessous présentent respectivement les trois volets : scientifique, didactique et méthodologique, avec les questions qui leur sont attribuées et l'objectif assigné à chacune de ces questions.

Tableau 4: Questions du volet scientifique et leurs objectifs.

Questions	Objectifs assignés
Q1 : Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?	Pour cette question, nous avons l'intention de vérifier les connaissances des enquêtés quant à l'enseignement de la compréhension en lecture. En effet, nous voulons savoir s'ils connaissent et respectent les étapes de cet enseignement ainsi que la relation qu'elles entretiennent entre elles. Notamment en matière de jonction entre les processus.
Q2 : Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?	Cette question nous permet de savoir si les enseignants connaissent l'importance d'une telle étape pour le reste du processus de la compréhension. Particulièrement sur le plan de la favorisation de l'esprit critique chez les apprenants.
Q3 : Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours	Le but de cette question est de savoir si les enseignants se servent des consignes pour guider leurs apprenants dans la construction du sens.

de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?	Nous souhaitons nous assurer de l'utilisation de ces consignes lors de la préparation des questions de compréhension afin de favoriser la mise en œuvre des processus cognitifs et métacognitifs.
Q4 : A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?	Le but de cette question est de connaître les processus qui seront convoqués par les enseignants pendant l'enseignement de la lecture. Ainsi, nous souhaitons connaître à travers les éléments du texte qui seront cités, le degré de la prise en charge des différents processus cognitifs. Nous tenons à préciser que le texte en question est de type narratif relatant un événement historique qui a été déjà exploité dans d'autres matières. Ce qui rend les interprétations personnelles et la génération des inférences plus faciles étant donné que l'apprenant s'appuiera sur ses connaissances antérieures pour pouvoir construire le sens du texte.
Q5 : Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez	Cette question nous permet de savoir si les enseignants favorisent l'autonomie des apprenants en les impliquant dans la lecture afin qu'ils fassent des élaborations. Ces dernières leur permettront d'aller au-delà du texte et rendent la lecture plus significative.

Tableau 5: Questions du volet didactique et leurs objectifs.

Questions	Objectifs assignés
Q1 : Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.	L'objectif de cette question est de savoir s'il y a une hiérarchie dans les questions de compréhension proposées par les enseignants. Nous voulons nous assurer si ces questions sont posées graduellement, de façon à alterner entre les questions littérales et inférentielles. Cela nous permet de connaître le degré du maintien de la jonction entre la dimension littérale et inférentielle du texte.
Q2 : Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?	Les réponses à cette question nous permettent de savoir si les enquêtés utilisent la lecture silencieuse comme moyen permettant aux apprenants de se concentrer davantage sur le texte et mobiliser ainsi plus de processus cognitifs et métacognitifs.

Q3 : Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n' appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?	Les réponses à cette question nous permettent de savoir si les enseignants optent pour les différentes variétés de textes afin de mener leurs apprenants vers une lecture plus fluide et en faisant appel à des processus cognitifs en toute autonomie. Nous partons du principe selon lequel la variété textuelle est une occasion pour les apprenants de varier leurs stratégies cognitives et de gagner en autonomie.
Q4 : Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?	Le but de cette question est de savoir si les enseignants encouragent leurs apprenants à aller au-delà du texte en développant davantage des processus cognitifs de haut niveau.
Q5 : Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leur compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?	Cette question vise les stratégies de compréhension, nous voulons savoir si les enseignants explicitent à leurs apprenants les stratégies adéquates pour qu'ils puissent s'en servir lors de la mobilisation des différents processus cognitifs et métacognitifs.

Tableau 6: Questions du volet méthodologique et leurs objectifs.

Questions	Objectifs assignés
Q1 : Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses) a- Vous reformulez b- Vous expliquez c- Vous donnez directement la réponse d- Autres	Notre objectif est de savoir si les enseignants sont conscients de l'importance de former des lecteurs réflexifs et autonomes. Les réponses obtenues nous permettent de savoir s'ils favorisent le déploiement des processus métacognitifs lors des situations-problème que rencontrent leurs apprenants en lecture.
Q2 : Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.	L'objectif de cette question est de savoir si notre population enseignante privilégie les questions portant sur les processus (questions d'enseignement) ou se contente-t-elle de poser des questions qui portent sur le contenu du texte (questions d'évaluation).
Q3 : Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez	Le but de cette question est de savoir si les enseignants sont conscients de l'importance du travail collectif et collaboratif, notamment sur le plan de la mobilisation des processus cognitifs et

	<p>métacognitifs. Plus exactement, les réponses recueillis nous permettent d'avoir une idée sur le travail de groupe pendant l'enseignement de la lecture et la manière dont il se fait. Particulièrement, en matière de répartition des tâches, d'échanges constructifs entre pairs et de récupération d'apprenants en difficulté.</p>
<p>Q4 : Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.) ? expliquez.</p>	<p>A travers cette question nous voulons savoir si les enseignants suivent les mêmes étapes pour tous les types de texte lors de l'enseignement de la lecture. Ou sont-ils conscients de l'importance de s'attarder sur certaines étapes avec certains types de texte afin de mener leurs apprenants vers une bonne mobilisation des processus cognitifs et métacognitifs.</p>

Dans le même sillage, et en nous appuyant sur un extrait du manuel scolaire, nous avons incité les enseignants à partager leurs expériences et leurs réflexions sur leurs pratiques pédagogiques. A cet effet, nous avons choisi un support textuel (*voir annexe 2*) tiré du manuel scolaire de la troisième année moyenne. Ce dernier, fera l'objet de presque toutes les questions. De cette façon, nous pouvons recueillir le maximum de connaissances procédurales de nos enquêtés, du fait qu'ils ont déjà travaillé le texte en classe ce qui leur facilitera la tâche davantage. C'est d'ailleurs ce qui explique notre volonté d'opter majoritairement pour des questions ouvertes car nous voulons recueillir des discours pertinents, de qualité et que nous pourrons par la suite analyser.

Dans le même ordre d'idées, et après avoir pris la décision d'accompagner le questionnaire d'un texte, nous avons procédé à l'analyse des supports de lecture du cycle moyen afin d'en choisir celui qui conviendra le mieux aux objectifs de notre questionnaire. Notre choix s'est ensuite porté sur le manuel de la troisième année, le support sélectionné est un texte narratif réel relevant des récits historiques. Il figure dans le deuxième projet qui s'intitule : « je rédige un texte narratif pour relater l'histoire de mon pays ». Ainsi, Le texte en question s'intitule « femmes courage », il est extrait du journal « Le Soir d'Algérie et écrit par le journaliste « Khaled Lemnouer » à l'occasion du 50^e anniversaire de l'indépendance. Le support est accompagné d'une image qui montre deux femmes armées. (*Voir annexe 2*).

1.7.2 Séminaire pédagogique des enseignants

Tel que mentionné précédemment (*voir 1.5, P : 110*), le séminaire au profit des enseignants n'était pas prévu dans notre enquête. C'est une opportunité qui s'est présentée pour nous et que nous avons saisie sans aucune hésitation. Il convient de rappeler qu'au cours de notre enquête, suite à une rencontre avec l'inspecteur de français, il nous a sollicitée avec des enseignants formateurs de concevoir et animer un séminaire à l'intention des enseignants principaux et stagiaires de la wilaya de Aïn Defla. Cette formation porte sur le développement des processus inférentiels chez les apprenants du cycle moyen. A cet effet, l'inspecteur nous explique que nous devons insister sur l'importance de travailler sur l'aspect inférentiel de la compréhension et de changer la façon dont la séance de lecture-compréhension se déroule, de manière à ce que l'élève ne stagne pas uniquement sur le niveau littéral du texte.

Ainsi, cette opportunité nous a permis d'aller au-delà de la simple cueillette de données, c'est une excellente occasion qui nous a permis d'approfondir notre compréhension des enjeux de l'enseignement de la lecture-compréhension. De plus, ce séminaire est un exemple tangible de la manifestation concrète des directives institutionnelles auxquelles nous nous intéressons dans notre étude. Nous tenons à préciser que les séminaires pédagogiques se tiennent de façon périodique. Chaque trimestre, deux journées d'études sont programmées visant à développer les compétences pédagogiques des enseignants en FLE. De plus, la présence y est obligatoire pour tout le personnel enseignant appartenant à la wilaya de Aïn Defla et rentre dans le cadre de leur formation continue. Par conséquent, cela nous permettra de nous assurer que toute notre population enquêtée prendra part à ce séminaire.

Dans cette perspective, le séminaire a eu lieu dans la salle de conférence d'un établissement situé au centre-ville de Khemis Miliana. Il a été convenu de répartir la formation en deux phases complémentaires. La partie matinale (de 9h à 11h) est consacrée à la théorie, tandis que l'après-midi (de midi à 15h) est réservée aux ateliers. Un temps de pause avec restauration a été prévu pour l'ensemble des participants. Les points saillants qui ont été abordés en théorie concernent les inférences et leur importance dans le processus de compréhension écrite. Différentes définitions des inférences ont été présentées aux enseignants par projection en insistant sur l'importance d'alterner entre les questions littérales et inférentielles afin de faire parvenir les apprenants à une construction de sens cohérente. L'inspecteur a insisté sur une remise en question sérieuse des pratiques enseignantes liées à la compréhension en lecture. Il a de ce fait formellement invité les enseignants à repenser leurs stratégies d'enseignement de la

compréhension écrite et les a sensibilisés sur l'importance de développer des compétences inférentielles chez leurs apprenants.

Après avoir posé les principaux jalons théoriques de cette journée d'étude, nous sommes passés à la deuxième phase qui concerne la mise en pratique de ce qui a été exploré en théorie. A cet effet, les enseignants ont travaillé en atelier sur la préparation d'un questionnaire de compréhension en veillant à mettre en pratique les notions théoriques abordées dans la matinée. Autrement dit, les enseignants ont été mis en situation réelle afin de concevoir des questionnaires de compréhension écrite en respectant l'articulation de l'aspect littéral et inférentiel du texte. Pour ce faire, un support textuel de référence (*voir annexe 13*) a été mis à la disposition des enseignants pour l'utiliser lors de l'élaboration des questions de compréhension.

A l'issue des ateliers, chaque groupe est passé pour présenter son questionnaire en justifiant le choix des questions proposées ainsi que leurs objectifs respectifs. De notre côté, nous avons reçu l'aval des enseignants pour récupérer leurs questionnaires afin de les intégrer à notre corpus d'étude. Des discussions fructueuses ont jailli des présentations des travaux des enseignants, elles ont permis de dégager un consensus sur l'importance de maintenir une jonction cohérente entre les questions littérales et inférentielles afin de garantir un accès au sens profond chez les élèves.

1.7.3 Les entretiens d'explicitation

Après avoir récupéré les questionnaires et après les avoir analysés, nous avons constaté qu'un certain nombre de réponses manquait d'explication et de précision. Nous avons donc eu besoin de nous informer davantage et de recueillir le plus grand nombre de discours sur les pratiques enseignantes liées à nos interrogations. Ce qui nous a conduit à entreprendre des entretiens afin de permettre aux enseignants de revenir sur certaines de leurs réponses pour les expliquer davantage. Par ailleurs, avant de passer à l'analyse des entretiens, et dans le souci de retranscrire le plus fidèlement possible les énoncés de nos enquêtés, nous avons opté pour un code qui nous permettra d'effectuer une retranscription mot pour mot. Ci-après, un tableau du code des entretiens :

Tableau 7: Code utilisé pour les entretiens.

Code de transcription	signification
Q	Question

R	Réponse
EN	L'enquêtrice
E	Enquêté
E+ chiffre	Numéro de l'enquêté
Ecriture en gras	Discours prononcé en arabe dialectal
..	Courte pause
...	Longue pause
Parenthèses ()	Attitude : (rire, hésitation, sourire, réflexion)

1.7.4 L'observation de classe

Notre troisième méthode d'analyse consiste à mener des observations de classe chez trois des dix enseignants que nous avons préalablement interrogés. Ces enseignants ont le grade de formateurs et de par leur rôle, sont chargés d'encadrer et accompagner leurs collègues dans l'accomplissement des tâches pédagogiques. A travers cette démarche nous pourrions recueillir des données représentatives qui nous permettent d'avoir une vision plus fine sur leurs pratiques. Par ailleurs, l'objectif principal de ces observations est de vérifier les déclarations faites par ces trois enseignants lors du questionnaire et des entretiens d'explicitation. D'une part, Les résultats obtenus des observations permettent de mettre en évidence la cohérence entre les discours déclaratifs des enseignants et leurs pratiques effectives en classe. D'autre part, ces observations nous donnent une idée sur la nature des prescriptions institutionnelles et leur impact sur le déroulement des activités de lecture chez le reste des enseignants. Par ailleurs, et avant de passer aux observations de classe, nous avons élaboré une grille d'observation renfermant des critères d'évaluation. Le but de cette grille est de faciliter le recensement de tous les points dont nous aurons besoins pour notre analyse en vue de cibler davantage nos observations. De plus, étant entièrement consciente de l'impossibilité de pouvoir prendre note de façon permanente lors des observations. Et afin de nous concentrer pleinement sur les interactions en classe. Nous avons procédé à l'enregistrement du déroulement des séances par le biais d'un magnétophone, il convient de préciser que nous avons demandé la permission des enseignants pour nous autoriser d'enregistrer leurs cours. Par la suite des observations, nous avons pris soin de transcrire textuellement le déroulement des séances de lecture de la manière la plus fidèle possible. Le

tableau ci-dessous représente la grille d'observation dont nous nous sommes servie pour les observations de classe. Elle montre clairement les éléments que nous souhaitons examiner et sur lesquels nous allons nous focaliser :

Tableau 8 : Grille d'observation pour une séance de compréhension en lecture.

Critères d'observation	Indicateurs	oui	non
Le contexte :	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant respecte le temps imparti pour la séance. - L'enseignant dispose les tables en forme de U. - L'enseignant présente le cours en dehors de la salle de classe (bibliothèque, salle de lecture). - L'enseignant fait Travailler les apprenants en groupes / binômes. - Le corpus est : - Imposé par l'enseignant. - Choisi par les apprenants. - Pris du manuel scolaire 		

<p>Rôle et interventions de l'enseignant</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant explicite les objectifs de la séance de la compréhension en lecture. - Avant la lecture, l'enseignant stimule les connaissances antérieures des apprenants en les encourageant à faire des prédictions sur le contenu du texte. - L'enseignant demande à ses apprenants de préciser leur intention de lecture. - L'enseignant varie les consignes avant tout travail en autonomie par les apprenants. - L'enseignant respecte les différentes étapes de la compréhension écrite. - L'enseignant exploite le paratexte. - L'enseignant adapte son étude paratextuelle en fonction du type du texte étudié. - L'enseignant recourt à la lecture silencieuse. - L'enseignant opte pour la lecture oralisée. - L'enseignant utilise les deux méthodes de lecture (silencieuse et oralisée). - L'enseignant surveille les comportements métacognitifs des apprenants au moment de la lecture oralisée et les encourage à s'en rendre compte. (difficulté en décodage, arrêt devant un mot peu familier ou phrase mal comprise...etc.). - L'enseignant incite ses apprenants à vérifier leurs hypothèses de départ, à les adapter ou à en formuler de nouvelles. - L'enseignant amène les apprenants à relier le contenu du texte à leurs propres connaissances. - L'enseignant pose des questions visant la compréhension inférentielle. 		
---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant pose des questions de type littéral. - L'enseignant rajoute des questions de son choix (ne figurant pas sur le manuel) afin de mieux évaluer la compréhension des apprenants. - L'enseignant apprend à ses apprenants comment gérer, réguler et ajuster leur compréhension en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent au moment de la lecture. - L'enseignant demande à ses apprenants de justifier chacune de leurs réponses en expliquant leurs éventuelles conduites. - L'enseignant donne des exemples en expliquant à ses apprenants comment il fait pour trouver une bonne réponse. - L'enseignant anime des discussions avec ses apprenants sur une stratégie précise quand nécessaire. - L'enseignant planifie ses interventions (exemples supplémentaires, clarification d'un concept) en fonction des situations dans lesquelles se retrouvent ses apprenants. - L'enseignant encourage ses apprenants à se faire des images mentales sur le contenu du texte (particulièrement pour les textes narratifs). - L'enseignant veille à développer l'autonomie des apprenants en leur expliquant verbalement ce qui se passe dans la tête d'un lecteur habile et les processus qu'il mobilise. - L'enseignant définit certaines stratégies et explique à ses apprenants leur utilité ainsi que le contexte de leur utilisation. 		
--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant se contente de dire à ses apprenants que leurs réponses sont bonnes ou mauvaises. - L'enseignant explique à ses apprenants pourquoi une réponse est-elle correcte ou fausse. - L'enseignant donne des indices à ses apprenants pour qu'ils arrivent à dégager l'idée principale ainsi que les idées partielles du texte. - Après la lecture, L'enseignant demande à ses apprenants de résumer le texte. - L'enseignant demande à ses apprenants de dégager la structure du texte. - L'enseignant demande à ses apprenants de donner leurs avis sur le texte et d'en porter un jugement. - L'enseignant vérifie si l'intention de lecture des apprenants a été comblée. - L'enseignant prend en considération les centres d'intérêt et les motivations des apprenants pour le texte. - Pour la gestion des problèmes d'incompréhension, l'enseignant : <ul style="list-style-type: none"> - Reformule - Explique - Se sert du contexte - Demande aux apprenants d'utiliser le dictionnaire - Traduis en langue maternelle - Pour le traitement de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant laisse l'apprenant s'autocorriger - L'enseignant aide les apprenants à recourir aux processus métacognitifs. - Pour les interactions : 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant partage le savoir avec toute la classe. - L'enseignant ne travaille qu'avec ceux qui montrent de l'intérêt pour le texte. - L'enseignant encourage les apprenants à discuter entre eux et à s'exprimer librement. 		
<p>Les réactions des apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants sont motivés pour l'étude de ce texte. - Les apprenants ne montrent aucun intérêt pour le texte proposé. - Les apprenants discutent entre eux sur certaines questions posées. - Les apprenants posent des questions à leur enseignant pour en comprendre davantage. - Les apprenants ne prennent pas la parole que si leur enseignant les interroge. - Les apprenants donnent leurs avis et réagissent par rapport au texte. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Les apprenants travaillent individuellement et n'interagissent pas entre eux. - Les apprenants disposent de certaines stratégies de compréhension. - Les apprenants éprouvent des difficultés à répondre aux questions posées par l'enseignant. - Les apprenants ne cherchent pas d'autres alternatives afin de contourner une situation problème. - Les apprenants répondent aléatoirement aux questions. - Les apprenants n'osent pas prendre la parole. - Les apprenants éprouvent des difficultés à comprendre le texte. - Les apprenants discutent entre eux sur leurs différents processus cognitifs. - Les apprenants lisent le texte minutieusement. - Les apprenants ne lisent pas le texte et se contentent de lire les passages qui renvoient aux questions de compréhension. - Les apprenants font des pauses métacognitives. - Les réponses des apprenants sont riches en contenu. - Les réponses des apprenants sont dénuées de sens. - Les apprenants font des inférences. - Les apprenants manifestent leur compréhension littérale. - Les apprenants interrogent le texte de façon à en repérer les implicites. 		
--	---	--	--

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les observations de classe ont été enregistrées par magnétophone afin de garantir une transcription optimale des échanges menés entre les enseignants et leurs apprenants. Ainsi, un code de transcription a été conçu afin de faciliter la

lecture des échanges. Le tableau suivant représente le code que nous avons choisi pour les observations de classe :

Tableau 8: Code de transcription des données enregistrées lors des observations de classe

Annotations et abréviations	signification
E	enseignant
A	Apprenant
Ae	Apprenante
As	Apprenants (réponse collective)
/	Pause courte
//	Pause longue
()	Rire
+	Haussement de la voix
-	Diminution de la voix
x	Passage incompris

1.7.5 Le manuel scolaire et les documents officiels comme objet d'analyse

L'analyse du manuel scolaire et des documents officiels constitue le dernier volet de notre protocole expérimental. Cette technique de recherche nous permet de passer en revue le contenu du manuel scolaire destiné aux élèves du moyen ainsi que les documents officiels rédigés par le ministère de l'éducation nationale. Plus particulièrement, cette analyse vise à étudier les questionnaires de compréhension appartenant aux manuels scolaires du moyen en vue de vérifier s'ils permettent aux apprenants de construire le sens du texte et de développer des habiletés cognitives. Ainsi, l'accent sera mis sur les questions qui accompagnent les textes de lecture dans le but de savoir si elles prennent en considération la dimension cognitive et métacognitive de la lecture. Dans ce sens, nous tenterons de voir comment l'articulation des processus se concrétise-t-elle à travers les questionnaires de compréhension du manuel. Par ailleurs, notre choix s'est porté sur les manuels de la troisième, deuxième et quatrième année moyenne, étant donné que ceux-ci offrent une panoplie de textes narratifs d'une grande diversité (faits divers, récits historiques, contes, fables et légendes). Cette diversité de genres textuels nous permet non seulement d'évaluer l'adaptation des questions aux spécificités de chaque genre textuel, mais aussi de savoir si ces questions sont adaptées en fonction du genre du texte et des processus à vouloir enseigner. Ainsi, les supports choisis pour le cycle moyen, et de par leur type narratif, représentent un terrain propice pour le déploiement des processus cognitifs et la formation de lecteurs autonomes et réflexifs.

En ce qui concerne l'analyse des documents officiels, elle consiste à étudier le programme et document d'accompagnement émanant de la politique éducative. Cette analyse concerne un exemple de déroulement de l'activité de compréhension écrite destiné aux enseignants du moyen. L'objectif de cette analyse est de vérifier le degré de la prise en charge du développement des processus ainsi que le respect de la jonction entre eux dans les prescriptions ministérielles.

Dans ce qui suit, nous allons présenter les caractéristiques du document officiel qui a fait l'objet de cette analyse :

Tableau 9: Caractéristiques du document officiel.

Intitulé du document officiel	Programme et document d'accompagnement
Niveau	troisième année
Palier	Cycle moyen
Concepteurs du document	Commission nationale des programmes
Maison d'édition	Office national des publications scolaires (ONPS)
Année de publication	2012/2013
Nombre de pages	63

1.8 Synthèse du déroulement de l'enquête

Dans cette dernière partie du chapitre, nous tenterons de synthétiser les différentes étapes empiriques que nous avons suivies, en allant du positionnement méthodologique jusqu'à la cueillette et l'analyse des données. Le tableau ci-dessous montre le cheminement de notre enquête :

Tableau 10: Cheminement de la phase empirique.

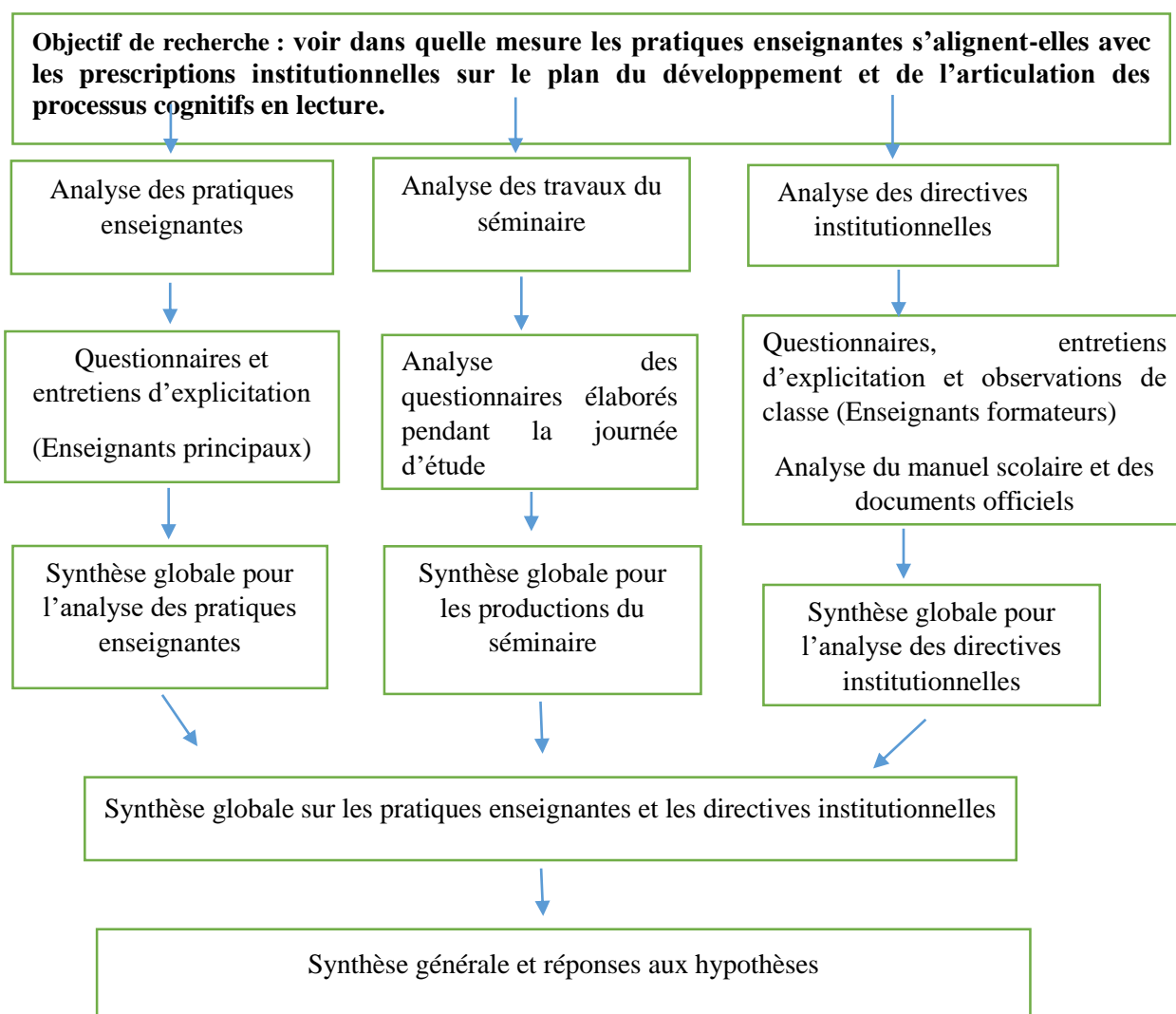
Question de recherche	Hypothèses	Outils de cueillette de données	Objectifs	échantillon	Méthode d'enquête
Existe-t-il une concordance entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques enseignantes concernant le déroulement de l'activité de la compréhension en lecture. Notamment sur le plan de la jonction entre les processus cognitifs ?	Il serait possible que les enseignants méconnaissent la jonction qui existe entre les différents processus lors de l'activité de la lecture-compréhension.	Questionnaire/ Entretiens d'explicitation	Analyser les activités enseignantes des enseignants principaux considérés comme praticiens, afin de dégager d'éventuelles prises en charge de la dimension cognitive et métacognitive dans l'enseignement de la lecture. Approfondir l'analyse du questionnaire afin de recueillir plus de données sur les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de la lecture.	Sept enseignants principaux du cycle moyen	Etude qualitative
	Il est probable que les enseignants appliquent les prescriptions institutionnelles pendant l'enseignement de la lecture-compréhension	Questionnaires/ Entretiens d'explicitation Observation de classe	Interroger les formateurs et s'entretenir avec eux en tant que prescripteurs pour mesurer le degré de la prise en charge du développement des processus et de leur articulation en lecture. Observer les enseignants formateurs dans des situations d'enseignement concrètes en vue de cerner davantage leurs pratiques et de comprendre la nature des questions qu'ils proposent pour développer des processus de lecture chez leurs apprenants.	Trois enseignants formateurs du moyen.	
Il se pourrait que les questions accompagnant les textes de lecture dans le manuel ainsi que les documents officiels ne fassent pas référence explicitement à la jonction entre les processus.	Analyse du manuel et des documents officiels.	Identifier la prise en charge ainsi que la jonction entre les processus cognitifs dans les questionnaires de compréhension. Étudier les exemples d'activités de lecture proposés dans les documents d'accompagnement afin de savoir si elles font appel aux processus cognitifs ainsi que leur articulation.	Manuels scolaires du moyen. Programme et document d'accompagnement.		

CHAPITRE 2 : ANALYSE, INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

La présente section a pour objectif l'analyse des données précédemment recueillies. Cette analyse sera scindée en trois étapes : d'abord, l'analyse des pratiques enseignantes menées auprès des enseignants principaux. Nous nous appuyons pour cette analyse sur les questionnaires et les entretiens d'explicitation. Ensuite, nous procéderons à l'analyse des questionnaires récupérés suite à la journée pédagogique. Enfin, nous examinerons les directives institutionnelles représentées par les enseignants formateurs, le manuel scolaire et les documents officiels.

Par ailleurs, et avant de passer à l'analyse proprement dite, nous souhaitons tracer un portrait du cheminement de notre phase d'analyse, en d'autres termes, le schéma ci-dessous expose en détail les étapes de notre démarche analytique :

Figure 7: Schéma illustratif des étapes de collecte et d'analyse des données.



2.1 Analyse des pratiques enseignantes

Cette partie portera sur l'analyse des pratiques enseignantes liées à l'enseignement de la compréhension en lecture. Nous nous proposons d'exposer les résultats issus des questionnaires et des entretiens d'explicitations menés auprès des enseignants principaux afin de comprendre la nature des pratiques qu'ils proposent en tant que praticiens sur le terrain. L'objectif est l'identification du degré de la prise en charge des processus de lecture ainsi que leur articulation lors de la séance de compréhension écrite.

2.1.1 Analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation des enseignants principaux

Afin de recueillir des données sur le déroulement de l'activité de compréhension en lecture, nous avons soumis des questionnaires à sept enseignants principaux de notre population enquêtée. Il importe de souligner brièvement que l'objectif de notre questionnaire est de dégager, à la lumière des résultats obtenus, d'éventuelles articulations des processus cognitifs et métacognitifs dans l'enseignement de la lecture. Nous précisons également que notre questionnaire est constitué de 14 questions (*voir annexe 1*) qui sont majoritairement ouvertes. De même, l'analyse sera divisée en trois grands volets : scientifique, didactique et pédagogique, portant respectivement sur : les connaissances déclaratives, le savoir-faire en classe ainsi que les connaissances conditionnelles de nos enquêtés. À cette fin, notre analyse se fera par volet en procédant à une analyse question par question, pour ensuite faire un commentaire détaillé sur l'ensemble des questions constituant le volet. Finalement nous ferons une synthèse globale pour tout le questionnaire et les entretiens des enseignants principaux. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, il nous a semblé important de compléter le questionnaire par des entretiens d'explicitation qui nous ont permis de soulever certaines ambiguïtés dans les réponses des participants.

2.1.1.1 Analyse du volet scientifique

Ce volet comprend cinq questions d'ordre théorique (*voir tableau 4, P :115*) permettant de rendre compte des représentations des enseignants sur l'enseignement de la lecture. En d'autres termes, le volet scientifique nous renseignera sur les conceptions de nos enquêtés sur les processus cognitifs et métacognitifs convoqués pour chaque étape de l'enseignement de la lecture ainsi que la manière dont ils les articulent lors des séances de lecture.

2.1.1.1.1 Conception des enseignants sur les étapes de l'enseignement de la lecture

L'objectif d'une séance de lecture est de guider les apprenants vers une compréhension approfondie du texte lu. Cet enseignement doit passer par plusieurs étapes qui consistent à

placer les élèves dans une situation de lecture significative leur permettant de mobiliser des processus cognitifs et métacognitifs. Pour ce faire, un enseignant averti est sensé proposer des tâches selon une certaine hiérarchie tout en respectant les étapes de la lecture. De plus, il doit être en mesure de connaître les liens qui unissent ces étapes sur le plan du maintien de la jonction entre les processus cognitifs. (Voir 3.7, P : 91).

Dans le même sillage et afin de connaître l'idée que se font nos enquêtés sur les étapes de l'enseignement de la lecture, notamment sur le plan du déploiement des processus cognitifs et métacognitifs. Nous les avons interrogés sur les phases d'un cours de compréhension en lecture ainsi que leur importance sur le plan de la construction du sens. A cet effet, il nous semble important de savoir comment les enseignants aperçoivent cette séance avant même de passer à sa mise en pratique.

En voici la première question :

Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ? (Voir annexe 1)

Nous avons constaté que 100% de la population enseignante interrogée s'accorde sur le fait que l'enseignement de la lecture doit se faire par étapes. Plusieurs étapes ont été mentionnées. Ainsi, trois étapes ont été citées à savoir : l'étape de l'exploitation périphérique, l'étape de lecture et l'étape de post lecture. Comme le montre le tableau suivant :

Tableau1 : Réponses recueillies à la 1ère question.

Nature des réponses	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Importance des étapes de lecture	E4/E1/E2/E6/E8/E5/E9	100%
Indication des étapes	E1/E2/E6/E8/E5/E9	90%
Indication du rôle des étapes	E6/E8/E5/E9	40%

Nous avons constaté une ressemblance remarquable dans les réponses des enquêtés quant à l'appellation qu'ils attribuent à certaines étapes. C'est le cas de l'étape de lecture que E9/E8/E2/E1 appellent lecture silencieuse, il en va de même pour l'étape de post lecture qui est

unanimement appelée la synthèse par 100% des répondants. Il semblerait que ces conceptions homogénéisées trouvent leur origine dans l'application des directives institutionnelles que nous analyserons ultérieurement.

A première vue, et comme nous l'apprennent les réponses des enquêtés, l'étape de pré lecture n'est pratiquée que par E5 et E9. Ces derniers, nous ont expliqué qu'ils commencent leur cours par une mise en situation permettant aux apprenants de prédire le contenu du texte en ayant recours à leurs connaissances antérieures :

E5 : Approche du texte : cette étape permet de mobiliser les connaissances antérieures de l'apprenant et le mettre dans la situation d'apprentissage.

E9 : mise en situation (questions, courte vidéo...)

E5 évoque la stratégie de la mobilisation des connaissances antérieures et précise son importance sur le plan de l'implication des apprenants. Alors que E9 ne précise pas le rôle de cette étape de pré lecture et se contente de donner des exemples de son déroulement. Il semble donc que E5 soit en mesure de connaître les stratégies sollicitées lors de la pré lecture alors que E9 s'est simplement contenté de citer l'activité. En effet, la mobilisation des connaissances antérieures permet de créer un horizon d'attente chez le jeune lecteur en faisant appel à son vécu, ses expériences personnelles et ses valeurs culturelles liées au contenu du texte afin d'y assurer une meilleure entrée. Ce qui favorisera l'accès à la deuxième étape où le lecteur sera appelé à émettre des hypothèses de sens en vue de prédire le sens du texte. Le déploiement des processus cognitifs sera donc meilleur.

Par ailleurs, 80% des enseignants interrogés n'ont pas mentionné l'étape de pré lecture en précisant qu'ils commencent directement par l'étude para textuelle. Cela laisse supposer qu'une partie importante est supprimée pendant l'enseignement de la lecture, ce qui se répercutera négativement sur le reste des étapes, particulièrement en matière de mobilisation des processus par les apprenants.

Ainsi, la phase de l'étude para textuelle est considérée pour la totalité des enquêtés comme une étape permettant de parcourir certains éléments visuels tels le titre, la source, l'image et le nombre de paragraphes. Là encore, les enquêtés ont mentionné les mêmes indices visuels ce qui témoigne encore une fois d'une application rigoureuse des directives institutionnelles.

En ce qui concerne l'utilité de l'étude para textuelle, elle n'a été mentionnée que par E6/E4/E1/E5. Ces derniers nous ont expliqué que les éléments périphériques aident l'apprenant

à émettre des hypothèses de sens sur le contenu du texte. Cependant, E2/E8/E9 n'ont pas précisé le rôle de cette étape, il est donc possible qu'ils ignorent l'objectif de l'étude périphérique. Ajoutant qu'aucun enseignant n'a précisé l'utilité de l'utilisation des hypothèses de sens pour la phase de lecture. Se contentant simplement de dire que l'anticipation permet de mieux comprendre le texte. Nos enquêtés ont donc l'air d'ignorer le rôle que jouent les hypothèses de sens pour la favorisation des habiletés mentales spécifiques à l'étape de la lecture et qui sont nécessaires à la construction du sens.

En outre, les réponses données par les enseignants quant à l'étape de lecture ont été totalement contrastés, Ainsi, pour E2/E6/E8, il semble que la phase de lecture et les processus qui lui sont propres leur sont méconnues, étant donnée qu'ils n'ont précisé ni l'utilité de cette étape ni la façon dont ils la mettent en œuvre. En se contentant de dire qu'ils analysent le texte sans expliquer la nature de cette analyse ni ses objectifs. Pour E1/E5 la phase de lecture se limite à une étude formelle en vue d'identifier les caractéristiques du texte. Nous déduisons que la construction du sens ainsi que les processus cognitifs qui lui sont propres sont totalement absents lors de la phase de lecture pour ces enquêtés. E9 explique que l'étape de lecture est analytique sans donner plus de détails. Nous nous interrogeons sur la définition que donne ce répondant à la fonction analytique.¹⁶

Finalement, et pour l'étape de post lecture, les enseignants sont tous unanimes à l'appeler phase de synthèse. E2/E5/E9 ont mentionné l'étape de post lecture sans expliquer son utilité ni son mode d'emploi, cela prouve encore une fois qu'ils ne sont pas conscients des objectifs de l'étape ni de sa mise en relation avec les autres étapes. Tandis que E6 a expliqué qu'elle propose aux apprenants de résumer le texte sans donner de détails sur l'utilité de l'étape. Enfin E8 explique que la synthèse permet d'évaluer la compréhension du texte sans donner d'exemples sur son mode d'emploi. Ces réponses suggèrent une méconnaissance de l'importance de la post lecture sur le plan de la construction du sens et la formation d'un esprit critique.

En conclusion, les résultats de la première question révèlent que les enquêtés connaissent les étapes de la compréhension en lecture, ils adhèrent tous à l'idée que ces étapes sont d'une grande importance pour la compréhension. Cela dit, leurs conceptions sur les objectifs et la mise en pratique de ces étapes ne semblent pas être basées sur des fondations théoriques solides. Nous pensons donc que ces conceptions que les enseignants ont des étapes de la compréhension

¹⁶ Nous tenons à rappeler en guise d'honnêteté que cet enseignant fait partie des cinq enquêtés avec lesquels nous n'avons pas pu nous entretenir en raison de leur indisponibilité. Ce qui explique l'impossibilité d'exploiter davantage ses réponses.

en lecture semblent avoir des répercussions négatives sur le déploiement des processus de compréhension. Car ignorer les objectifs et le contenu des étapes ainsi que la relation qu'elles entretiennent entre elles, suppose la méconnaissance de la relation qui existe entre les différents processus cognitifs.

2.1.1.1.2 Émission des hypothèses de sens en vue de prédire le contenu du texte

Un bon lecteur c'est celui qui sait planifier sa lecture, et ce en faisant appel à ses connaissances antérieures en vue d'assurer une meilleure entrée dans le texte. Il s'agit d'une étape cruciale pendant laquelle le sujet lecteur doit mobiliser un ensemble de ressources qu'il possède déjà et sur lesquelles il va s'appuyer afin de construire le sens du texte. Toutefois, les apprentis lecteurs, et à défaut de certaines stratégies, ne savent pas employer leurs connaissances antérieures à bon escient. C'est donc le rôle de l'enseignant de préparer un ensemble de questions à travers lesquelles il ciblera les processus inhérents à chaque étape en cours de lecture. Dans ce cas, le moment de l'étude périphérique est l'occasion la plus propice pour stimuler les connaissances antérieures des apprenants à condition qu'ils arrivent avec l'aide de leur enseignant à faire le repérage visuel des indices les plus pertinents en fonction du type du texte étudié. (*Voir 3.7.1, P : 96*)

La présente question a pour objectif de savoir comment les enseignants exploitent-ils les éléments para textuels, particulièrement lors de l'étude d'un texte narratif. Nous rappelons que nous avons mis à leur disposition un fait divers qu'ils ont déjà travaillé en classe pour les inciter à répondre selon leurs réelles intentions de travail (*voir annexe 2*). A cet égard, nous voulons connaître les indices qui seront exploités par les enseignants pour l'étude para textuelle du texte en question, en vue de savoir s'il y a prise en considération des processus cognitifs propres à cette étape.

Ci-après la deuxième question :

Quels sont les éléments para textuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ? (Voir annexe 1)

Les réponses à cette question montrent que les enseignants interrogés tiennent compte des éléments périphériques lors de l'enseignement de la lecture. Le tableau ci-dessous recense les indices visuels qu'ils ont cités :

Tableau 11: Réponses recueillies à la 2ème question.

Indices visuels	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Le titre	1/2/5/6/8/9	90%
L'image	1/2/5/6/8/9	90%
La source	1/2/5/6/8/9	90%
Le chapeau	2/8/9	30%
Le nombre de paragraphes	4/5/6	30%
L'organisation du texte	4/8	20%

Comme le montrent ces résultats, 90% des enseignants se focalisent sur le titre, l'image et la source lors du survol d'un texte. De plus, nous avons remarqué que la source du texte figure parmi les indices visuels les plus cités par les enseignants, or, insister sur la source d'un texte ne peut aider l'apprenant à émettre des hypothèses de sens sur le texte ni à prédire son contenu. Ce qui se répercute négativement sur la suite du processus de compréhension. Il paraît de ce fait que les enquêtés n'ont pas l'habitude d'adapter l'analyse périphérique en fonction du type du texte étudié. D'où, le survol du chapeau qui n'a été évoqué que par E2/E8/E9. En effet, les intertitres et le chapeau sont des indices prégnants dans les articles de presse, il est donc important que l'enseignant amène ses apprenants à faire le repérage visuel de ces éléments pour une meilleure prédiction du contenu du texte. Nous constatons donc que l'étude para textuelle se fait d'une manière systématique et constante sans tenir compte de la particularité de chaque texte, en l'occurrence le texte narratif réel (*voir annexe 2*), mais également des processus à vouloir solliciter. Les enquêtés semblent donc avoir l'habitude de survoler le titre, l'image et la source d'une manière automatique sans chercher les indices les plus pertinents qui puissent aider les apprenants à mobiliser au mieux leurs connaissances antérieures et les mettre en relation avec le texte. De plus, pour l'étude d'un texte narratif, il est important de se focaliser sur le titre et l'image en les mettant en relation afin que l'apprenant puisse émettre le plus grand nombre possible d'hypothèses sur le contenu du texte. Discuter autour de l'image d'un texte narratif encourage les apprenants à activer les connaissances qu'ils possèdent sur des thèmes liés au texte ce qui favorisera l'émission des hypothèses de sens, favorisant de ce fait le déploiement des processus cognitifs pour la suite de la lecture. Ce point n'a aucunement été souligné par les enseignants à l'exception de E2 qui nous a expliqué dans les entretiens les

avantages de s'attarder sur l'image en ajoutant qu'elle est très importante dans ce genre de texte (narratif) :

E2 : [...] Généralement moi je commence par la photo car elle est beaucoup plus significative que le titre ou la source. [...] là, il s'agit de tirer le maximum d'informations des éléments périphériques. (Voir annexe 28)

Toutefois, et malgré cette prise de conscience sur l'importance de l'illustration dans un texte narratif, l'enquêté, ignore qu'elle permet la mobilisation des connaissances antérieures en se contentant de dire qu'elle permet d'extraire la plus grand nombre d'informations possibles sur le texte. Cependant, cette conception demeure insuffisante puisqu'elle ne tient pas compte du développement de l'esprit critique chez les apprenants. En outre, nous avons remarqué que E4/E5/E6 prennent en considération le nombre de paragraphes pour l'étude périphérique, une pratique que nous avons eu du mal à en connaître l'intérêt, cela prouve encore une fois que l'étude para textuelle se fait aléatoirement pour ces enseignants. Ainsi, l'organisation du texte, comme c'est le cas de la disposition des paragraphes, notamment pour ce type de texte, (un article de presse), n'a été évoquée que par E4/E8. En effet, il s'agit d'une étape qui permet d'anticiper le type du texte. De plus, les indices saillants figurant à l'intérieur du texte et qui peuvent aider les apprenants à prédire son type tels : (les guillemets, les deux points, les points d'interrogation et d'exclamation) semblent être méconnues par les enseignants, car aucun d'eux ne les a mentionnés pour l'étude périphérique. Prenant l'exemple des guillemets et des deux points présents dans le texte qui peuvent attirer l'attention des apprenants sur la présence d'un échange de paroles entre les personnages ou d'un témoignage. Nous constatons que pour notre population enquêtée, les éléments du paratexte se limitent aux indices qui entourent le texte, au détriment des indices qui sont à l'intérieur de celui-ci. En ce qui concerne le moment de l'étude périphérique, tous les enseignants s'accordent à dire qu'elle se fait avant la lecture du texte, hormis E2 qui a expliqué que le survol des éléments périphériques peut se faire même au moment de la lecture :

E2 : [...] Tout à l'heure je t'ai dit que je le fais au début du texte, mais parfois au milieu de la séance, il m'arrive de revenir à ces éléments périphériques. C'est quand les apprenants n'arrivent pas à trouver la réponse à une question je les renvoie directement au paratexte. (Voir annexe 28)

En effet, revenir aux éléments périphériques au moment de la lecture est d'un intérêt non négligeable pour la compréhension. Cela permet aux apprenants de vérifier la justesse de leurs

hypothèses de départ pour un meilleur déploiement des processus cognitifs et une mise à jour du modèle mental initialement construit. Ce qui favorise l'esprit critique et réflexif.

Pour ce qui est des objectifs de l'étude para textuelle, les réponses des enquêtés oscillent entre facilitation de la compréhension, l'émission des hypothèses de sens, prédiction du contenu du texte, et enfin, orientation des apprenants. Comme le montre les réponses de notre public-cible, il semble être averti du rôle que jouent les éléments périphériques lors de la lecture notamment en matière d'émission d'hypothèses de sens et de la prédiction du contenu du texte. Néanmoins, il paraît que les répondants ignorent l'impact de ces hypothèses sur la compréhension, particulièrement sur la favorisation du déploiement des processus inférentiels.

Nous déduisons donc que l'étude du paratexte est pratiquée par la totalité des enseignants tout en étant informés de son importance sur le plan de l'émission des hypothèses de sens. Néanmoins, la manière de survoler le texte n'aide pas l'apprenant à émettre des hypothèses de sens ce qui aura des effets négatifs sur la réalisation des processus cognitifs par la suite. De plus, les enseignants méconnaissent la relation qu'entretient l'étape para textuelle avec l'étape de la lecture, ce qui appuie nos résultats de la première question qui présument qu'il n'y a pas de lien entre les étapes, donc absence de relation entre les processus.

2.1.1.1.3 Utilisation des consignes de lecture : pour une meilleure réalisation des processus cognitifs

Un enseignement efficace de la lecture ne repose pas sur une série de questions visant l'évaluation de la compréhension. Il s'agit plutôt d'une tâche complexe, exigeant de la part des enseignants différentes interventions pédagogiques. Ces dernières, doivent être guidées afin de doter les apprenants de stratégies variées qui seront utilisées ultérieurement lors de la réalisation des processus cognitifs. Il incombe donc à l'éducateur de guider ses apprenants dans leur lecture en leur proposant des outils leur permettant de mieux questionner le texte.

Dans le but de savoir comment nos enquêtés se comportent afin de guider leurs apprenants dans leur quête de sens, et pour mettre en lumière les consignes qu'ils donnent à leurs apprenants. Nous leur avons posé la question suivante :

Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ? (Voir annexe 1)

La première remarque que nous pouvons faire par rapport aux réponses des enquêtés est que ces derniers ont une conception erronée de la signification de la consigne. L'idée qu'une

consigne renvoie à une question visant la compréhension fait consensus entre un nombre important d'enseignants. Comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Tableau 12: Réponses recueillies à la 3ème question.

consignes	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Lire silencieusement et attentivement le texte	6	10%
Relever une phrase du texte qui montre que....	9	10%
Questions de compréhension	4/5/	20%
Exécuter une tâche	8	10%
Questions métalinguistiques	2	10%
Pas de réponse	1	10%

Nous constatons d'après le tableau ci-haut que 20% des sujets interrogés considèrent les questions de compréhension comme consignes de lecture. En précisant qu'elles favorisent la compréhension du texte comme le montrent certaines de leurs réponses :

E4 : *QCM, questions de compréhension, questions sur la structure du texte.*

E5 : *1/ qu'est-il arrivé à Salah N'kitount ?*

2/ La mission des trois femmes était de :

- *Soigner le blessé*
- *Attaquer l'armée française*
- *Lui donner la nourriture.*

Quant à E2, il a précisé qu'une consigne renvoie à des questions portant sur l'étude des structures grammaticales des mots figurant dans le texte. E8 a expliqué à son tour que la consigne renvoie aux activités de : distinction, repérage, classement, analyse et reformulation. Seul E6 a donné une consigne de lire le texte silencieusement et attentivement. Toutefois, ces directives semblent être imprécises voire même insuffisantes pour pouvoir guider l'apprenant vers une bonne réalisation des processus cognitifs. En effet, un apprenant et à défaut de certaines stratégies, pourrait se perdre pendant la lecture, ce qui nuit au bon déploiement des habiletés mentales ainsi qu'à la compréhension du texte. C'est pourquoi, il a souvent besoin de l'aide de

quelqu'un de plus qualifié pour qu'il l'incite à interroger le texte à bon escient. C'est donc le rôle de l'enseignant d'intervenir en proposant différentes consignes ayant pour but d'attirer l'attention des apprenants sur certains éléments du texte, ce qui va contribuer à une meilleure utilisation des processus. A titre d'exemple, l'enseignant peut demander à ses apprenants de bien lire le texte, de souligner les mots qu'ils trouvent importants ou ambigus, de prendre notes ou même d'utiliser le dictionnaire. Ces consignes vont orienter les apprenants dans l'analyse du texte facilitant ainsi le déploiement des processus cognitifs.

A la lumière des réponses obtenues nous déduisons que l'accompagnement des enseignants ainsi que leurs interventions pédagogiques sont limités pendant l'enseignement de la lecture, du moment qu'ils ne font appel qu'aux consignes nécessitant la réalisation d'une tâche. Cela laisse supposer que les apprenants sont livrés à eux même sans que les enseignants leur apportent de l'aide par le biais de consignes d'orientation afin qu'ils puissent mobiliser au mieux leurs processus cognitifs. En outre, le rôle que joue le recours aux consignes de lecture semble être ignoré par les enseignants qui ont précisé dans leur majorité qu'elles sont indispensables et qu'elles permettent de faciliter la compréhension. Or, le recours à ce genre de consignes de lecture permet aux apprenants de déployer plus facilement les processus cognitifs ce qui favorisera la construction du sens.

2.1.1.1.4 Degré de prise en charge des processus dans l'enseignement de la lecture

L'objectif de l'enseignement de la lecture est la compréhension, pour que cette dernière ait lieu, il faut que l'apprenant fasse appel à un nombre considérable de processus cognitifs et métacognitifs. Il est de ce fait important pour les enseignants de prendre conscience de l'importance de ces processus pour la construction du sens. Cette prise de conscience doit se traduire à travers les éléments abordés dans le texte pendant la séance de lecture. En effet, plus l'enseignant touche à des éléments pertinents du texte, meilleur sera le rendement cognitif de ses apprenants et vice versa.

Dans le même ordre d'idées, cette quatrième question se penche sur le degré de la prise de conscience des processus cognitifs pendant l'enseignement de la lecture, notamment pour le type de texte qui est proposé à nos enquêtés (*voir annexe 2*). Ainsi, les résultats que nous obtiendrons nous renseigneront sur la conception qu'ont ces enseignants sur le processus de compréhension.

En voici la quatrième question :

A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les réponses obtenues pour cette question ont été mitigées révélant des divergences sur le plan du traitement du texte, comme l'indique le tableau ci-dessous :

Tableau 13: Réponses recueillies à la 4ème question.

Éléments à exploiter	Numéro de l' enquête	pourcentage
La structure du texte narratif	1/4/6/8/9	50%
enchaînement des actions	1	10%
Les valeurs véhiculées par le texte	9/2	20%
Situation de communication	5	10%
Éléments linguistiques	5/8/9	30%

Nous avons remarqué que 50% des enseignants estiment que la structure du récit est l'élément le plus important à exploiter avec leurs apprenants dans une séance de lecture. Certes, l'identification du schéma narratif joue un rôle crucial dans la compréhension. Il s'agit d'une stratégie de compréhension importante à faire acquérir aux apprenants, puisqu'elle leur permet de mieux questionner le texte en se servant de ses différentes parties afin de dégager les idées les plus importantes et de prédire ainsi le cheminement des actions. Mais il semble que les enseignants ignorent l'objectif de l'identification de la structure du récit pensant que c'est une stratégie qui permet de faciliter la construction du sens et la considèrent comme une fin en soi. De plus, cette idée que les enseignants ont sur le rôle de la structure du récit, fait qu'ils la considèrent comme une finalité de la lecture en lui accordant une grande place au détriment des processus de compréhension voire même de la construction du sens. Cela laisse supposer que l'étude des textes pour ces enseignants se fait d'une manière superficielle, le but est donc que l'apprenant arrive à déceler les différentes parties d'un texte narratif sans pour autant lui permettre d'aboutir à son sens profond.

30 % des enseignants (E5/E8/E9) ont avoué que l'étude des éléments linguistiques représente pour eux l'élément le plus important à exploiter en lecture. Certains ont précisé qu'ils se penchent sur l'étude du lexique et des temps verbaux alors que d'autres préfèrent aborder les notions de grammaire et de conjugaison qui seront traitées au cours de la séquence. L'exemple ci-dessous illustre nos propos :

E8 : *Le champ lexical, Les temps verbaux, Les différents moments du récit. Ces éléments sont utiles pour identifier et retrouver la structure du récit historique.*

E9 : *Les éléments les plus importants à exploiter sont le thème, les caractéristiques du texte, le lexique.*

E5 : *Nous exploitons les mots de la même famille, les synonymes, le champ lexical, les indicateurs de temps, l'expansion du groupe nominal, les temps de narration, le schéma narratif et actanciel, les éléments de la situation de communication : (situation initiale, événements, situation finale). Ces éléments nous permettent de dégager le type narratif et le genre (récit historique) et les caractéristiques.*

Nous constatons encore une fois que l'étude des textes narratifs est orientée vers l'analyse linguistique et formelle du texte au détriment de son sens. En effet, les exemples montrés précédemment témoignent d'une forte concentration sur les questions visant la syntaxe, la grammaire et la conjugaison. Les enseignants peuvent cependant perdre de vue l'objectif principal de la lecture en se focalisant sur les aspects linguistiques et structuraux du texte. De plus, E8/E5 soulignent que l'objectif de l'étude linguistique et formelle du texte est de dégager la structure du récit, ce qui laisse supposer que la compréhension est limitée à l'identification des caractéristiques du texte. En revanche, E1 a expliqué qu'il porte son attention sur l'enchaînement des idées du texte alors que E9/E2 ont déclaré s'intéresser aux valeurs véhiculées par le texte :

E2 : *Le rôle de la femme dans la guerre de Libération nationale et la complicité qui existait entre les patriotes*

Cette réponse prouve que E2 tient compte de la dimension interprétative dans le texte que nous leur avons soumis (*voir annexe 2*). En effet, le texte en question relate un épisode de la guerre de révolution algérienne. L'enquête évoque un point important concernant les valeurs véhiculées par ce texte en précisant qu'il exploite les questions relatives au rôle occupé par la femme pendant la guerre de révolution ainsi que la complicité entre les patriotes. Le choix fait

par ce répondant témoigne de sa prise de conscience de l'importance de faire parvenir ses apprenants à la compréhension interprétative afin d'aller au-delà de ce que dit le texte. De plus, bien que E9 lui aussi ait évoqué les valeurs du texte, il paraît que le répondant ne soit pas en mesure de comprendre l'importance d'une telle question sur le développement cognitif. La réponse suivante en est un exemple :

E9 : Les éléments les plus importants à exploiter sont le thème, les caractéristiques du texte, le lexique ainsi que les valeurs véhiculées.

Comme le montre cet extrait, E9 déclare qu'il travaille sur les éléments formels du texte, son lexique et sur ses valeurs. Cependant, les deux premières exploitations ne permettent pas aux apprenants de construire le sens du texte, les contraignent de rester sur sa surface. Il serait donc incohérent d'exploiter la dimension interprétative du texte alors que les apprenants n'ont même pas atteint sa dimension littérale. Nous déduisons donc que E9 ignore comment articuler les processus à travers les questions de compréhension de façon à favoriser une bonne construction du sens.

Pour conclure, les enseignants interrogés semblent être unanimement orientés vers l'étude de la forme du texte plutôt que vers son sens. Tandis que pour la minorité, les questions permettant de mobiliser des processus de compréhension ont été citées, alors que leur utilité demeure ignorée. Ce qui met en cause leur efficacité sur le plan de l'enseignement apprentissage de la compréhension en lecture. Cela suggère que certaines activités de lecture sont exercées sans que les enseignants réalisent qu'elles mènent vers le développement d'un processus cognitif particulier. Arrivée à ce stade d'analyse, nous nous interrogeons sur la manière dont les enseignants procèdent afin d'enseigner la compréhension en lecture, car ignorer ce qu'est la compréhension ainsi que les processus qui s'y rattachent, sous-entend un enseignement défectueux de la lecture.

2.1.1.1.5 Agir face aux textes : Vers des lecteurs plus autonomes

Les questions d'appréciation ont un effet avantageux sur la compréhension des textes car elles permettent aux apprenants de devenir des lecteurs autonomes favorisant ainsi la réalisation des processus cognitifs. En raison de l'importance de ces processus pour la construction du sens, et du moment que le texte qui nous a servi de support pour cette enquête est de type narratif, les questions d'appréciation constitueront l'objet de cette cinquième question, afin de savoir si les enseignants les prennent en considération et s'ils connaissent leur intérêt sur l'autonomie et l'engagement des apprenants.

La lecture d'un texte exige un positionnement de la part du sujet lecteur. À mesure qu'il avance dans sa lecture, le lecteur doit réagir en donnant son avis sur les personnages, ou sur les informations données par l'auteur. Les questions d'appréciation ont un impact significatif sur le développement de l'autonomie et du caractère réflexif des apprenants. Elles permettent aux apprenants de dépasser le niveau littéral et d'accéder à la compréhension interprétative. Ci-après la cinquième question :

Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions sur ce texte ? Expliquez. (Voir annexe 1)

Les sujets interrogés ont tous répondu par oui concernant l'importance des questions d'appréciation pour la compréhension d'un texte. Le tableau suivant illustre leurs réponses à la cinquième question :

Tableau 14: Réponses recueillies à la 5ème question

Utilité des questions d'appréciation	Numéro de l'enquêté	Pourcentage
Aide à construire le sens du texte	1	10%
Développement de l'esprit critique chez les apprenants	2/6	20%
Booster la motivation des apprenants	5	10%
Impliquer les apprenants dans la lecture	8	10%
Aide à mobiliser plus de stratégies de compréhension (inférences, résumé)	9	10%
Création d'un débat constructif	4	10%

Il appert que les enseignants sont conscients de l'importance des questions d'appréciation dans l'enseignement de la lecture. Cependant, l'utilité de ce genre d'activité semble être incomprise par 30% des répondants à savoir : E8/E4/E5 :

E4 : *Demander l'avis des apprenants est toujours bénéfique puisque cela crée un débat constructif*

E5 : *Nous pensons qu'il est nécessaire de demander l'avis des apprenants ainsi que leur réaction face à ce texte, parce que l'apprenant a besoin de créer et maintenir sa motivation. Pour cela, il faut chercher à comprendre de quelle manière pense l'apprenant, ce qui le motive, ce qui le frustre, ce qui l'inquiète pour renforcer les relations et la confiance et le sentiment d'appartenance au groupe.*

E8 : *Oui il est toujours utile d'impliquer les apprenants et les faire parler en leur demandant leur avis sur le texte*

E8 n'a donné aucune précision concernant le rôle des questions d'appréciation en se contentant de dire qu'elles sont utiles. E5 explique que ces questions permettent de renforcer le sentiment de confiance et de l'appartenance au groupe. Alors que E4 déclare qu'elles permettent de créer un débat constructif entre les élèves. Les réponses émises par ces répondants laissent transparaître une vision superficielle et une conception limitée sur l'importance des questions d'appréciation. Il est vrai que les questions d'appréciation favorisent l'implication des apprenants ainsi que l'échange entre eux. Cependant, leur potentiel va au-delà de la simple implication. Il s'agit en effet d'une stratégie qui consiste à faire des élaborations et à stimuler la pensée critique afin de dépasser le texte et construire sa propre interprétation. Les questions d'appréciation représentent donc un tremplin vers la compréhension interprétative.

Par ailleurs, E1/E2/E6/E9 ont précisé que les questions d'appréciation permettent de développer l'esprit critique des apprenants, de favoriser leur participation à la construction du sens, ainsi que la mobilisation des processus inférentiels. En voici des exemples de leurs réponses :

E9 : *Oui, demander l'avis des apprenants à propos du texte étudié est utile, dans la mesure où ce genre de questions même l'apprenant à synthétiser et inférer.*

E2 : *Oui, une question d'opinion et de rigueur pour développer chez l'apprenant un esprit critique envers les lectures, ce qui fera de lui un lecteur averti à l'avenir.*

E6 : *Oui, il est important de demander leurs avis pour les pousser à s'exprimer librement et pour développer chez eux l'esprit critique.*

E1 : *Oui, afin qu'ils produisent oralement ou bien à l'écrit, aussi pour qu'ils participent à la construction du sens et de débattre autour du thème.*

Comme nous l'apprennent ces réponses, les répondants semblent être avertis sur l'importance des questions d'appréciation sur le développement de l'esprit critique en lecture. Ainsi, E9 fait référence à la mobilisation des inférences et au caractère synthétique de ces questions. Le

répondant évoque un point important concernant les questions d'appréciation qui concerne la mise en œuvre des inférences car les réactions émotives n'ont lieu que si l'apprenant mobilise ses connaissances antérieures et les met en relation avec le texte. De plus, agir face à un texte amène le lecteur à comparer sa propre vision du monde et ses valeurs à celles véhiculées par le texte pour en faire des jugements. Par exemple demander à un apprenant d'exprimer sa réaction sur les comportements des personnages, l'oblige à les confronter à ses attitudes et croyances et ce, en faisant appel à ses connaissances sur le monde. Cela lui permet d'aller au-delà du texte et d'effectuer des inférences d'élaboration, non envisagées par l'auteur (*voir 1.1.2.3, P : 28*). Quant à E2/E6, ils font référence au développement de l'esprit critique. Alors que E1 explique que les questions d'appréciation permettent aux apprenants de participer à la construction du sens. En effet, les réponses émises par ces enquêtés témoignent d'une connaissance approfondie des processus d'élaboration et de leur potentiel sur la formation de lecteurs réflexifs et autonomes.

2.1.1.1.6 Commentaire sur le volet scientifique

Avant de passer au commentaire, nous souhaitons faire un rappel sur les questions qui ont été abordées dans ce volet. La première question concerne les conceptions des enquêtés sur les étapes de l'enseignement de la lecture-compréhension, particulièrement au niveau de l'articulation des processus. La deuxième question touche à l'étude des éléments périphériques et son rôle pour la compréhension. Quant à la troisième question, elle traite de l'utilisation des consignes de lecture. Ainsi, la quatrième question étudie le degré de prise en charge des processus dans l'enseignement de la lecture. Finalement, la dernière question s'intéresse au développement de l'esprit critique, en l'occurrence les questions d'appréciation.

En effet, nous nous proposons à travers ces questions de rendre compte des connaissances des enseignants sur l'enseignement de la lecture. L'ensemble des réponses obtenues formeront donc la trame de réflexion des enseignants concernant les processus cognitifs, notamment en matière des liens existant entre eux.

L'analyse des questions constituant le volet scientifique nous a permis de dégager différentes interprétations des connaissances déclaratives des enseignants sur l'enseignement de la lecture, mais aussi leurs manières d'effectuer cette activité. Tout d'abord, l'absence de référence explicite aux processus cognitifs ou à des termes voisins tels : habiletés mentales, raisonnement, témoignent d'une méconnaissance des mécanismes mentaux impliqués dans la lecture. Une méconnaissance qui se répercute significativement sur les pratiques de classe et le développement des processus cognitifs chez les apprenants. Toutefois, la seule fois où certains

répondants (E9/E2/E6/E1) ont fait référence implicitement aux processus d'élaboration était lors de la cinquième question. Cependant, cette référence demeure insuffisante car elle ne touche qu'à un seul processus, alors que la compréhension est tributaire d'une série d'opérations mentales intimement liées les unes aux autres.

Dans la même optique, aucune relation entre les processus n'a été soulignée dans les réponses des sujets interrogés. Cela suggère encore une fois que les connaissances déclaratives qui sous-tendent les pratiques de ces enseignants sont limitées.

Par ailleurs, il existe un accord commun entre les enquêtés sur la manière d'enseigner la compréhension en lecture. Cela était remarquable à travers l'emploi récurrent de certaines notions à connotation identique comme les hypothèses de sens pour l'étude périphérique, la synthèse pour la post-lecture et la lecture silencieuse pour l'étape de lecture. Pareillement, les réponses des enquêtés ont révélé une conformité dans certaines pratiques. Nous pouvons citer par exemple l'exploitation du paratexte qui s'appuie généralement sur l'étude du titre, de la source, et le nombre de paragraphes, primauté des questions portant sur l'identification de la structure du texte et enfin, priorité pour l'étude linguistique au détriment de la construction du sens. Ces remarques nous poussent à nous interroger sur l'origine de ces présupposés pédagogiques unanimes. Nous supposons alors que les enseignants partagent une culture professionnelle issue du cadre de la formation continue dont ils bénéficient tout au long de l'année scolaire.

Nous concluons au sujet des connaissances déclaratives des enseignants en soulignant que ces derniers semblent disposer de conceptions réduites concernant le développement des processus cognitifs pendant l'enseignement de la lecture.

Le prochain volet nous permettra de savoir comment ces conceptions influent-elles sur l'enseignement et la programmation des activités de lecture.

2.1.1.2 Analyse du volet didactique

Le présent volet sera consacré à l'étude des connaissances procédurales de nos enquêtés où nous nous intéressons à leur savoir-faire, c'est-à-dire la mise en pratique de leurs connaissances déclaratives précédemment analysées.

Il est pertinent de rappeler que la constitution des volets a été conçue de façon à ce qu'il y ait un enchaînement logique entre les parties du questionnaire. À cet effet, le volet didactique nous offrira la possibilité d'étudier la nature des pratiques enseignantes relatives à l'enseignement de

la lecture-compréhension. Il nous permet aussi de comparer les pratiques révélées dans ce volet didactique avec les connaissances déclaratives analysées dans le volet scientifique. Il est à noter que le volet didactique renferme cinq questions (*voir tableau 5, P : 116*) étudiant dans leur ensemble les activités menées par les enseignants et qui visent la réalisation des processus cognitifs lors de la lecture; notamment en matière des relations qui les unissent.

2.1.1.2.1 De la compréhension littérale vers la compréhension inférentielle

Le seul moyen dont dispose un enseignant afin de guider ses apprenants vers une meilleure mise en œuvre des processus lors de la lecture est le questionnaire. Ce dernier doit être élaboré avec soin afin de favoriser la mise en œuvre de ces processus et d’aboutir ainsi à une compréhension à la fois fine et globale. C’est pourquoi, un enseignant averti doit tenir compte d’une certaine hiérarchie dans les questions de compréhension qu’il propose, et ce en travaillant sur différents niveaux de compréhension, dans le but de pousser les apprenti-lecteurs à mobiliser des processus cognitifs et métacognitifs. En d’autres termes, il faut qu’il y ait une alternance entre les questions littérales (nécessitant des habiletés mentales de bas niveau cognitif) et les questions dites inférentielles (exigeant de faire appel à des processus de haut niveau cognitif) pour que l’apprenant puisse construire un modèle mental cohérent du texte lu (*voir 3.7.2, P : 98*).

A la lumière de ce qui précède, nous avons interrogé notre population enseignante en leur demandant de proposer trois questions qui permettront aux apprenants d’accéder au sens du texte. En fonction des réponses que nous obtiendrons, nous examinerons le degré de compréhension dans lequel se situe l’enseignement de la lecture. Les réponses recueillies nous permettront également de savoir si nos enquêtés connaissent la notion d’inférence ainsi que la relation qui doit exister entre les différents processus.

Ci-après la sixième question :

Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d’évaluer leur compréhension de ce texte. (Voir annexe 1)

Avant de procéder à l’analyse, nous souhaitons exposer les réponses émises par les enseignants que nous recensons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15: Réponses recueillies à la 6ème question

Question portant sur :	Numéro de l’enquêté	pourcentage
------------------------	---------------------	-------------

Les personnages	5/8/6	30%
Le lieu	1/5/8	30%
Le temps	5/8/1	30%
Traits des personnages	1/5/6/8	40%
Les événements	2/5/9/1/8/6	60%
Des interprétations	6	10%
La structure du texte	4	10%

L'analyse des résultats de cette première question nous a permis de classer les réponses des enquêtés en deux catégories à savoir : des enseignants se situant dans un niveau de compréhension littéral et des enseignants se situant entre les deux dimensions: littérale et inférentielle.

La première catégorie renferme les répondants E1/E2/E9/E4, ayant opté pour des questions majoritairement de type littéral. Comme le montre les exemples suivants :

E1 : *De quoi parle-t-on dans ce texte ?*

Où se passe la scène ?

Qui a été touché dans cet accrochage ?

E9 : *Que s'est-il passé l'armée française est l'armée de libération nationale en août 1959 ?*

Qu'est-il arrivé lors de cet accrochage au moudjahid Salah N'kitount ?

Qui a aidé et sauver ce moudjahid ?

Les questions proposées par ces répondant et à l'instar des enquêtés E4/E9, ne poussent pas l'élève à mobiliser des processus mentaux de haut niveau cognitif. Étant donné que les réponses à ces questions sont explicitement données dans le texte. Le lecteur ne fait donc que repérer la réponse ce qui va à l'encontre d'une compréhension approfondie voire une véritable construction du sens. Ce qui suggère que la compréhension pour ces enseignants se limite à l'identification des éléments explicites du texte, cette focalisation sur l'aspect littéral du texte témoigne d'une mauvaise articulation des processus cognitifs.

La deuxième catégorie est composée de trois répondants E6/E8/E5, ayant proposé les deux types de questions à savoir : littérales et inférentielles. Comme le montre ces exemples :

E5 : *Où et quand a eu lieu cet événement ?*

Qui sont les principaux personnages dans le texte ?

Quelle était la mission des trois femmes ?

Quel était le principal trait de caractère des femmes algériennes pendant la guerre de libération nationale ?

Les questions proposées par E5 sont élaborées de manière cohérente permettant ainsi aux apprenants d'aller du littéral à travers les trois premières questions, vers l'inférentiel dans la dernière question. L'articulation des processus que l'on voit apparaître à travers l'enchaînement cohérent des questions, fait preuve d'une connaissance approfondie des processus de compréhension chez l'enseignant E5.

En ce qui concerne les questions élaborées par E8, bien qu'elles sollicitent le littéral et l'inférentiel, elles manquent de cohérence, particulièrement au niveau de leur enchaînement :

E8 : *À quelle époque de notre histoire se situent les événements de ce texte et où se sont-ils déroulés ?*

Qui sont les principaux personnages ? quel est le principal trait de leur caractère ?

Les femmes, ont-elles réussi leur mission ?

E8 a proposé les mêmes questions que E5. Toutefois, malgré la prise en charge du littéral et de l'inférentiel, les questions posées par E8 manquent enchaînement ce qui n'aide pas les apprenants à construire le sens du texte. En effet, la première question permet de situer l'histoire dans un cadre spatio-temporel, la deuxième question quant à elle concerne l'identification des personnages. Juste après E8 propose une question qui exhorte les apprenants à passer brusquement et sans préparation cognitive préalable aux interprétations. Puis, il pose vers la fin du questionnaire, une question qui exige aux apprenants de revenir sur toutes les actions accomplies par les militantes pour savoir si elles ont réussi leur mission. Bien que les questions littérales et inférentielles soient présentes dans ce questionnaire, elles semblent mal articulées. En effet, la jonction entre les processus doit respecter l'enchaînement des idées du texte afin de faire progresser les lecteurs dans le déploiement de leurs processus cognitifs. Ainsi, si

l'enseignant décide de poser une ou plusieurs questions littérales, c'est qu'elles doivent servir de base pour la génération d'inférence pour les questions qui suivent. Ce qui n'est pas le cas pour les questions proposées par E8. Le mieux était de placer la dernière question portant sur l'accomplissement de la mission par les militantes avant celle concernant les traits de caractère de ces militantes. Car l'apprenant après avoir analysé toutes les actions effectuées par les deux jeunes femmes, pourra aisément inférer leurs traits de caractère. Nous déduisons donc que E8 prend en considération les processus cognitifs mais il ignore comment les articuler.

Par ailleurs, E6 a également proposé des questions ayant un enchaînement logique et offrant la possibilité aux apprenants d'aller d'une compréhension littérale vers une compréhension inférentielle comme le montre sa réponse :

E6 : *Qui est le personnage principal ?*

Que lui est-il arrivé ?

Comment est-il sauvé ?

Quel est le message transmis par le texte ?

Les questions présentées par ce répondant sont élaborées d'une manière graduelle de façon à guider l'apprenant vers une meilleure réalisation des processus cognitifs (d'un bas niveau cognitif vers des processus de haut niveau). De plus, la qualité des questions posées ainsi que l'enchaînement de celles-ci, favoriseront la construction du sens et l'élaboration des processus. Par exemple, les réponses aux trois premières questions portant sur le personnage principal, sur ce qu'il lui est arrivé ainsi que les personnes qui l'ont aidé, vont aider l'apprenant à répondre à la dernière question dans laquelle il est demandé de trouver le message transmis par le texte. Le lecteur va donc s'appuyer sur les informations qu'il a tirées des trois premières questions pour ensuite les mettre en lien avec ses connaissances sur le monde pour enfin répondre à la question et construire un modèle cohérent du texte. Toutefois, et malgré la prise en charge des processus et leur bonne articulation, E6 semble méconnaître le rôle des questions inférentielles. Comme le montre sa réponse lors des entretiens d'explicitation :

E6 : *Les questions d'inférence ne marchent pas avec le niveau des élèves parce qu'ils n'ont pas un bagage lexical. Ça marche surtout avec des Kabyles ou des Algérois... mais les nôtres ils sont très faibles en français.*

Les déclarations de l'enseignant en question sont complètement opposées par rapport aux questions qu'il a posées et qui visent des informations implicites donc la mobilisation des

inférences. Cela laisse croire que E6 ignore ce qu'est une inférence et pense qu'elle est tributaire des connaissances linguistiques. Or, les processus inférentiels dépendent des connaissances antérieures notamment les connaissances culturelles, les connaissances sur le monde et les expériences personnelles du sujet lecteur. Nous déduisons que le choix des questions posées pour le questionnaire par cette enseignante est probablement soumis au hasard et non fondé sur des bases théoriques solides.

En définitive nous pouvons dire que presque la totalité des sujets interrogés ignorent ce qu'est comprendre un texte et ne savent pas comment l'enseigner. En effet, la moitié des répondants se situent dans un niveau de compréhension littérale exhortant leurs apprenants à extraire le sens d'une manière entièrement explicite. Ignorant de ce fait les inférences et le rôle qu'elles peuvent jouer pour la construction du sens. Il paraît de ce fait que nos enquêtés n'offrent pas les moyens à leurs apprenants d'exploiter le texte de manière à mobiliser des processus en passant par différents traitements cognitifs. Cela peut créer une rupture dans le processus de compréhension chez les apprenants.

2.1.1.2.2 Lire silencieusement pour un meilleur rendement cognitif

La lecture silencieuse est un excellent moyen qui permet à l'apprenant de faire une entrée individuelle dans le texte. En effet, lire un texte silencieusement s'avère très avantageux sur le plan cognitif, dans la mesure où cela permet de développer davantage ses compétences lectorales et d'améliorer ainsi la compréhension du texte sans pour autant être influencé par son contexte social. D'autant plus que certaines études (Dehaene, 2007) ont montré que l'activité cérébrale n'est pas la même quand une personne lit silencieusement comparée à la lecture oralisée. Une zone cérébrale spécifique à tous les humains appelée la région occipito-temporale se situant à l'hémisphère gauche est activée lors de la lecture silencieuse¹⁷.

Par ailleurs, habituer ses apprenants à lire les textes silencieusement les aide à mieux s'engager dans la lecture et à déployer plus de processus cognitifs en toute autonomie. Ainsi, nous nous attacherons dans cette question à étudier le degré de prise en charge de la lecture silencieuse par nos enquêtés et si réellement ils sont avertis sur son potentiel pour la compréhension d'un texte.

¹⁷ « Cette région s'intéresse donc à l'analyse visuelle des mots. Toutefois, une question se pose : s'agit-il d'une région à tout faire, capable de traiter n'importe quel objet visuel ? Ou bien est-elle spécialisée pour la lecture ? Là encore, la réponse est surprenante : une partie de cette région répond de préférence aux mots, plus qu'à de nombreux autres stimuli visuels ; et, de nouveau, cette préférence est universelle et présente chez tous les individus au même endroit du cerveau ». (Dehaene, p 90, 2007)

En voici la septième question :

Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les réponses données par les enquêtés à cette question ont été orientées dans leur majorité vers la lecture silencieuse. Quant à la lecture oralisée, elle semble être rarement pratiquée, comme mentionné dans le tableau ci-dessous :

Tableau 16: Réponses recueillies à la 7ème question

Type de lecture	son objectif	Numéro de l'enquêté
Lecture silencieuse	Avoir une idée sur le texte	1
	Trouver les réponses aux questions posées	2
	Pour que chacun lise à son rythme	4
	Développer des stratégies de compréhension.	5
	Compréhension efficace	8
	le déchiffrage	9
Lecture oralisée	Mieux comprendre le texte.	6
	Compréhension efficace	8

Comme nous l'apprennent les résultats ci-dessus, 90% des enseignants optent pour la lecture silencieuse en expliquant qu'elle permet de mieux comprendre le texte et qu'elle offre une certaine concentration et autonomie aux apprenants. Par ailleurs, E5 évoque le développement des stratégies de compréhension pendant la lecture silencieuse comme indiqué dans sa réponse :

***E5 :** Nous préférons une lecture silencieuse pour que l'apprenant développe des stratégies de compréhension. Elle permet à l'apprenant de penser les mots et de découvrir le texte. Elle a des avantages dans l'effort d'acquisition de stratégies individuelles partons de réflexes d'un lecteur autonome et cultivé.*

Comme le montre ce passage, ce répondant connaît l'importance de la lecture silencieuse pour la mobilisation des processus cognitifs en précisant son importance sur le plan de la favorisation de la mobilisation des stratégies de compréhension. Nous tenons à préciser qu'une mise en œuvre d'un ensemble cohérent et structuré de stratégies de compréhension mène vers la

réalisation d'un processus cognitif (*voir 1.4, P : 43*). En outre, le sujet interrogé évoque le terme de lecteur réflexif et autonome, ce qui explique que sur le plan cognitif, son choix d'opter pour la lecture silencieuse est correctement justifié.

La lecture à haute voix quant à elle semble être très rarement pratiquée car seuls les enquêtés E6, E8 l'ont mentionnée dans leurs réponses. Pensant que lire un texte oralement faciliterait la compréhension du texte. Or, la lecture oralisée, notamment si elle occupe une grande place pendant la séance de lecture, peut détourner la séance sur son objectif principal. Les apprenants seront donc focalisés sur l'articulation des mots au lieu de construire le sens du texte. Nous déduisons que ces enseignants ignorent le rôle de la lecture silencieuse pour la mobilisation des processus cognitifs.

En résumé, nous dirons que la lecture silencieuse est largement pratiquée dans l'enseignement de la lecture par nos enquêtés. Bien que 20% d'entre eux aient évoqué la lecture oralisée, la lecture silencieuse demeure la plus utilisée par les répondants tout en étant conscients de son importance pour le rendement cognitif des apprenants.

2.1.1.2.3 La diversité textuelle : pour des lecteurs plus autonomes

L'enseignement de la lecture est un acte pédagogique nécessitant une planification et une programmation rigoureuses. Dans la mesure où ces compétences lectorales, une fois acquises et maîtrisées, vont permettre l'accès aux autres apprentissages, la lecture devient donc pour les jeunes écoliers un acte social et culturel leur permettant de mieux s'insérer dans la société.

En outre, pour que les apprenants deviennent des lecteurs habiles, il est important de les exposer à différents types de texte. Le but étant de les amener à effectuer plusieurs traitements cognitifs selon le type du texte qu'ils rencontrent. En effet, cette diversité textuelle fait que chaque type de texte possède ses propres caractéristiques et particularités. Le lecteur quant à lui aborde le texte avec une intention de lecture bien définie (lire pour s'informer, se divertir...) et c'est en fonction de cette intention qu'il va ajuster ses comportements cognitifs et mobiliser ainsi les processus dont il aura besoin pour satisfaire son intention de lecture. L'auteur quant à lui, en écrivant un texte souhaite agir sur le lecteur sous différentes formes (agir sur ses connaissances, ses sentiments ou ses opinions...). Il est donc important pour un enseignant de prendre en considération cette variété textuelle lors du choix d'un support pour la lecture afin d'aider ses apprenants à mobiliser en toute autonomie le plus grand nombre possible de processus cognitifs.

En vue de savoir si nos enquêtés tiennent compte de la diversité textuelle, et pour connaître les critères sur lesquels ils se basent pour le choix d'un texte pour la lecture. Nous leur avons posé la question suivante :

Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?
(Voir annexe 1)

Les réponses des enquêtés ont révélé une prise en considération rigoureuse du programme et du projet étudié. Le tableau ci-après résume toutes les réponses des enquêtés :

Tableau 17: Réponses recueillies à la 8ème question

Critères du choix d'un texte à lire	Numéro de l'enquêté	Pourcentage
Respect du projet, de ses objectifs et des caractéristiques du type du texte étudié	1/2/4/5/6/8/9	70%
Respect des valeurs culturelles et de la religion	6/8/9	30%
Vocabulaire accessible	4/6/9	30%
Facteurs sociologiques et psychologiques de l'apprenant	5	10%

Comme l'expliquent les résultats de ce tableau, 90% des enseignants excluent l'apprenant de leurs critères de choix d'un texte pour la lecture. Ils accordent beaucoup d'importance aux objectifs du projet et des caractéristiques du texte étudié au cours de la séquence :

E2 : *effectivement on peut bien changer de corpus à condition qu'il respecte le thème, le type et la visée communicative du projet.*

E1 : *Ça doit rester dans l'esprit du projet*

Respecter les objectifs à atteindre

Respecter la structure du texte

Les critères cités par ces répondants ne tiennent pas compte de l'apprenant ni de ses intérêts. Il est frappant de constater que presque la totalité des enquêtés se fient à des critères extérieurs de l'apprenant. Ces remarques laissent envisager une non-prise en compte de la variable la plus pertinente et la plus active du processus de lecture. D'un côté, un apprenant ne pourra pas

interroger un texte efficacement que si ce dernier conviendra à ses besoins ou du moins, fasse partie de ses centres d'intérêts. D'un autre côté, un enseignant doit placer l'apprenant au centre des critères de choix d'un texte afin de garantir son implication et son autonomie ce qui favorise le déploiement des processus. De surcroît, se limiter à un seul type de texte comme l'ont mentionné les enquêtés ne donne pas l'occasion à l'apprenant d'effectuer différents traitements cognitifs et de se familiariser avec les processus propres à chaque type de texte, ce qui l'empêchera de gagner en autonomie.

Un autre critère important qui a été évoqué par 30% des enquêtés, concerne les valeurs culturelles. Il paraît que E6/E8/E9 ne prennent pas l'approche interculturelle¹⁸ en considération pendant l'enseignement de la lecture. En effet, ces enseignants ont expliqué que le choix d'un texte pour la lecture dépendrait impérativement de la culture mère des apprenants. Cette conception laisse transparaître une méconnaissance du rôle que joue la culture cible lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, en l'occurrence pendant la lecture. En effet, les textes narratifs sont considérés comme un pont reliant le lecteur avec la culture cible, l'ouvrant ainsi sur les relations altéritaires. Nous supposons donc que dissocier une langue de sa culture entravera l'apprentissage de la lecture.

L'analyse des réponses nous a révélé une autre catégorie d'enseignants ayant tenu compte de l'apprenant mais avec des degrés différents. A titre d'exemple, les enquêtés E4/E6/E9 ont précisé qu'ils optent pour des textes avec un vocabulaire facile et accessible tandis que E5 nous a déclaré qu'il prend en considération les aspects psychologiques et sociologiques de l'apprenant. Bien que l'apprenant et ses besoins apparaissent dans les critères de choix d'un texte pour ces enseignants, ils n'ont tout de même pas expliqué les raisons de ce choix. En réalité, le choix d'un texte ayant un vocabulaire simple permet à l'apprenant de passer aisément à un niveau de compréhension plus élevé en effectuant des économies cognitives. Par exemple : il est facile pour un lecteur débutant de faire une inférence en s'appuyant sur des indices textuels qui lui sont accessibles. De ce fait, toute la charge cognitive sera investie lors de l'inférence au lieu de faire de grands efforts sur le déchiffrement. De plus, la prise en charge des aspects psychologiques et sociologiques de l'apprenant suppose une prise en considération de ses besoins, de ses centres d'intérêts mais aussi de son vécu. Tous ces facteurs entrent en jeu et aident l'apprenant à faire des images mentales et à construire une représentation cohérente du texte lu. Il est évident qu'un apprenant ne peut lire un texte dont le sujet ne convient pas à ses

¹⁸ Perspective ayant pour objectif l'ouverture sur l'autre, favorisant l'échange mutuel entre différentes cultures et permettant de dépasser les stéréotypes.

centres d'intérêts ou sur lequel il connaît peu de choses. Nous nous interrogeons donc si nos enquêtés sont conscients de ces détails. Puisque même lors des entretiens, nous n'avons pas pu obtenir plus d'informations sur leurs réponses, étant donné qu'ils n'ont rien rajouté, en se contentant de reproduire les réponses du questionnaire.

En somme, nous concluons que presque tous les enseignants s'inquiètent des objectifs assignés au programme au détriment des besoins réels de l'apprenant. Ce qui aura des effets négatifs sur l'implication des apprenants et leur motivation.

2.1.1.2.4 Explicitation des stratégies de compréhension pour un meilleur rendement cognitif

Les stratégies de compréhension renvoient à l'ensemble des connaissances procédurales mobilisées en vue de comprendre un texte. Ces activités cognitives sont non observables étant donné qu'elles sont déployées au niveau du cerveau, c'est pourquoi il est souvent difficile et compliqué de les enseigner. Ainsi, et comme nous l'avons vu en théorie (*voir 3.2.1, P : 72*), l'enseignement explicite des stratégies de compréhension met en exergue le rôle de l'enseignant en proposant un modèle d'enseignement qui concrétise ces stratégies tout en assurant l'autonomie des apprenants en lecture. Les nouvelles recherches en didactique de la lecture mettent en avant l'efficacité de l'enseignement explicite en prouvant qu'il permet de rendre transparent les processus cognitifs ce qui permet à l'apprenant d'être conscient de ses propres habiletés mentales pour les réutiliser ultérieurement en toute autonomie.

L'explicitation des stratégies de compréhension fera l'objet de la quatrième question, en effet, nous souhaitons savoir si nos enquêtés proposent des activités d'explicitation des stratégies en vue de mieux guider leurs apprenants dans la construction de sens et favoriser ainsi la réalisation des différents processus cognitifs. A cet effet, nous leur avons posé la question suivante :

Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leur compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ? (Voir annexe 1)

Tableau 18: Réponses recueillies à la 9ème question

Type de l'outil proposé	Numéro de l'enquêté
Pas de réponse	1

Contre l'idée d'aider les apprenants	2
Le dictionnaire, le smartphone et les cahiers des élèves	4
Banque de mots	5/9
Le paratexte, le champ lexical, les mots clés, et des questions sur la situation de communication	6
Des questions	8

Les réponses à cette question nous renseignent clairement sur la place accordée à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension chez notre population enquêtée.

Les outils mentionnés par les répondants varient entre l'utilisation du dictionnaire, des smartphones ou des cahiers pour E4, le recours à la banque de mots pour E5/E9, et l'utilisation du paratexte, du champ lexical lié au thème et de la situation de communication pour E6. De plus, E8 déclare utiliser les questions de compréhension comme outil favorisant la compréhension. Tandis que E2 déclare ne pas aider ses apprenants en les laissant se débrouiller seuls :

E2 : *Non spécialement ce texte, je ne vais pas les aider, car il relate des événements historiques déjà étudiés et vus en histoire-géographie, représentés dans des films passés à la télévision.*

L'enquêté 2 estime que le texte proposé traite d'un thème largement connu par les apprenants ce qui laisse supposer qu'ils ont des connaissances antérieures qui leur permettront de comprendre le texte sans l'aide d'une personne qualifiée. Cependant, et dans la plupart des cas, les apprenants disposent d'un nombre important d'habiletés dont ils ne se rendent pas compte. Ils ont par conséquent besoin d'un lecteur plus habile en l'occurrence l'enseignant, pour les aider en leur expliquant ce qu'est une stratégie, son utilité, ainsi que le moment opportun de son utilisation.

L'analyse des réponses a également révélé une prise en considération timide de certaines stratégies de compréhension à l'instar de l'utilisation du dictionnaire, du paratexte, et de la

structure du texte. Toutefois, cela demeure insuffisant pour sensibiliser les apprenants sur leurs propres processus et les guider dans leur utilisation. Ainsi, l'ensemble des réponses émises par les enseignants ne proposent pas d'outils efficaces qui permettent de guider les apprenants dans la construction du sens. Seul E8, ayant évoqué l'utilisation du dictionnaire comme stratégie d'aide, notamment en situation d'incompréhension, semble avoir une idée plus aux moins restrictive sur l'explicitation des stratégies de compréhension. Tandis que pour E8 apporter de l'aide aux apprenants consiste à recourir aux questions de compréhension. Ces réponses témoignent d'une faible prise en charge de l'explicitation des stratégies de compréhension. En effet, un enseignant peut en cas de besoin, expliquer à ses apprenants que le texte ne dit pas tout et qu'il est constitué de différentes couches de sens qu'ils sont censés atteindre pour arriver à une compréhension profonde. Ainsi, l'enseignant peut rendre le processus de l'inférence plus clair en montrant à ses élèves comment il procède pour retrouver une idée implicite. Il peut aller plus loin en proposant de courts énoncés contenant des passages implicites afin d'attirer l'attention des élèves sur le processus. Ainsi, l'explicitation de la stratégie d'inférence est un outil qui va faciliter sa mise en œuvre.

Par ailleurs, la notion de stratégies de compréhension a été totalement absente dans les réponses des enquêtés ce qui laisse envisager que ces derniers ignorent ce qu'est une stratégie voire même comment l'enseigner. Hormis l'enquêté 5 qui a évoqué le développement des stratégies de compréhension comme le montre sa réponse :

***E5 :** Nous préférons guider les apprenants dans leur compréhension par les divers procédés d'écriture du texte comme : le lexique (champ lexical, les mots de la même famille et les synonymes). La syntaxe (les connecteurs, les temps verbaux). Nous posons des questions sur le fond et la forme dans le but de les rassurer et pour qu'ils puissent développer des stratégies de compréhension lorsqu'ils lisent seuls d'autres supports.*

Comme l'indique cette réponse, le répondant semble connaître les stratégies de compréhension et le rôle qu'elles jouent dans le développement de l'autonomie chez les apprenants. Néanmoins, il n'est pas en mesure de savoir comment pratiquer l'explicitation des stratégies, cela s'explique par les différents outils qu'il a proposés tels : les procédés d'écritures et le questionnaire. Lesquels, ne peuvent aucunement rendre les processus concrets.

Pour conclure, nous pouvons dire en ce qui concerne l'explicitation des stratégies de compréhension, qu'aucune activité n'a été observée dans les pratiques enseignantes évoquées

par les répondants. Nous pensons alors que cela peut affecter le rendement cognitif des apprenants.

2.1.1.2.5 Aller au-delà du texte : vers la formation d'un esprit critique en lecture

L'objectif de l'enseignement de la lecture est de pousser les apprentis lecteurs à aller au-delà du texte. Autrement dit, une lecture n'est efficace que si le sujet lecteur parvient à la compréhension interprétative. Cette dernière fait intervenir les processus d'élaboration permettant ainsi une meilleure implication du lecteur. Un enseignant averti est amené à solliciter ces processus, notamment vers la fin de la lecture d'un texte afin de développer l'esprit critique chez ses apprenants. Ainsi, les processus d'élaborations les plus importants pour l'étude d'un texte narratif sont : les réponses affectives, les jugements, les interprétations et les déductions.

En s'appuyant sur ce qui a été dit ci-haut, nous avons questionné notre population enseignante sur la nature des pratiques qu'ils proposent à leurs apprenants vers la fin de la lecture. Notre but étant de déceler une éventuelle prise en considération des processus d'élaboration ainsi que le degré de prise de conscience de leur importance pour la compréhension des textes narratifs. En voici la question :

Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les enquêtés semblent tous être unanimes à opter pour le résumé comme activité de post-lecture. Comme indiqué dans tableau ci-dessous :

Tableau 19: Réponses recueillies à la 10ème question

Mode d'évaluation de la compréhension	Numéro de l'enquêté
résumé lacunaire à compléter	2/5
Résumé	4/5/6
Phrases en désordre	5
Questions aux choix multiples	5
Réactions et avis sur les personnages et leurs actes	8
Activité portant sur le lexique et les caractéristiques du texte	9/2

Comme le montre le tableau ci-haut, le résumé occupe une place importante dans les pratiques proposées en poste lecture. Cela dit, la manière de le faire diffère d'un enseignant à un autre. E4/E5/E6 demandent aux apprenants de résumer le texte avec leurs propres mots, tandis que E2/E5 préfèrent proposer un résumé avec des passages lacunaires que les apprenants doivent remplir en fonction de ce qu'ils ont compris. Ainsi, E5 propose également des phrases désordonnées que les apprenants remettent en ordre afin d'aboutir au résumé du texte. Ou encore des questions à choix multiples portant sur des idées du texte. En effet, la technique du résumé sous forme de rappel de récit s'avère une bonne façon à travers laquelle l'enseignant peut évaluer la compréhension du texte par ses apprenants. Toutefois, elle ne peut guider l'apprenant vers la réalisation des inférences d'élaboration, qui à leur tour le mènent vers la compréhension interprétative. Ainsi, les enseignants sont alors censés proposer des activités de synthèse permettant aux apprenants de s'impliquer dans leur lecture en faisant leur propre interprétation du texte. Par exemple, le praticien peut proposer à ses apprenants d'imaginer une fin à l'histoire autre que celle qui a été proposée par l'auteur. Il est possible également de leur demander d'exprimer leur point de vue à l'égard des personnages, de l'intrigue ou encore de retrouver la morale véhiculée par le texte. Comme l'a mentionné E8 dans sa réponse :

E8 : *Des questions qui vont permettre aux apprenants de s'impliquer personnellement et de donner leurs points de vue sur les personnages et leurs actes.*

Ce genre d'activités où l'apprenant s'implique en s'appuyant sur ses expériences personnelles, et sa vision du monde le motive et rend sa lecture plus significative. Ces activités vont donc obliger l'apprenant à retrouver les implicites, et à faire des élaborations ce qui le mène à dépasser le texte. La réponse de E8 témoigne de sa prise en considération des processus d'élaboration et sa prise de conscience sur leur importance pour l'implication des apprenants.

En outre, E9 et E2 ont expliqué qu'ils proposent des activités d'évaluation portant sur le lexique et sur les caractéristiques du texte étudié. D'ailleurs, l'évaluation, telle que l'envisagent ces enquêtés, est un moyen de vérification de la compréhension comme l'a mentionné E2 lors de l'entretien d'explicitation :

E2 : *Si la synthèse de se passe bien c'est qu'ils ont compris ! Si la synthèse ne se passe pas bien c'est qu'ils n'ont pas compris ! Et quand je parle de synthèse, je ne vise pas seulement la compréhension du texte, je vise aussi les points de langue qui caractérisent le texte. Donc c'est compréhension, grammaire, vocabulaire et tout ce qui s'en suit. C'est-à-dire la thématique et les caractéristiques du texte étudié.*

Cette réponse appelle plusieurs remarques, il paraît à priori que cet enquêté a une fausse idée sur l'évaluation du moment qu'il juge que les activités portant sur les aspects linguistiques et formels d'un texte peuvent être un moyen d'évaluer sa compréhension. Or, mesurer la compréhension d'un texte, c'est avant tout s'assurer si les apprenants ont pu construire le sens en ayant mobilisé des habiletés mentales à la fois simples et complexes.

Somme toute, nous pouvons dire que les pratiques visant les processus d'élaboration ne sont pas suffisamment prises en charge par l'ensemble de nos enquêtés, cela dit, la primauté est accordée aux activités visant le résumé du texte. Ce qui ne permet pas à l'apprenant d'aller au-delà du texte et de construire sa propre interprétation. Nous déduisons de ce fait que les activités de post-lecture qui sont choisies par les sujets interrogés ne favorisent pas la compréhension interprétative et ne permettent pas de former des lecteurs réflexifs et actifs.

2.1.1.2.6 Commentaire sur le volet didactique

Le présent volet concerne les connaissances procédurales des enseignants, c'est-à-dire leurs activités enseignantes et la manière de les pratiquer, en l'occurrence pendant le cours de la lecture-compréhension. Étant étroitement lié au volet scientifique, le volet didactique nous permet de voir si les connaissances déclaratives recueillies précédemment se concrétisent dans les pratiques enseignantes déclarées par les enquêtés.

Nous tenons également à rappeler que le volet didactique est composé de cinq questions : la première concerne l'enseignement des processus inférentiels et leur mise en relation avec les autres processus. La deuxième s'intéresse à la lecture silencieuse. Quant à la troisième question elle vise la prise en charge de la diversité textuelle. Ainsi, pour la quatrième question, elle traite de l'explicitation des stratégies de compréhension. Finalement, la dernière question se propose de décrire les pratiques de post-lecture proposées par les enquêtés.

Tout d'abord, l'analyse des questions constituant ce volet nous a permis de constater que les enseignants conçoivent la compréhension d'une manière tout à fait différente de ce qui est dit actuellement dans la littérature scientifique. Ils ont tendance à se fier rigoureusement aux objectifs assignés au programme¹⁹ (*voir annexe 23*). En effet, cet attachement aux directives institutionnelles impacte négativement le déroulement de la séance de lecture. Obligeant de ce

¹⁹ Chaque début d'année, les inspecteurs des différentes souscriptions de la wilaya de Aïn Defla ainsi que les enseignants formateurs se réunissent afin d'adapter les programmes officiels des quatre niveaux du cycle moyen. L'objectif de ce regroupement est de munir les enseignants d'une répartition annuelle englobant les trois projets avec leurs séquences respectives, ainsi que les objectifs spécifiques de chaque séance d'apprentissage.

fait les apprenants à ne rester que sur la surface du texte comme l'a mentionné un nombre important d'enquêtés, ayant précisé que la structure du texte ainsi que les points de langue qui seront étudiés au cours de la séquence, sont les objectifs principaux de chaque séance de lecture. De plus, en effectuant une comparaison entre les réponses des entretiens et des questionnaires de certains enseignants, nous avons constaté de nombreuses contradictions notamment sur le plan des questions de compréhension. En effet, ces répondants ont proposé des questions portant sur des idées implicites exhortant l'élève à mobiliser ses connaissances antérieures, alors qu'ils ont expliqué lors des entretiens d'explicitation qu'ils préfèrent les questions sur la forme du texte ainsi que sur ses éléments syntaxiques et grammaticaux. Cela nous mène à nous interroger sur le sens qu'attribuent ces enquêtés à la compréhension d'un texte. Il paraît que ces enseignants posent les questions de compréhension d'une manière aléatoire sans pour autant en être conscients de leurs objectifs en matière de mobilisation des processus. Par ailleurs, presque la majorité des enseignants interrogés se sont contentés de poser des questions de type littéral pensant qu'elles permettent à l'apprenant de mieux comprendre le texte. Or, les questions explicites, sont celles qui permettent de préparer l'apprenant aux questions inférentielles, elles servent donc de base sur laquelle le lecteur va s'appuyer afin de générer des inférences. Cette relation qui existe entre ces processus semble être méconnue par les enquêtés, du fait qu'ils n'ont pas respecté cette hiérarchie dans la génération des questions de compréhension. Nous déduisons alors qu'un nombre important de nos enquêtés ignore ce qu'est la compréhension et ne se rend pas compte de la jonction qui doit exister entre les différents processus cognitifs.

Pour conclure, nous dirons que les conceptions dont les enquêtés nous ont rendu compte dans le volet scientifique se manifestent concrètement dans leurs pratiques enseignantes. En effet, les idées que les enseignants interrogés se font sur l'enseignement de la lecture influencent leurs pratiques enseignantes. Par conséquent, ils ignorent ce que veut dire comprendre un texte et comment l'enseigner aux apprenants.

2.1.1.3 Analyse du volet pédagogique

L'acquisition de la compétence de compréhension en lecture nécessite la mobilisation cohérente et structurée d'un certain nombre de processus cognitifs et métacognitifs. Il incombe donc à l'enseignant de proposer un questionnaire pertinent de façon à ce que les questions auxquelles les apprenants doivent répondre les pousseront à mobiliser leurs différentes habiletés mentales. Tardif²⁰ quant à lui s'est inspiré de la psychologie cognitive en vue de rendre compte des

²⁰ J. Tardif est un auteur canadien ayant conçu un ouvrage de six chapitres intitulé : Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive (1992).

différents rôles que peut jouer un enseignant stratégique (voir 3.4,P : 81). Selon cet auteur, un enseignement efficace doit offrir aux apprenants la possibilité de faire appel à plusieurs processus, et ce en étant à la fois penseur, preneur de décision, médiateur, motivateur et enfin un bon entraîneur pour ses apprenants. Dans le même ordre d'idées, le présent volet se focalisera sur les connaissances conditionnelles des enquêtés. Notre but étant de rendre compte du moment ainsi que des raisons de l'exécution de certaines activités de lecture. Nous voulons de ce fait savoir comment les enseignants planifient leurs interventions pendant l'activité de compréhension en lecture pour que leurs apprenants aboutissent à une meilleure construction du sens.

2.1.1.3.1 Gestion des situations d'incompréhension

Les situations d'incompréhension sont courantes chez les jeunes apprenants en lecture et peuvent créer chez eux des frustrations voire même un blocage de compréhension. Le rôle de l'enseignant dans ce genre de cas est important dans la mesure où ses interventions vont rassurer l'élève, l'aidant ainsi à surmonter les situations-problèmes auxquelles il fait face. Cela dit, il n'est pas recommandé de livrer les réponses directement aux apprenants en cas de blocage car cela les habituerait à la passivité, ce qui va à l'encontre d'une bonne construction du sens.

Nous souhaitons dans cette partie connaître la manière dont nos enseignants gèrent les situations d'incompréhension des apprenants en lecture. De plus, nous tenterons de vérifier s'ils sont au courant de l'importance des questions qu'ils posent, notamment en matière de mobilisation des processus cognitifs et métacognitifs. Ainsi, les réponses à cette question nous permettront de savoir si les enquêtés favorisent l'autonomie des élèves ou plutôt les encouragent-ils à être passifs.

Ci-dessous la question :

Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses) (voir annexe 1)

- a- Vous reformulez***
- b- Vous expliquer***
- c- Vous donnez directement la réponse***
- d- Autres***

En ce qui concerne la gestion des situations d'incompréhension chez les apprenants, presque la majorité des enseignants nous ont expliqué qu'ils optent pour l'explication ou la reformulation si leurs apprenants n'arrivent pas à comprendre les questions posées :

Tableau 20 : Réponses recueillies à la 11ème question

Gestion des situations d' incompréhension	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Explication	9/6/4/5/8/2	90%
Reformulation	9/1/4/5/8/6/2	100%
Donner la réponse		0%
Autre	9/2	20%

Par ailleurs, les enseignants E6 /E9 nous ont expliqué qu'ils prévoient des exemples supplémentaires afin d'aider leurs apprenants à mieux dépasser les situations d'incompréhension. Ainsi, la mimique a été citée par E9. Ainsi, E6 quant à lui a déclaré qu'il demande à un autre apprenant d'intervenir pour expliquer à ses camarades. Enfin, E2 a répondu qu'il incite les apprenants à transférer les connaissances qu'ils ont eues en d'autres matières, vu que le texte proposé relate des événements historiques déjà étudiés. Les réponses que nous venons de citer appellent plusieurs interprétations, tout d'abord, bien que l'explication et la reformulation soient les techniques les plus utilisées par 100% des enquêtés, d'autres façons de remédiation aux situations d'incompréhension ont été proposées comme c'est le cas pour le recours à la mimique, au transfert des connaissances ainsi que l'aide d'un camarade :

***E2 :** Faire recours à des connaissances ou informations que l'apprenant a eues dans d'autres matières.*

***E6 :** Interroger un autre apprenant pour le leur expliquer.*

***E9 :** Selon le contexte, je recours à la mimique, la schématisation ainsi que l'exemple.*

En effet, ces techniques permettent de contrecarrer les situations d'incompréhension que les élèves pourraient rencontrer sans pour autant avoir besoin de leur donner directement la réponse. Néanmoins, elles créent une certaine passivité chez le jeune lecteur qui s'habitue à demander l'aide de son enseignant ou d'une personne plus qualifiée pour lui expliquer une question ou un mot qui est difficile. Il serait donc préférable que les enseignants encouragent leurs apprenants à être autonomes dans leur construction de sens. Ainsi, l'enseignant peut demander à ses élèves de consulter le dictionnaire, de relire les questions en se servant du contexte ou de la typographie des mots qu'ils n'ont pas compris. Il peut même leur demander de lire l'ensemble des questions accompagnant le texte de façon à ce que l'enchaînement dans

les idées entre les questions les aide à mieux contourner la difficulté rencontrée. Ces techniques permettent donc à l'apprenant de gagner en autonomie et d'être actif dans sa construction du sens. L'enseignant jouera alors le rôle d'un médiateur et n'interviendra que pour accompagner et guider ses apprenants (Voir 3.3.2, P :78). En outre, être actif signifie s'impliquer dans sa lecture et mobiliser ses processus cognitifs et métacognitifs d'où la compréhension. Or, recourir à l'explication de façon récurrente ne permettra pas d'améliorer le rendement cognitif des apprenants qui seront toujours dépendants de leurs enseignants.

En définitive, la gestion des situations d'incompréhension semble être prise en charge par les enquêtés, mais sans que ces derniers livrent les réponses directement aux élèves, ce qui pourrait être avantageux sur le plan de la compréhension. Toutefois, les méthodes qu'ils utilisent semblent réduire le déploiement des processus cognitifs et métacognitifs des apprenants du moment qu'ils seront toujours dépendants de leurs enseignants pour leur apporter de l'aide. Cela nous mène à supposer que nos enquêtés ne sont pas conscients de l'importance de laisser les apprenti-lecteurs agir activement pendant la lecture, notamment au niveau de la gestion des situations d'incompréhension.

2.1.1.3.2 La place des questions sur le processus dans l'enseignement de la lecture

Si la compréhension en lecture est considérée en tant qu'habileté complexe et holistique, c'est en grande partie parce qu'elle nécessite la mise en œuvre concomitante de différents processus cognitifs et métacognitifs. Ainsi, en lecture, la cognition ne peut avoir lieu sans qu'il y ait la métacognition. En d'autres termes, pour une meilleure compréhension, un sujet lecteur doit non seulement mobiliser des processus mentaux mais encore, en être conscient et avoir du contrôle et de la gestion sur son propre raisonnement cognitif. Par ailleurs, la nature des questions à poser aux apprenants pendant un cours de lecture a fait l'objet de nombreuses recherches (Pearson, Johnson, 1978 ; Raphael, 1986 ; Durkin, 1978-1979) prônant l'importance d'alterner entre les questions d'enseignement et les questions d'évaluation. Dans le même sillage, la présente question se focalise sur les processus métacognitifs et la place qu'ils occupent dans l'enseignement de la lecture. Nous voulons savoir si nos enquêtés proposent des questions sur les processus afin d'attirer l'attention de leurs apprenants sur la façon dont ils pensent ainsi que les habiletés auxquelles ils font appel pour comprendre un texte. Ou, se contentent-ils simplement de poser des questions sur le produit c'est-à-dire des questions visant le contenu du texte (Voir 3.6.1, P : 90). Ainsi, les réponses obtenues nous permettront d'avoir une idée sur les liens que font nos enquêtés entre les processus (notamment les processus cognitifs et métacognitifs) quand ils enseignent la lecture. En voici la question :

Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique ? (Voir annexe 1)

Tableau 21: Réponses recueillies à la 12ème question

Prise en charge des processus métacognitifs	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Oui	5/6/8/1	40%
Non	2/4/9	70%

Les réponses à cette question ont été légèrement contrastées, en effet, 40% ont répondu par non alors que 30% nous ont répondu par oui en expliquant qu'ils ont l'habitude de demander à leurs apprenants des justifications sur leurs réponses. Précisant également que les enseignants ayant répondu par non n'ont pas expliqué leur choix à l'exception de E5, qui a déclaré que l'enseignant n'est pas censé demander à ses apprenants de lui expliquer leur manière de penser face à un texte. Comme nous le montre sa réponse :

***E5 :** L'apprenant est au centre des apprentissages, il faut qu'il soit capable de résoudre différentes situations problèmes en faisant appel à ses connaissances antérieures et à plusieurs stratégies afin de soulever le problème d'incompréhension. Le rôle de l'enseignant est juste de guider l'apprenant par l'installation d'un ensemble de compétences qui lui permettent de les réemployer selon le contexte et la situation proposée.*

Comme le montre cette réponse, l'enquêté en question a fait référence à l'utilisation des stratégies de compréhension ainsi qu'au caractère actif et autonome de l'apprenant en lecture, en mettant également en lumière le rôle que joue l'enseignant en tant que médiateur. Néanmoins, et à l'instar des autres enquêtés ayant répondu par non, E5 pense que le rôle de l'enseignant se réduit uniquement à l'installation des compétences, il semble donc ne pas être informé sur l'importance de rendre transparent le raisonnement cognitif de l'apprenant. Nous supposons donc que E5 ignore l'importance des questions métacognitives. En effet, les questions de compréhension seules ne pourront suffire pour installer des compétences en lecture ou du moins pour rendre compte du raisonnement cognitif des apprenants. Il est important que l'enseignant alterne entre les questions d'évaluation qui visent le texte et son contenu et les questions d'enseignement, celles qui concernent les processus de lecture. A titre d'exemple :

un enseignant peut après avoir posé une question d'évaluation sur un élément du texte, demander à ses apprenants de lui faire part de la manière dont ils ont procédé pour répondre. Une telle technique a un double objectif : d'abord, elle permet à l'enseignant d'avoir une idée sur la nature du rendement cognitif de ses apprenants dans différentes situations problèmes. Cela lui permettra d'ajuster son enseignement en fonction des besoins des apprenants. Ensuite, du côté de l'apprenant, cette technique permet de rendre les processus plus transparents en laissant place aux échanges métacognitifs. De cette manière l'apprenant acquiert des habiletés métacognitives et aura du contrôle sur son propre fonctionnement cognitif qu'il pourra réguler et gérer dans d'autres lectures en toute autonomie.

Par ailleurs, les répondants E2/E4/E9 ont expliqué qu'ils ont très souvent l'habitude d'interroger leurs apprenants sur la manière et les moyens qu'ils utilisent pour répondre aux questions de compréhension. Ainsi, les réponses données ont été partagées, pour E9 et E4, ils ont répondu qu'ils demandent aux apprenants de justifier leurs réponses afin de permettre à leurs camarades d'en profiter pour les aider à dépasser d'autres situations d'incompréhensions. Quant à E2, il a répondu qu'il considère les questions de justification comme moyen de perfectionnement du niveau de langue chez les apprenants mais aussi une façon de les inciter à se rendre compte de leurs capacités. Comme le montrent leurs réponses :

E2 : *Oui cela m'arrive, pour leur montrer que la réponse se trouve en eux, il faut juste qu'ils mettent un peu d'intérêt ! Et qu'ils fournissent un peu d'effort et de tout est joué.*

E4 : *oui car leur technique peut aider les autres apprenants à résoudre les problèmes à l'avenir.*

E9 : *oui il m'arrive de leur demander d'expliquer leurs démarches pour que leurs camarades en profitent.*

Les réponses des enquêtés concernant les questions de justification suggèrent une prise en charge des processus métacognitifs, puisqu'ils ont expliqué qu'ils demandent à leurs apprenants de justifier leurs réponses. Toutefois, les objectifs que ces enseignants attribuent à cette tâche ne visent pas le développement des habiletés métacognitives. C'est ainsi que E9/E4 pensent que les questions de justification permettent de venir en aide aux faibles compreneurs. Seul E2 a expliqué que les questions de justification permettent de montrer aux apprenants que la réponse se trouve en eux, ce qui fait probablement référence à la concrétisation des processus. En effet, les questions qui demandent de la part de l'apprenant une justification sont censées le rendre plus performant en matière d'habiletés de compréhension. Ce type de questionnement amène

l'apprenant à s'interroger efficacement sur la manière dont il a abouti à la réponse rendant le processus cognitif mis en œuvre plus concret et visible. Ainsi, plus les questions sur le processus sont proposées par les enseignants, meilleur sera le rendement cognitif et métacognitif des apprenants.

En définitive, nous dirons que les questions les plus privilégiées par nos enquêtés sont généralement celles qui évaluent les connaissances des apprenants par rapport au contenu du texte. Ainsi, les questions d'enseignement c'est-à-dire celles qui visent les processus et qui exhortent l'élève à expliciter la manière dont il a fait pour répondre, bien qu'utilisées par 30% des répondants, semblent avoir des objectifs différents que ceux en rapport avec les processus métacognitifs. Nous déduisons donc que presque la totalité des enquêtés n'a pas conscience de l'importance des questions sur les processus ainsi que du rôle qu'elles peuvent jouer pour la favorisation des processus métacognitifs.

2.1.1.3.3 Le travail collaboratif pendant la séance de lecture

Le travail de groupe est une pratique privilégiée dans l'enseignement du FLE, notamment pendant les séances de lecture, étant donné qu'il permet aux apprenants de développer plus d'habiletés cognitives et métacognitives. En effet, lors du travail collaboratif, les apprenants sont plus à l'aise quand ils échangent avec leurs pairs qu'avec leur enseignant ce qui rend la réalisation des processus plus performante. Ainsi, les échanges et les différentes interactions ayant lieu entre les apprenants contribuent au développement de leurs compétences sociales ce qui se répercuterait positivement sur leur rendement cognitif. Précisant également que l'hétérogénéité au sein d'un groupe permet aux apprenants ayant des difficultés en lecture d'être aidés par leurs pairs qui sont plus doués et favorise pour ainsi dire les échanges métacognitifs entre les membres du groupe. Il est donc important qu'un enseignant donne à ses apprenants la chance de travailler collectivement en prenant du retrait et en jouant le rôle de médiateur. Il convient de préciser qu'il ne s'agit pas simplement de répartir les apprenants en groupes, mais d'attribuer à chaque membre un rôle précis.

Compte tenu de l'importance du travail collaboratif en lecture, et en vue d'avoir une idée sur la place que lui accordent nos enquêtés, notamment sur le plan de la favorisation du développement des processus cognitifs et métacognitifs. Nous leur avons demandé s'ils optent pour des travaux de groupe en nous expliquant l'intérêt d'une telle démarche. En voici la troisième question de ce volet :

Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez. (Voir annexe 1)

Nous avons constaté après avoir analysé les réponses à cette question que les avis des enseignants concernant le travail de groupe sont complètement partagés. En effet, 30% des enseignants ont opté pour le travail collaboratif contre 30% ayant choisi le travail individuel. Seul E5 a répondu qu'il prend en charge les deux méthodes de travail. Nous débuterons cette analyse par la première catégorie d'enseignants ayant choisi le travail individuel, constituée de trois répondants E8/E6/E1, qui s'entendent sur le fait que le travail de groupe peut distraire les apprenants et diminuer ainsi leur concentration comme le montre l'une de leurs réponses :

E6 : *Je préfère le travail individuel pour pousser les apprenants à réfléchir et à compter sur eux-mêmes.*

Comme nous pouvons le voir, cet enquêté pense que le travail individuel permet aux apprenants de mieux se concentrer et les pousse à réfléchir sur le texte. Or, un apprenant seul ne réagit pas de la même façon qu'avec ses pairs. En effet, le travail collaboratif permet aux apprenants en difficulté de se récupérer grâce à l'aide que leur apportent leurs camarades qui sont plus performant en lecture. Cette entraide ne peut avoir lieu que grâce aux discussions métacognitives entre les membres du groupe. Par exemple : un bon compreneur peut devenir le coach de son groupe et expliquer à ses camarades comment il a fait pour trouver la réponse à une question ou à contrecarrer une situation de difficulté chez l'un de ses pairs. Par ailleurs, E8 nous a expliqué que la manière d'analyser un texte diffère d'un apprenant à un autre, c'est donc le seul obstacle qui l'empêche de planifier le travail de groupe. Là encore, il semble que cet enquêté ignore les avantages du travail de groupe et les effets positifs que l'hétérogénéité d'un groupe pourrait avoir sur le rendement cognitif et métacognitif de ses membres.

Une deuxième catégorie d'enseignants ayant répondu qu'elle préfère le travail de groupe c'est le cas de E9/E2 et E4. Ils ont été tous unanimes à répondre que le travail en collaboration permet une meilleure motivation et offre la possibilité aux apprenants d'interagir et de s'entraider dans un climat de concurrence. Ces enseignants ont évoqué des points importants concernant les échanges entre les apprenants mais n'ont pas expliqué l'importance du travail collectif en lecture sur le plan de la compréhension, notamment en matière du développement de la métacognition chez les apprenants.

En outre, E5 est le seul répondant à avoir expliqué qu'il alterne entre les deux méthodes c'est-à-dire le travail individuel et collectif en lecture. Il nous a expliqué que cela lui permet de

comparer les comportements de ses apprenants quand ils lisent seuls et quand ils sont avec leurs pairs. C'est d'ailleurs le seul enseignant ayant évoqué l'autocorrection et la vérification des connaissances d'un apprenant comparé aux membres du même groupe auquel il appartient. Nous présumons que E5 prend en considération les processus métacognitifs lors de l'enseignement de la lecture du moment qu'il opte pour le travail collaboratif afin d'amener ses apprenants à s'autocorriger et s'autoévaluer.

Nous concluons concernant la gestion du travail de groupe que la plupart de nos enquêtés ne visent pas à travers le travail collectif le développement des habiletés cognitives et métacognitives.

2.1.1.3.4 Enseigner la compréhension en fonction du type du texte : quels processus viser ?

Pendant leur scolarité, les apprenants du cycle moyen sont confrontés à différents types de textes (explicatif, narratif, descriptif et argumentatif)²¹. Ces typologies textuelles ont des caractéristiques complètement différentes, tel est le cas des textes narratifs où l'enseignant doit s'attarder davantage sur les éléments périphériques afin d'amener ses apprenants à émettre le plus grand nombre possible d'hypothèses. Il peut aussi mettre plus d'attention sur les questions implicites afin de faire parvenir ses apprenants à la compréhension inférentielle. Ainsi, dans les textes informatifs, l'accent est souvent mis sur les relations causales entre les idées du texte. Il incombe donc à l'enseignant de planifier ses activités de façon à mener ses apprenants vers la mobilisation des processus propices au type du texte étudié. Dans le même ordre d'idées, nous avons interrogé nos enquêtés sur leurs modalités d'enseigner la lecture selon le type du texte proposé afin de savoir s'ils sont conscients de l'importance de viser les processus qui puissent convenir à la typologie du texte étudié. Ci-après la dernière question de ce volet :

Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.) ? Expliquez. (Voir annexe 1)

Tableau 22: Réponses recueillies à la 14ème question

Diversité des pratiques selon le type du texte	Numéro de l'enquêté	pourcentage
Oui je change de méthode	2/8/4/9	40%

²¹ La première année est consacrée au texte explicatif. La deuxième année porte sur les textes narratifs imaginaires. La troisième année s'intéresse aux textes narratifs réels, alors que la quatrième année est consacrée aux textes argumentatifs.

Non je garde la même méthode	6/1	20%
------------------------------	-----	-----

Nous avons remarqué que 20% des enquêtés optent pour les mêmes méthodes d'enseignement de la lecture pour tous les textes quels que soient leurs types. Ces répondants nous ont expliqué que les étapes de l'enseignement de la lecture sont toujours les mêmes et ne changent pas pour chaque type de texte, ils ont répondu unanimement qu'ils respectent la structure du texte étudié et que la seule différence réside dans les questions à poser. En voici des exemples de leurs réponses :

E1 : *Oui, pour que les apprenants apprennent à exploiter individuellement les supports proposés en évaluation*

E6 : *Je suis toujours la même méthode en me basant sur les caractéristiques de chaque type de texte.*

Ces réponses appellent plusieurs remarques, d'une part, et du moment que les enseignants en question travaillent la compréhension en lecture pareillement pour tous les types de textes. Ils semblent méconnaître les stratégies ainsi que les processus inhérents à chaque type de texte. De plus, et comme le montre la réponse de E6, qui pense que l'étude des caractéristiques du texte permet à l'apprenant de le comprendre. Ce qui témoigne d'une méconnaissance de ce qu'est comprendre un texte. En effet, la façon dont l'enseignant sollicite les stratégies de compréhension ainsi que les processus cognitifs change selon le type du texte. Ainsi, l'illustration occupe une place importante dans les textes narratifs, si l'enseignant ne l'exploite pas correctement et efficacement, les apprentis-lecteurs ne pourront pas faire des prédictions sur le contenu du texte ce qui se répercutera sur la suite du processus de lecture. De plus, les inférences sont autant de processus à solliciter dans le texte narratif que dans les autres types de textes. Un enseignant averti doit donc veiller à viser les processus liés au type du texte étudié pour une bonne construction du sens chez les apprenants.

Par ailleurs, 40% des enseignants ont répondu qu'ils n'enseignent pas la compréhension en lecture de la même manière en respectant le type ainsi que la structure du texte étudié. Cela dit, aucun enseignant n'a expliqué les raisons de ce choix, pourtant nous leur avons demandé des justifications. Il est probable que ces enseignants appliquent les directives qui leur ont été données par leurs inspecteurs ou leurs collègues formateurs puisque nous avons observé une grande ressemblance dans leurs réponses, particulièrement sur le plan de l'étude de la structure du texte.

Nous déduisons qu'aucun enseignant n'a fait référence à la mise en œuvre des processus cognitifs adéquats pour chaque type de texte. Nous supposons donc que la notion des processus est ignorée par ces enseignants.

2.1.1.3.5 Commentaire sur le volet pédagogique

Le volet pédagogique constitue la dernière étape de notre questionnaire, à travers laquelle nous avons pu mieux cerner les connaissances procédurales de nos enquêtés en vue de connaître le moment ainsi que les conditions de la réalisation de certaines de leurs pratiques enseignantes.

En effet, l'analyse des quatre questions renfermant ce volet nous a permis de comprendre comment nos enseignants ajustent-ils leurs activités enseignantes en cours de lecture en fonction des différentes circonstances et exigences auxquelles ils font face, et ce, en vue d'un meilleur déploiement des processus par leurs apprenants.

Tout d'abord, la notion des processus cognitifs et métacognitifs était absente dans les discours de nos enseignants. De plus, aucune référence même indirecte ou implicite à ces processus, n'a été observée dans leurs déclarations. Ce qui suggère que la définition même de la compréhension est déficitaire chez ces enseignants. Lors de l'analyse, nous avons constaté que leurs réponses étaient vagues et manquaient de précisions. Malgré nos insistances lors des entretiens d'explicitation nous n'avons pu obtenir des détails supplémentaires qui peuvent nous éclairer sur leurs pratiques enseignantes. En effet, un nombre important des répondants se contentaient souvent de reproduire littéralement leurs réponses du questionnaire ou de marquer leurs discours par de longs moments de silence. Nous avons donc compris que la majorité de leurs réponses ne sont fondées pas sur des bases théoriques solides. Il est également possible que leurs conceptions ne soient pas mises à jour.

Nous avons également conclu que nos enquêtés enseignent la lecture d'une manière identique sans ajuster leurs pratiques en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent ni des besoins de leurs apprenants. Ils pratiquent donc un modèle d'enseignement qu'ils ont probablement appris lors des journées pédagogiques et qu'ils appliquent rigoureusement, d'où l'homogénéité de leurs réponses qui s'est manifestée même dans les volets précédents.

De surcroît, les enquêtés semblent méconnaître le lien étroit qui existe entre les processus cognitifs et métacognitifs. Ils n'articulent donc pas correctement ces processus ce qui témoignerait d'un enseignement défectueux de la compréhension.

2.1.1.3.6 Synthèse des trois volets

Au terme de cette analyse, il est toujours utile de rappeler que la constitution du questionnaire sous forme de volets nous a permis de mieux analyser les résultats obtenus. En effet, le fait de scinder les questions en trois volets à savoir : scientifique, didactique et pédagogique, nous a offert la possibilité d'établir des rapports entre les connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles des sujets interrogés. Cette mise en relations entre les trois types de connaissances a donné lieu à une exploitation approfondie des données débouchant sur trois conclusions. La première conclusion concerne les connaissances que les enquêtés ont sur le processus de la compréhension en lecture, la deuxième conclusion vise les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de la compréhension en lecture. Quant à la troisième conclusion elle touche l'adaptation stratégiques des techniques d'enseignement aux exigences de la classe.

La majeure partie de notre public, possède un faible degré de prise de conscience des processus cognitifs et métacognitifs en lecture. Cela était remarquable à travers leurs réponses qui témoignaient d'une absence de toute trace de prise en considération de la dimension cognitive et métacognitive. De plus, une ressemblance remarquable a été constatée dans les déclarations des participants à cette enquête, qui pensent unanimement que la compréhension est tributaire de l'identification de la structure du texte. Ces présupposés pédagogiques semblent provenir des directives de leurs inspecteurs²² et se concrétisent de façon significatives dans leurs pratiques de classe.

Ainsi, nous avons également remarqué que les discours de certains enseignants ont été marqués par de nombreuses contradictions. Tel est le cas de E6, qui n'a proposé que des questions de type inférentiels dans le questionnaire pour ensuite déclarer dans l'entretien être totalement contre l'idée de travailler sur les inférences avec les élèves du moyen. Cette contradiction dans les propos de cet enseignant laisse croire que ses connaissances sont décontextualisées.

Enfin, il convient de préciser que les conceptions restrictives qu'ont les sujets interrogés sur l'enseignement de la lecture et sur le processus de la compréhension se répercutent sur leurs savoir-faire en classe les empêchant d'enseigner la lecture dans une optique cognitive et métacognitive.

²²Lors de notre enquête, nous avons analysé les répartitions annuelles élaborées par les inspecteurs des différentes souscriptions de la Wilaya d'Ain Defla, nous nous sommes rendue compte que l'objectif qui revient constamment pour les séances de lecture était l'identification de la structure du texte. Ce qui confirme notre supposition et explique la tendance des enseignants à étudier la forme des textes au détriment du sens.

Pour conclure, nous dirons que l'enseignement de la lecture chez notre population enseignante revêt un caractère mécanique visant principalement la forme au détriment du sens du texte. Ce qui pourrait impacter négativement le déploiement des processus cognitifs et la construction du sens chez leurs apprenants. Ainsi, les pratiques enseignantes que nous venons d'analyser ne semblent pas tenir compte du développement des processus cognitifs ni de leur articulation.

2.2 Analyse des travaux du séminaire

Le séminaire pédagogique organisé au profit des enseignants est une opportunité précieuse qui s'est présentée pour nous. Rappelons que nous avons été sollicitée²³ par l'inspecteur de français afin de travailler en collaboration avec un groupe d'enseignants formateurs sur la préparation d'un séminaire portant sur l'enseignement de la compréhension en lecture. La journée d'étude a pour objectif l'initiation des enseignants aux processus cognitifs liés à la compréhension des textes, notamment les inférences. Ainsi, la journée pédagogique était scindée en deux parties : la matinée, consacrée à la présentation des données théoriques, où l'inspecteur et les enseignants formateurs ont expliqué l'importance des processus inférentiels et leur rôle dans la construction du sens. Ils ont par la même occasion sensibilisé les enseignants sur l'importance de dépasser le niveau littéral du texte et de proposer des questions qui puissent amener les apprenants à l'interroger efficacement. Des instructions strictes ont été données aux enseignants afin de repenser leurs pratiques enseignantes en vue de former des lecteurs autonomes et réflexifs. La deuxième partie du séminaire a eu lieu dans l'après-midi, elle consistait à mettre en œuvre les données théoriques sur lesquelles étaient formés les enseignants pendant la matinée. Ils ont donc été répartis en groupes afin de travailler sur la conception d'un questionnaire de compréhension qui tient compte du développement des processus inférentiels. Par ailleurs, nous rappelons que tous les enseignants de la wilaya ont été concernés par cette journée, y compris les participants à notre enquête. En plus, les enseignants formateurs ont participé à la préparation ainsi que l'animation du séminaire, Ce qui constitue une excellente occasion pour nous d'étudier le degré d'application des directives institutionnelles par les enseignants.

Vers la fin du séminaire, nous avons demandé la permission des enseignants de recueillir les questionnaires qu'ils ont conçus lors de la partie pratique et nous leur avons expliqué qu'ils nous permettront d'enrichir notre corpus d'étude. Les enseignants ont accepté avec

²³ Nous tenons à préciser que nous n'avons pas le grade de professeur formateur, cependant l'inspecteur nous a confié cette tâche en raison du rapprochement de notre travail de recherche avec la thématique du séminaire.

bienveillance de nous partager leurs questionnaires (*voir annexe14*). Nous avons par la suite procédé à l'analyse de ces productions afin de savoir dans quelle mesure les pratiques enseignantes se fient-elles aux directives institutionnelles, en l'occurrence, celles émanant de l'inspecteur.

Avant de passer à l'analyse des questionnaires, nous tenons à évoquer un point important qui nous a interpellée lors du séminaire. Cela concerne les directives émises par l'inspecteur. En effet, il a été demandé aux enseignants de compléter le questionnaire de compréhension avec des questions visant les éléments linguistiques du texte (*voir annexe 15*) :

Objectif : élaboration d'un questionnaire portant sur les points de langue.

Consigne : Proposez des questions portant sur les différents points de langue qui seront étudiés au cours de la séquence.

Cette consigne montre l'attachement de l'inspecteur à l'étude des éléments linguistiques du texte lors de l'enseignement de la lecture. Alors que l'objectif du séminaire est d'initier les enseignants aux habiletés inférentielles, la recommandation précitée les invite à porter leur attention sur les différentes notions grammaticales et lexicales qui seront abordées au cours de la séquence. Cette tendance à travailler l'aspect linguistique du texte a été largement observée dans les discours des enseignants lors des questionnaires et des entretiens d'explicitation. Nous concluons de ce fait que ces conceptions unanimes partagées par les enseignants trouvent leur origine dans les recommandations de leur inspecteur.

Par ailleurs, les travaux de groupes des enseignants ont donné lieu à l'élaboration d'une série de questionnaires renfermant des questions sur un texte intitulé : « Syrie : Incroyable ! Il sauve les chats errants au péril de sa vie » tiré du manuel scolaire et figurant sur la page 55 (*Voir annexe13*). Ainsi, les questions élaborées par les enseignants ont été riches et variées se conformant aux recommandations théoriques données pendant le séminaire. Voici quelques exemples tirés des questionnaires recueillis (*voir annexe 14*) :

1- Les chats ont été abandonnés car leurs propriétaires :

Ont fui la guerre

Leurs propriétaires ne voulaient plus d'eux

Leurs propriétaires étaient partis en vacances

2- Mohamed Alla Djallal met sa vie en danger en restant à Alep car :

Il refuse d'abandonner les chats

Il veut aider les blessés

Il n'a pas les moyens

3- *Comment trouvez-vous le comportement de Mohamed Alla Djallal ?*

4- *Pourquoi la petite fille a-t-elle abandonné son chat ?*

5- *Trouves-tu que les animaux sont égaux aux êtres humains ?*

6- *« Une fois une petite fille m'a emmené son chat, elle a pleuré on me le donnant, je lui envoie des photos de lui ». Dans ce passage on distingue deux sentiments qui s'opposent :*

La joie et la tristesse

L'espoir et la tristesse

La confiance et la compassion

Les extraits mentionnés ci-haut témoignent d'une excellente prise en charge des processus cognitifs par les enseignants. En effet, les questions sont orientées vers l'aspect implicite du texte et exhortent les apprenants à mobiliser des inférences. Nous prenons à titre d'exemple la première question dont la réponse n'est pas littéralement mentionnée dans le texte, pour y répondre, les apprenants doivent inférer que le conflit syrien a engendré des cas de fuite des habitants laissant derrière eux leurs chats de compagnie. C'est aussi le cas de la quatrième question qui demande le recours aux connaissances antérieures des apprenants pour comprendre les raisons qui ont poussé la petite fille à confier son chat à Mohammed Alla Djallal.

De plus, quelques questions proposées dépassent la compréhension inférentielle et touchent à la dimension interprétative du texte. La troisième question en est un exemple, car elle invite les apprenants à faire un jugement de valeur sur le comportement de Mohammed Alla Djallal. C'est également le cas de la cinquième question qui demande d'aller au-delà du texte en donnant son avis sur le droit d'égalité entre les humains et les animaux. Quant à la sixième question, elle exige de la part des apprenants des interprétations pour pouvoir déduire les sentiments éprouvés par l'auteur ainsi que la petite fille.

Nous concluons que les questions posées prennent de manière significative le développement des processus cognitifs et permettent même d'accéder à la compréhension interprétative en raison de la présence de questions sollicitant les processus d'élaboration.

2.2.1 Synthèse sur les travaux du séminaire

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le séminaire constitue pour nous une excellente occasion de voir de plus près la mise en œuvre des directives institutionnelles et de mesurer le degré d'alignement des pratiques enseignantes avec ces recommandations. Les résultats issus de cette enquête ont révélé une compréhension approfondie des éléments théoriques abordés lors de la journée d'étude. Par conséquent, les participants ont concrétisé ces conceptions théoriques pendant l'étape des ateliers où ils ont proposé des questionnaires de compréhension rigoureux sur le plan cognitif touchant principalement à l'aspect inférentiel du texte. En effet, l'objectif de ce séminaire est de s'assurer de la compréhension approfondie de la notion des inférences et de son exploitation efficace à travers les questions de compréhension. Ainsi, les enseignants ont appliqué de manière souple et aisée les recommandations de leur inspecteur en élaborant des questions qui touchent à la dimension implicite du texte.

De surcroît, les questions proposées par les enseignants lors du séminaire diffèrent majoritairement de celles recommandées dans le manuel et sont totalement divergentes comparées aux questions que nos enquêtés ont proposées lors du questionnaire. Cela suggère un attachement aux directives de l'inspecteur qui semble être considéré comme référence par la communauté enseignante.

Outre le fait que le séminaire présente une nouvelle approche d'aborder l'enseignement de la lecture, les directives données par l'inspecteur et les enseignants formateurs semblent tenir toujours compte de l'étude formelle et linguistique du texte. En effet, une consigne a été donnée exigeant aux enseignants de proposer des questions liées au texte et qui touchent aux notions de grammaire ou de conjugaison qui sont abordées au cours de la séquence pédagogique (voir annexe 15). Bien que le séminaire porte principalement sur la compréhension en lecture et la nécessité des questions d'inférence. Les pratiques liées à l'étude linguistique en lecture sont maintenues et davantage recommandées ce qui fait preuve d'un attachement aux anciennes pratiques. Cela peut s'expliquer par le fait que les pratiques liées à l'étude formelle et linguistique du texte sont devenues tellement routinières qu'il est difficile de les changer. Ce constat nous mène vers deux conclusions : la première concerne la résistance au changement malgré l'initiative de proposition d'une nouvelle approche. Alors que la deuxième conclusion concerne l'origine des pratiques observées chez les enseignants principaux. En effet, le séminaire était une occasion à travers laquelle nous avons pu confirmer nos hypothèses sur les facteurs qui influencent les pratiques pédagogiques des enseignants principaux.

Pour conclure au sujet de la journée d'étude, nous pouvons dire qu'elle a permis de mettre en évidence un point important de notre recherche, celui de l'alignement des pratiques enseignantes avec les directives institutionnelles. Les enseignants ont compris l'importance de travailler sur la dimension inférentielle d'un texte et l'ont exploité par des propositions de questionnaire visant le développement des processus liés aux inférences. Cependant, l'inspecteur et les enseignants formateurs en tant que sources indéniables des directives institutionnelles, semblent s'attacher aux anciennes pratiques malgré la volonté du changement.

2.3 Analyse des directives institutionnelles

L'analyse des directives institutionnelles constitue une étape charnière de notre recherche car elle nous permet de présenter les résultats issus des différentes méthodes de cueillette de données que nous avons effectuées, et qui proviennent toutes des recommandations institutionnelles. Ces résultats seront par la suite comparés à ceux issus des pratiques enseignantes afin de mesurer le degré d'alignement de celles-ci avec ce que préconisent les politiques éducatives.

Nous allons dans un premier temps présenter et analyser les résultats des questionnaires et des entretiens d'explicitation recueillis auprès des formateurs. Puis, nous procéderons à l'analyse de leurs pratiques de classe. Nous passons par la suite à l'analyse du manuel scolaire puis celle des documents officiels. Ainsi, l'analyse croisée de ces différentes enquêtes nous permet d'examiner en profondeur la nature des activités préconisées par la politique éducative quant à l'enseignement de la lecture. Particulièrement au niveau de la jonction entre les processus de lecture.

2.3.1 Analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation menés auprès des formateurs

La présente partie fera l'objet de l'analyse des questionnaires et des entretiens d'explicitation menés auprès des enseignants formateurs. Nous tenons en guise de rappel à préciser que le même protocole a été mis en place avec les enseignants principaux (*voir 2.1, P :132*) afin de comprendre la nature de leurs pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la lecture. Nous ferons de même avec les enseignants formateurs en les interrogeons sur leurs pratiques de classes. Ainsi, l'analyse des données recueillies auprès des enseignants formateurs répond à une double exigence. Il s'agit d'analyser le degré de prise en charge des processus et de leur articulation dans les pratiques des enseignants formateurs, et de savoir si les pratiques déclarées

par ces enseignants prescripteurs, sont diffusées au sein de la communauté enseignante préalablement analysées (enseignants principaux).

Par ailleurs, la présente analyse suit le même cheminement de l'analyse des pratiques enseignantes, le questionnaire sera donc scindé en trois volets : scientifique, didactique et méthodologique, permettant respectivement de rendre compte des connaissances déclaratives, procédurales et stratégiques des enseignants formateurs en ce qui concerne l'enseignement de la lecture.

2.3.1.1 Analyse du volet scientifique

Ce volet est constitué de cinq questions théoriques (*voir tableau 4, P :115*) visant les connaissances des enseignants formateurs sur l'enseignement de la lecture, particulièrement leurs conceptions sur les processus cognitifs.

2.3.1.1.1 Conception des enseignants sur les étapes de l'enseignement de la lecture

Cette question se propose d'étudier le degré du respect des étapes de la lecture ainsi que la relation qu'elles entretiennent entre elles sur le plan de la jonction entre les processus.

Ci-après la question :

Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ? (Voir annexe 1)

Tableau 23 : Réponses recueillies à la 1ère question

Nature des réponses	Numéro de l'enquête	Pourcentage
Importance des étapes de lecture	3/7	90%
Indication des étapes	3/7/10	100%
Indication du rôle de l'étape	3/7/10	100%

100% des répondants ont énuméré les étapes de la séance de lecture et ont précisé leur utilité. Seuls E3/E7 ont déclaré que ces étapes sont très importantes pour la compréhension d'un texte sans donner de détail. Par ailleurs, toutes les étapes ont été prises en charge par E10/E3. E7 quant à lui, n'a pas mentionné l'étape de pré-lecture ce qui suggère qu'il méconnaît l'importance de la mobilisation des connaissances antérieures sur la construction du sens. Quant

aux E10/E3, ils ont expliqué que l'éveil de l'intérêt permet la mobilisation des connaissances antérieures comme le montrent leurs réponses :

E3 : *Premier moment (éveil de l'intérêt) : Mobiliser les connaissances antérieures des élèves et les mettre en situation d'apprentissage.*

E10 : *Première étape : Mettre l'élève dans une situation d'apprentissage, par exemple : un rappel de la séquence ou un rappel du thème abordé en compréhension orale (mobiliser les connaissances antérieures de l'élève).*

Bien que E10 soit conscient de l'importance des connaissances antérieures sur la compréhension d'un texte, il paraît qu'il ignore la manière de solliciter ces connaissances lors d'un cours de lecture. Puisque les propositions qu'il a données ne peuvent susciter chez l'apprenant le recours à ses connaissances antérieures. En effet, E10 propose de faire un rappel de la séquence ou du projet ou de revenir brièvement sur la séance précédente. Ces activités ne permettront pas la mobilisation des connaissances antérieures, notamment si elles ne sont pas liées au thème traité dans le texte. Or, E3 précise que la mobilisation des connaissances antérieures permet de mettre les élèves en situation d'apprentissage ce qui signifie les initier au sujet du texte.

Par ailleurs, l'étude para textuelle a été mentionnée par les trois répondants en précisant qu'elle permet l'émission des hypothèses de sens. Quant à l'étape de lecture, elle est communément divisée en deux parties pour l'ensemble des répondants. Ces étapes sont appelées : lecture silencieuse et exploitation du texte pour E3/E10 alors que pour E7 elles sont nommées : compréhension globale et compréhension détaillée. D'une part, les appellations identiques de l'étape de lecture ainsi que sa division en deux parties par les répondants témoignent d'une culture professionnelle commune entre eux. D'autre part, les explications données par les enseignants concernant le déroulement de l'étape de lecture, notamment E10/ E3, appuie nos constatations concernant la ressemblance dans leurs pratiques :

E3 : *hypothèses de sens que le professeur portera sur le tableau*

Lecture silencieuse du texte : vérifier les hypothèses de sens formulées précédemment par les élèves

Exploitation du texte : amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelle et linguistique du texte par un jeu de questions/ réponses balayant l'ensemble du document.

E10 : *L'élève est censé formuler des hypothèses de sens qui seront portées sur le tableau (les plus plausibles).*

La lecture silencieuse par les élèves suivi d'une lecture magistrale par le professeur : ces étapes ont pour objectif la vérification des hypothèses formulées précédemment par les élèves après les avoir questionnés le professeur ne garde que l'hypothèse juste sur le tableau.

Exploitation du texte : il s'agit d'amener l'apprenant à identifier les particularités du texte support par un jeu de questions/réponses portant sur la structure, les caractéristiques, le type.

Les répondants E3/E10 avancent des propos similaires qui sont visibles à travers le recours aux mêmes termes pour définir leurs pratiques enseignantes. De plus, ces enquêtés suivent les mêmes étapes et le même enchaînement avec focalisation sur l'étude formelle et linguistique du texte. Là encore, nous suggérons que ces enseignants soient influencés par les mêmes idées ou inspirés par les mêmes sources.

Par ailleurs, les deux enseignants expliquent unanimement que la vérification des hypothèses a lieu juste après la lecture silencieuse par les apprenants en précisant qu'ils portent au tableau les hypothèses les plus justes. Ils ajoutent également qu'ils passent par la suite à l'exploitation du texte à travers l'étude de sa structure, ses caractéristiques et son type. Néanmoins, l'émission des hypothèses de sens est un processus dynamique mobilisé à n'importe quel moment de la lecture. En effet, dès les premières lignes, le lecteur commence à faire des prédictions sur le texte, au fur et à mesure qu'il progresse dans sa lecture, il est amené à ajuster ses hypothèses et à adapter son modèle mental initialement élaboré. Nous concluons donc que E10/E3 ignorent que l'émission des hypothèses de sens est un processus continu qui est mobilisé tout au long de la lecture, ce qui témoigne d'une connaissance déficitaire des processus de lecture.

En ce qui concerne la dernière partie de lecture, E7/E3/E10 l'appellent synthèse sans donner d'exemples d'activités hormis E10 qui a déclaré proposer aux apprenants de résumer le texte.

Nous concluons à ce sujet que les enseignants formateurs prennent en considération les étapes de lecture, avec une exception pour E7 qui n'a pas fait référence à la phase de pré-lecture. Toutefois, les activités proposées par les répondants pour chacune de ces étapes ne font pas preuve d'une intégration des processus cognitifs ni de leur articulation.

2.3.1.1.2 Émission des hypothèses de sens en vue de prédire le contenu du texte

Cette question nous renseigne sur la manière dont les enseignants formateurs exploitent les éléments périphériques. Notre objectif est de comprendre le rôle qu'ils attribuent à cette tâche, particulièrement sur le plan cognitif.

Ci-après la deuxième question :

Quels sont les éléments para textuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ? (Voir annexe 1)

L'analyse des résultats a révélé une prise en charge similaire des éléments périphériques chez 100% des répondants comme indiqué dans le tableau ci-dessous :

Tableau 24: Réponses recueillies à la 2ème question

Indices visuels	Numéro de l'enquêté
Le titre	3/10/7
L'image	3/10
La source	3/10/7
Le nombre de paragraphes	3/10/7

Les éléments para textuels les plus cités par les répondants sont le titre, l'image, la source du texte ainsi que le nombre de ses paragraphes. En ce qui concerne le rôle de l'étude para textuelle, seul E3 a indiqué qu'elle permet d'analyser le texte correctement :

E3 : *le paratexte est indispensable pour analyser un texte correctement.*

La réponse à cette question est sommaire et ne permet pas de rendre compte des processus impliqués dans l'étude para textuelle. Pourtant, E3/E10 indiquent dans leurs réponses à la première question sur les étapes de la lecture (*voir annexes 5/11*) que l'étude du paratexte mène l'élève à formuler des hypothèses de sens. Malgré la référence aux hypothèses de sens par ces enseignants, ils semblent être inconscients de leur potentiel sur la construction du sens.

De plus, la référence aux nombre de paragraphes comme élément important à étudier lors de l'exploitation du paratexte soulève plusieurs interrogations sur l'intérêt d'une telle pratique sur le plan cognitif ainsi que l'origine de cette conception unanime. En effet, inciter l'apprenant à compter le nombre de paragraphes, ne lui permet pas de développer une attitude réflexive par rapport au texte ni à émettre des hypothèses sur celui-ci. Cette remarque appuie davantage notre

conclusion sur l'ignorance du rôle de l'étape para textuelle et la relation qu'elle entretient avec les autres étapes de lecture.

2.3.1.1.3 Utilisation des consignes de lecture : pour une meilleure réalisation des processus cognitifs

Cette question s'intéresse aux moyens utilisés par les enseignants afin d'orienter leurs apprenants dans la compréhension du texte. Nous souhaitons connaître la nature des consignes données par les enseignants formateurs afin de favoriser le déploiement des processus cognitifs.

Nous présentons ci-après la troisième question :

Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ? (Voir annexe 1)

100% des répondants ont souligné l'impact de la variation des consignes pendant la séance de lecture en expliquant qu'elles permettent de favoriser la compréhension du texte et la récupération des apprenants en difficultés. Toutefois, ces enseignants semblent confondre le terme consigne avec celui de question :

***E3** : il est nécessaire de varier la forme des consignes pour favoriser l'attention et l'implication des apprenants : QCM/ vrai ou faux/ consignes ouvertes.*

En effet, la question est une interrogation qui a pour objectif d'évaluer la compréhension du texte, alors que les consignes représentent les instructions données à l'élève afin de répondre à la question et qui permettent de faciliter la mise en œuvre des processus cognitifs. Ainsi, nous déduisons que ces enquêtés ne favorisent pas le développement des processus cognitifs étant donné que leurs réponses n'ont pas révélé le recours aux consignes pendant l'enseignement de la lecture.

2.3.1.1.4 Degré de prise en charge des processus dans l'enseignement de la lecture

Les réponses à cette question nous renseignent sur le degré de prise en charge des processus par nos enquêtés. A travers les éléments du texte auxquels ils feront référence, nous déduirons leur degré de compréhension des processus de lecture.

Ci-dessous la troisième question :

A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les réponses données par les trois répondants touchent à différents éléments du texte comme le montrent leurs réponses :

E7 : *Il faut exploiter les éléments suivants : La structure narrative, le cadre spatio-temporel, mettre le doigt sur l'événement le plus important, l'absence ou la présence de l'auteur, les temps verbaux, retrouvez le passage narratif et le passage discursif.*

E10 : *Les éléments les plus importants à exploiter sont : l'identification des éléments de la situation de communication, repérage du statut du narrateur, identification du schéma narratif, repérage des passages narratifs et des passages discursifs et leur caractéristiques, expression d'un avis ou d'une appréciation sur le texte abordé.*

E3 : *Les éléments les plus importants à exploiter avec les apprenants dans ce texte sont : le titre, le lieu et la date de l'événement, les personnages principaux et le trait qui les caractérise, les repères chronologiques, les mots de liaison et l'organisation des idées, l'organisation des paragraphes (repérer l'idée principale d'un paragraphe).*

Les questions proposées par les enseignants en vue d'évaluer la compréhension du texte par leurs apprenants touchent principalement à la compréhension littérale et à l'étude formelle du texte. Comme par exemple, les questions sur les personnages, le cadre spatio-temporel ou encore la situation de communication. Ou les questions visant la structure du texte telles : l'identification du schéma narratif, repérage des passages narratifs et discursifs et la structure narrative. En effet, ces deux catégories de questions ne permettent pas à l'élève de construire le sens du texte, au contraire elles le restreignent de rester sur un niveau de compréhension littéral.

Nous déduisons que 100% des sujets interrogés ont opté pour des questions explicites, ce qui suggère qu'ils présentent un déficit de compréhension des processus liés à la compréhension en lecture. Or, E10 précise dans sa réponse qu'il porte son attention sur les appréciations et les opinions des apprenants sur le texte. Bien que ce répondant ait touché à un élément crucial pour la construction du sens, et malgré le fait qu'il soit conscient de l'importance d'une telle stratégie sur le plan de la compréhension, il semble mal articuler les processus. En effet, en examinant les éléments du texte cités par E10 on voit clairement qu'il fait passer les apprenants de manière brusque de la compréhension explicite du texte vers les interprétations. Ainsi, l'absence de référence aux éléments touchant à l'aspect inférentiel du texte suppose une méconnaissance de la jonction qui existe entre les processus de lecture chez E10.

2.3.1.1.5 Agir face aux textes : Vers des lecteurs plus autonomes

La présente question vise une habileté cognitive particulière, celle des processus d'élaboration. Nous voulons savoir si les enseignants formateurs sollicitent les stratégies d'appréciation chez leurs élèves et s'ils sont conscients de leur potentiel sur la compréhension, en particulier la compréhension interprétative.

Ci-après la cinquième question :

Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions sur ce texte ? Expliquez. (Voir annexe 1)

Tableau 25: Réponses recueillies à la 5ème question

Utilité des questions d'appréciation	Numéro de l'enquêté
Améliorer la réflexion des apprenants	7
Développement de l'esprit critique chez les apprenants	7
Gagner en autonomie en lecture	10

100% des répondants ont expliqué que les questions d'appréciation sont importantes pour la compréhension d'un texte. E3/E7 ont même proposé des exemples de questions exhortant les apprenants à réagir sur le texte :

E3 : *on pourra aussi leur demander ce qu'ils pensent des femmes algériennes impliquées dans la lutte armée et quel est le rôle qu'elles ont joué tout en citant des exemples.*

E7 : *pour apprécier le courage de la femme lors de la guerre de libération nationale.*

Ces exemples de questions d'appréciation montrent que E7 et E3 savent comment solliciter les appréciations chez leurs apprenants. Ainsi, les exemples donnés par ces enseignants sont justifiés car le texte (voir annexe 2) véhicule des valeurs importantes liées au patriotisme et à la participation active de la femme algérienne pendant la guerre de libération nationale.

Toutefois, bien que les réponses des enseignants laissent transparaître un usage correct des questions d'appréciation, il semble que les enseignants méconnaissent leur objectif sur le déploiement des processus cognitifs car aucun d'eux n'a fait référence au déploiement des processus d'élaboration ou du moins la favorisation des interprétations. Seuls E7/E10 ont évoqué dans leurs discours le développement de l'autonomie et de la réflexivité. Ces deux réponses suggèrent une connaissance sommaire de l'importance d'impliquer les apprenants par les questions d'appréciation.

2.3.1.1.6 Commentaire sur le volet scientifique

Le premier volet du questionnaire destiné aux enseignants formateurs nous a révélé des informations importantes sur les conceptions des enseignants formateurs sur l'enseignement de la lecture ainsi que l'importance qu'ils accordent au développement des processus cognitifs chez leurs apprenants.

L'analyse des données a révélé des convergences remarquables dans les réponses des enseignants, notamment leurs réponses sur les étapes de la lecture et leur modalité d'enseignement. Cette homogénéité dans les réponses des trois enquêtés peut éventuellement s'expliquer par un effet de groupe ou ces enseignants formateurs s'influencent mutuellement. Cette culture professionnelle partagée entre les enseignants formateurs est aussi marquée par la forte concentration sur les aspects linguistiques et structuraux du texte.

Par ailleurs, les connaissances déclaratives des enseignants formateurs sur l'enseignement de la lecture sont très limitées étant donné qu'elles restreignent l'acte de lecture à la compréhension explicite ainsi que l'étude formelle et linguistique du texte.

Pour ce qui est des processus de compréhension, ils semblent être ignorés par les trois enseignants interrogés puisque aucune référence aux habiletés mentales sous-jacentes à la lecture qu'elle soit directe ou indirecte, n'a été observée dans leurs déclarations. De plus, les enseignants formateurs ignorent la complexité de l'acte de lecture, particulièrement, l'interconnexion des processus cognitifs et son importance pour la construction du sens.

2.3.1.2 Analyse du volet didactique

Nous nous proposons dans ce volet d'analyser les connaissances procédurales des enseignants formateurs. Nous souhaitons identifier à travers les données recueillies, la prise en considération de l'enseignement des processus ainsi que le degré de leur articulation.

2.3.1.2.1 De la compréhension littérale vers la compréhension inférentielle

Les réponses à cette question nous renseignent sur la nature des pratiques proposées par les enseignants formateurs afin de favoriser chez leurs apprenants le développement des processus cognitifs. Elles nous permettent également de mesurer le degré de prise en charge de la jonction entre ces processus, notamment l'articulation des questions littérales et inférentielles.

En voici la question :

Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte. (Voir annexe 1)

Les questions proposées par les trois enquêtés divergent sur le plan de l'articulation des processus. E7 a proposé trois questions qui sont dans leur majorité de type inférentiel comme le montre sa réponse :

E7 : *Quel est le rôle de la femme algérienne lors de la guerre de libération ?*

Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?

Quelles sont les difficultés affrontées par ces femmes courageuses ?

Les questions proposées par ce répondant nécessitent l'élaboration d'inférences puisque leurs réponses ne se trouvent pas dans le texte, exhortant l'apprenant à se servir de certains indices textuels ainsi que ses connaissances sur le monde pour pouvoir trouver la réponse. Prenant l'exemple de la première question dans laquelle l'enquêté s'interroge sur le rôle de la femme algérienne pendant la guerre de libération. Pour cette question, le lecteur doit sortir du texte et se servir de ses connaissances antérieures pour arriver à la bonne réponse. En effet, la nature de cette question contraint les apprenants à passer à un niveau de compréhension trop élevé nécessitant de faire des interprétations. E7 semble donc méconnaître la jonction qui existe entre les processus. Pourtant lors des entretiens, ce répondant nous a déclaré commencer l'étape de l'exploitation du texte par des questions superficielles, puis les accompagner par des questions sur le sens profond :

E7: *on commence par les questions superficielles puis au fur et à mesure on touche le sens profond. Selon le type de texte, l'histoire, le conte, le récit **هنا يكون على** les personnages, le temps, le lieu **باش نعرفو** le plan de l'histoire, **او مبعد** on entame des questions sur les événements.*

Le discours tiré de l'entretien avec E7 ne correspond pas aux questions qu'il a posées. En effet, le répondant déclare qu'il touche aux deux aspects du texte à savoir : le littéral (questions superficielles) et l'inférentiel (questions qui touchent au sens profond). Or, la nature des questions posées dans le questionnaire ne respecte pas cette hiérarchie et ne prend pas en considération la dimension littérale du texte. Nous déduisons que les questions données par E7 font preuve d'un décalage entre ses connaissances déclaratives et leur mise en pratique.

Par ailleurs, E3 propose également quatre questions portant sur le texte comme le montre cet exemple tiré du questionnaire :

E3 : *Où et quand se déroule la scène ?*

Quelles sont les principaux personnages ?

Quel est le trait qui caractérise Ces personnages ?

Relève dans le deuxième et le troisième paragraphe les indicateurs de temps qui organisent le déroulement des événements.

Cet enquêté a posé deux questions explicites, l'une touchant au cadre spatiotemporel de l'histoire et l'autre aux personnages. Juste après, il propose une question implicite où il demande aux apprenants de dégager les traits moraux caractérisant les personnages. Malgré cette alternance entre les questions littérales et inférentielles, l'apprenant ne pourra pas passer par différents stades de compréhension car la nature des questions proposées ne mène pas vers la construction du sens. Nous pouvons expliquer cela par le fait qu'aucune réponse émise dans les deux premières questions (explicites) ne pourra aider l'apprenant à répondre à la dernière question (implicite).

E10 quant à lui propose un questionnaire en le répartissant sur trois moments. Dans le premier moment, il pose des questions sur le cadre spatio-temporel ainsi que les personnages principaux. Lors du deuxième moment, qu'il appelle analyse approfondie du texte, il pose une question sur le mot qui introduit l'événement inattendu dans le texte (soudain). Puis, il demande des explications sur cet événement. Alors que dans le troisième moment, l'enseignant pose une question sur le sentiment que les femmes suscitent chez les élèves en tant que lecteurs.

La composition de ce questionnaire témoigne d'une articulation cohérente des processus cognitifs. Le premier moment comme l'appelle l'enquêteur en question, est dédié aux questions sur les aspects littéraires du texte comme le temps, le lieu et l'identification des personnages. Alors que dans le deuxième moment l'enseignant pose une question sur un événement crucial dans le texte, cet événement relate les aventures des jeunes militantes lors du sauvetage du moudjahid blessé. Lors du 3^e moment, E10 demande aux apprenants d'exprimer leurs sentiments vis-à-vis des deux femmes, bien évidemment cette question nécessite des inférences. En effet, la question posée lors du deuxième moment et qui concerne les actions accomplies par les deux militantes va favoriser la génération de l'inférence lors du 3^e moment. Cependant, et malgré le respect de la jonction entre le processus dans les trois moments proposés par cet enseignant, l'appellation qu'il donne au 2^e moment nous a interpellée. Alors que les questions qu'il propose dans ce deuxième moment portent principalement sur des événements explicitement mentionnés dans le texte. E10 l'appelle analyse approfondie faisant référence aux questions implicites. Là encore, nous supposons que les connaissances déclaratives de cet enquêteur sont décontextualisées.

2.3.1.2.2 Lire silencieusement pour un meilleur rendement cognitif

Nous souhaitons à travers cette question savoir si les enseignants favorisent le déploiement des processus cognitifs par le biais de la lecture silencieuse et s'ils sont en mesure de connaître son potentiel pour la construction du sens.

Ci-dessous la question :

Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

100% des répondants ont opté pour la lecture silencieuse. Ils ont unanimement expliqué qu'elle permet une meilleure concentration par les apprenants. Comme le montrent certaines de leurs réponses :

***E10 :** je préfère la lecture silencieuse pour que les apprenants puissent mieux se concentrer sur le texte.*

***E7 :** je préfère faire une lecture silencieuse. Lors de la lecture silencieuse l'apprenant est plus attentif.*

Bien que les répondants n'aient pas explicitement fait référence au déploiement des processus cognitifs, ils ont quand même souligné son impact sur la favorisation de la concentration en

lecture. Nous déduisons que les enseignants formateurs pratiquent la lecture silencieuse avec leurs apprenants en étant avisés sur son importance sur la favorisation de la compréhension.

2.3.1.2.3 La diversité textuelle : pour des lecteurs plus autonomes

La présente question a pour objectif d'identifier le degré de prise de conscience des enseignants formateurs de l'importance de la diversité textuelle ainsi que les critères sur lesquels il s'appuient lors du choix d'un texte.

En voici la question :

Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ? (Voir annexe 1)

Tableau 26: Réponses recueillies à la troisième question

Critères du choix d'un texte à lire	Numéro de l'enquêté
Respects du projet, de ses objectifs et des caractéristiques du type du texte étudié	3/7
Vocabulaire accessible et sujet abordable	3/10
Sujet d'actualité et intéressant qui puisse motiver l'apprenant	10

Les résultats recueillis dans le tableau ci-haut montrent que 90% des répondants prennent en considération les objectifs du projet étudié ainsi que la typologie étudiée. Les besoins de l'apprenant en tant que participant actif lors de l'acte de lecture, ne figurent pas parmi les conditions du choix d'un texte pour les répondants, à l'exception de E10 :

***E10** : il m'arrive de proposer des textes à mes apprenants qui n'appartiennent pas au manuel scolaire, je veille qu'ils soient abordables, d'actualité et intéressants pour qu'il y ait une motivation et aussi une interaction entre professeur/élève- élève/élève.*

Comme le montre cette réponse l'enseignant place l'apprenant au centre de l'activité de lecture en insistant sur le choix d'un texte d'actualité. En effet, opter pour un texte récent et qui renvoie aux attentes des apprenants, leur donne la possibilité de s'appuyer sur leurs connaissances antérieures et leur vécu afin de construire une nouvelle représentation mentale du texte. De plus, quand le texte fait partie des centres d'intérêt des apprenants, ils pourront facilement faire appel aux stratégies telles : la déduction, la prédiction et les raisonnements. Cette prise en

considération des intérêts de l'apprenant les motive davantage et se répercute positivement sur la mobilisation des processus cognitifs voire sur la construction du sens. Or, malgré le fait que le répondant ait évoqué des points importants concernant le maintien de la motivation et la favorisation des échanges en classe, il n'a cependant pas souligné l'impact des sujets d'actualité sur la mobilisation des connaissances préexistantes. Ce qui suggère une méconnaissance des mécanismes mentaux liés à la compréhension en lecture. En ce qui concerne E3/E7, et suite aux critères de choix qu'ils ont cités, ils semblent privilégier l'étude de la forme du texte et ses caractéristiques.

2.3.1.2.4 Explicitation des stratégies de compréhension : pour un meilleur rendement cognitif

Cette question nous renseignera sur les pratiques liées à l'explicitation des stratégies de compréhension. Les réponses émises par les enseignants formateurs nous permettront de savoir s'ils explicitent certaines stratégies aux yeux de leurs apprenants pour une meilleure construction du sens.

Ci-dessous la question :

Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leur compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ? (Voir annexe 1)

Les trois répondants soulignent l'importance de doter l'apprenant d'outils en soulignant leur importance pour la facilitation de la compréhension. Ainsi, 100% des répondants sont unanimes à proposer le questionnaire comme principal outil auquel ils ont recours afin de guider les apprenants dans leur construction du sens. Comme l'indique la réponse de E7 :

E7 : Pour l'étude du texte je privilégie doter les apprenants d'une batterie de questions sur les idées essentielles du texte pour les orienter et les guider dans leur compréhension.

La référence unanime au questionnaire de compréhension en tant qu'outil d'aide à la construction du sens fait preuve d'une insuffisance dans l'exploitation des stratégies de compréhension par les enseignants interrogés. En effet, bien que le questionnaire soit un outil incontournable pour l'évaluation de la compréhension, les approches favorisant l'explicitation des stratégies de lecture ont un potentiel notable sur le développement de l'autonomie et la favorisation du déploiement des processus cognitifs. Toutefois, et malgré la centration sur le

questionnaire, E3 a fait référence à deux stratégies importantes pour la compréhension comme l'indique sa réponse :

E3 : *ces outils sont :*

Le découpage du texte en parties.

L'image.

Le questionnaire.

C'est pour faciliter leur compréhension et leur implication.

Comme le montre cet exemple, E3 opte pour la stratégie de la segmentation du texte et l'exploitation du paratexte en précisant leur importance sur le plan de la favorisation de l'implication des apprenants. En effet, ces deux stratégies présentent de nombreux avantages sur la compréhension du texte. L'utilisation de la structure du texte est une stratégie importante qui permet une meilleure mémorisation des informations ce qui se répercute positivement sur le déploiement des processus cognitifs. L'exploitation du paratexte permet également de favoriser les stratégies de prédictions sur le texte, qui à leur tour vont faciliter la mobilisation des processus cognitifs pendant la suite de la lecture.

En définitive, les approches favorisant l'explicitation des stratégies de compréhension semblent être limitées chez les enseignants formateurs ce qui risque de ralentir le déploiement des processus chez les apprenants.

2.3.1.2.5 Aller au-delà du texte : vers la formation d'un esprit critique en lecture

Cette question nous permet de savoir si les enseignants formateurs prennent en considération les processus d'élaboration, particulièrement vers la fin de la séance de lecture. Nous tenons par ailleurs à rappeler que le texte sur lequel s'appuient les enseignants pour répondre à notre questionnaire est de type narratif. Ce qui favorisera davantage notre analyse concernant la prise en charge des questions d'appréciation et d'interprétation par notre population enquêtée.

La question est donc la suivante :

Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les activités de post-lecture proposées par les enseignants ont été variées mais suivant le même fil conducteur, celui du résumé du texte. Il existe également un large consensus au sein des répondants concernant l'objectif de cette tâche, dans la mesure où ils estiment unanimement

que le résumé permet d'évaluer la compréhension du texte par les apprenants. Ainsi, E10/ E3/E7 proposent le résumé sous forme de deux ou trois phrases, ainsi que le résumé lacunaire. E3 ajoute également qu'il propose des phrases aux élèves afin qu'ils mentionnent si elles sont vraies ou fausses selon leur compréhension du texte. Il précise aussi qu'il exploite la situation de communication résumant le texte. Bien que ces méthodes soient variées, permettant ainsi d'évaluer la compréhension des apprenants. Elles ne favorisent pas la compréhension interprétative du texte. Car elles sont trop centrées sur le contenu du texte au lieu de favoriser l'esprit critique des apprenants. En somme, l'absence des questions visant les interprétations (imaginer une autre fin à l'histoire, donner son avis sur l'attitude des personnages) fait preuve d'une méconnaissance de l'importance d'inciter les apprenants à aller au-delà du texte. Ce qui suggère une méconnaissance des processus d'élaboration et de leur importance pour la construction du sens.

2.3.1.2.6 Commentaire sur le volet didactique

Le présent volet concerne les connaissances procédurales des enseignants formateurs, après avoir analysé dans le volet scientifique leurs connaissances théoriques sur l'enseignement de la lecture, nous nous attelons à présent à faire une synthèse de leurs déclarations concernant les pratiques de classe liées à l'activité de lecture.

Nous rappelons que le volet se structure autour de 5 questions portant sur différents aspects de l'enseignement de la lecture. La première question s'intéresse à la jonction entre la dimension littérale et inférentielle dans les questions de compréhension. La deuxième question porte sur l'utilisation de la lecture silencieuse en tant que moyen permettant un meilleur déploiement des processus cognitifs. La troisième question étudie le recours à la diversité textuelle afin de favoriser l'autonomie en lecture. Quant à la quatrième question, elle a pour objectif d'analyser la référence au processus d'élaboration afin d'inciter les apprenants à aller au-delà du texte. Enfin, la cinquième question se propose d'étudier le degré du recours à l'explicitation des stratégies de compréhension dans le but de favoriser le développement des processus cognitifs

Tout d'abord, nous avons constaté que les enseignants formateurs ont des conceptions théoriques très restreintes voir presque absentes concernant l'enseignement des processus cognitifs car aucune de leurs réponses ne fait référence au mécanisme mentaux inhérents à la compréhension. Nous soulignons également que mis à part le fait que les enseignants n'aient pas évoqué le terme de processus cognitifs, leurs discours étaient dépourvus de toute allusion ou référence indirecte aux mécanismes liés à la compréhension tels : raisonnements, construction du sens, mécanismes... etc. Par ailleurs, les déclarations des enseignants sur le

déroulement de la séance de lecture témoignent d'un attachement significatif à la structure du texte au détriment de son sens. Les répondants ont tendance à se référer à la structure du texte que ce soit pour l'élaboration des questions de compréhension, pour le choix des textes et même pour l'évaluation de la compréhension par leurs apprenants.

De surcroît, certaines conceptions théoriques que les enseignants ont évoquées dans leurs discours n'ont pas été concrètement et visiblement enregistrées dans les pratiques qu'ils ont déclaré faire. L'exemple le plus significatif est celui de la question concernant l'importance des questions d'appréciation, où la majorité des enseignants ont confirmé l'importance de cette stratégie en déclarant la pratiquer souvent en classe. Or, lors de la question sur l'étape de post-lecture, aucun enseignant n'a posé des questions sur les appréciations ou les jugements sur le texte. Pourtant le texte que nous leur avons proposé est de type narratif, d'un point de vue logique et d'après les réponses qu'ils ont données préalablement concernant cette stratégie, leurs réponses doivent témoigner d'une prise en considération des questions d'appréciation. Ce qui n'a pas été le cas. Nous déduisons donc que les conceptions théoriques dont disposent nos enquêtés sont mal fondées. Un autre détail important qui appuie ces constatations a été observé lors de l'entretien avec l'enquêté E2, ce dernier nous a expliqué que ce qu'il a vu à l'université ne correspond pas à ce qu'il fait en classe comme le montre cet extrait tiré de l'entretien (voir annexe28) :

E2 : bon je vais vous expliquer ce que je fais en classe, car ça n'a rien à voir avec ce qu'on a vu à l'université.

Nous concluons donc que les enseignants suivent les directives institutionnelles qu'ils appliquent rigoureusement et de manière collective, d'où la ressemblance remarquable dans leurs réponses ainsi que dans leurs pratiques enseignantes.

Pour conclure concernant les connaissances procédurales des enseignants, nous précisons qu'elles ne tiennent pas compte de l'enseignement des processus avec une focalisation sur la forme du texte au détriment de son sens. L'articulation des processus quant à elle n'a pas été visible dans les pratiques évoquées par les enseignants formateurs

2.3.1.3 Analyse du volet pédagogique

Composé principalement de quatre questions visant les connaissances stratégiques de notre population enquêtée, ce volet a pour objectif d'analyser comment les enseignants formateurs gèrent-ils leurs connaissances procédurales en fonction des situations d'apprentissages dans lesquelles ils se trouvent.

2.3.1.3.1 Gestion des situations d'incompréhension

Nous nous proposons à travers cette question d'étudier le degré de la gestion des situations d'incompréhension chez les apprenants et les stratégies auxquelles ils recourent afin d'y remédier.

Ci-après la question :

Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses) (voir annexe 1)

- a- Vous reformulez*
- b- Vous expliquez*
- c- Vous donnez directement la réponse*
- d- Autres*

Nous avons remarqué que 100% des répondants optent pour la reformulation comme seul et unique moyen de remédiation aux situations d'incompréhension chez leurs apprenants. Or, la reformulation ne suffit pas pour rendre les lecteurs autonomes et actifs dans leurs prochaines lectures. En effet, bien que la reformulation semble être une alternative qui peut pallier les problèmes d'incompréhension, elle ne peut cependant doter les apprenants de stratégies métacognitives car il dépendra toujours de son enseignant pour lui apporter de l'aide. Or, expliquer à l'élève qu'il peut s'appuyer sur le contexte de la phrase ou la typographie du mot afin de contourner une difficulté de compréhension, peut sembler une meilleure solution. De ce fait, l'élève pourra utiliser la stratégie en toute autonomie lors des prochaines lectures.

Nous concluons que la prise en charge des situations d'incompréhension n'est pas optimale étant donné que la pratique de la reformulation indiquée par les enseignants ne permet pas aux apprenants de gagner en autonomie ni d'être des lecteurs réflexifs.

2.3.1.3.2 La place des questions sur les processus dans l'enseignement de la lecture

Cette question tente d'analyser le degré d'utilisation des questions d'enseignement pendant la séance de lecture. L'objectif est de savoir comment les enseignants gèrent-ils les processus métacognitifs de leurs apprenants.

En voici la question :

Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique ? (Voir annexe 1)

Les réponses à cette question ont été mitigées. En effet, E3 a répondu qu'il ne demande pas aux élèves de lui justifier leurs réponses en se contentant de les remercier d'avoir résolu le problème. La réponse de E3 suggère qu'il méconnaît les processus métacognitifs ainsi que leur importance pour la compréhension d'un texte. Quant à E10, il nous a expliqué que les questions de justification de réponses offrent la possibilité aux apprenants de mieux interroger le texte :

E7 : Oui cette technique est très importante car elle permet à l'apprenant d'améliorer sa réflexion d'une part et de perfectionner sa production soit à l'oral ou à l'écrit d'autres part.

Le répondant fait référence au développement de la réflexion chez les apprenants, ce qui laisse transparaître une bonne connaissance et une prise en charge suffisante des questions d'enseignement. Néanmoins, le discours que ce même enquêté avance lors de l'entretien ne correspond pas à sa réponse initialement donnée dans le questionnaire :

E7 : Bon ! je n'ouvre pas des discussions sur les réponses des apprenants, mais je préfère donner des exercices afin de tester l'évaluation des élèves au lieu de s'attarder sur ses réponses sur les questions de compréhension.

Force est de constater que la notion de processus a été absente dans les discours des sujets interrogés. Ils attribuent aux questions sur les processus des rôles tout à fait autres que celui qu'elles jouent, notamment pour l'enseignant 7 qui pense que ces questions permettent aux apprenants de s'exprimer librement ce qui améliorera leur maîtrise de la langue. En effet, les questions qui demandent de la part de l'apprenant une justification sont censées le rendre plus performant en matière d'habiletés de compréhension. Ce type de questionnement amène l'apprenant à s'interroger efficacement sur la manière dont il a abouti à la réponse rendant le processus cognitif mis en œuvre plus concret et visible. Nous concluons que la gestion et la prise en charge des processus métacognitifs est limitée chez les enseignants formateurs.

2.3.1.3.3 Le travail collaboratif pendant la séance de lecture

A travers cette question nous visons la gestion du travail de groupe et la récupération des apprenants en difficulté, notamment les faibles compreneurs. Nous voulons savoir si les enseignants connaissent l'importance du travail collaboratif et comment ils l'effectuent dans leurs séances de lecture.

Ci-après la question :

Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez. (Voir annexe 1)

Deux enseignants (E3/E7) ont déclaré faire travailler leurs apprenants individuellement en expliquant que cela leur permettrait de mieux comprendre le texte. Il paraît que ces enseignants méconnaissent l'impact positif de l'entraide entre pairs sur la favorisation des processus cognitifs. Par ailleurs, E3 nous a déclaré dans les entretiens qu'il ne recommande pas le travail de groupe en lecture, les justifications qu'il a avancées sont contradictoires, comme le montre sa réponse (voir annexe 24) :

E3 : (...) par binôme, (...) vu le niveau des élèves, c'est le niveau des élèves qui te pousse, qui pousse le professeur à travailler en binôme ou en groupes. Même la situation d'intégration on peut la travailler en binôme, la situation d'intégration qui se fait en classe, on peut la travailler en binôme parce que l'élève est une source pour son camarade, le professeur est une source, le dictionnaire, le livre, les mots clés que le professeur porte au tableau. En tout, c'est des sources pour l'élève, c'est-à-dire élève moyen ou faible, on ne peut pas le laisser tout seul il ne va rien faire, absolument rien. Et juste une petite remarque, pour la préparation de la production écrite je la préfère en groupe pour qu'il y ait l'échange, mais pas pour la lecture.

Comme le montre cet extrait, les propos de cet enseignant comportent une incohérence significative. Alors qu'il déclare que les élèves sont des sources les uns pour les autres et qu'un élève seul ne peut rien faire, E3 explique qu'il fait travailler ses apprenants en groupe pour d'autres séances mais pas pour la séance de lecture. Cette contradiction dans les propos de l'enseignant suggère une mauvaise gestion de ses connaissances déclaratives et procédurales.

Par ailleurs, seul E10 nous a déclaré qu'il privilégie le travail de groupe comme l'indique sa réponse :

E10 : Les ateliers de réflexion partagée est une nouvelle méthode qui consiste à former des groupes hétérogènes de 6 élèves qui travaillent en collaboration. C'est un moment d'échange d'idées et de communication qui peut guider à la réalisation de la compréhension.

Comme nous pouvons le voir à travers cette réponse, l'enseignant semble être très familiarisé avec l'idée du travail de groupe, notamment après nous avoir précisé les retombées positives de cette démarche sur le plan d'échanges d'idées et de la compréhension du texte. Cela dit, les

réponses de cet enquêté nous ont semblé un peu vagues, nous lui avons donc demandé plus d'explication quant à sa réponse mais il n'a rajouté aucun détail. Nous pensons donc que malgré cette référence timide et imprécise aux processus cognitifs, l'enseignant en question semble ignorer l'impact du travail de groupe sur la favorisation du déploiement des processus cognitifs et métacognitifs, particulièrement sur la récupération des apprenants en difficulté.

2.3.1.3.4 Enseigner la compréhension en fonction du type du texte : quels processus viser ?

Cette dernière question a pour objectif d'identifier le degré de prise de conscience des enseignants de l'importance de développer chez leurs apprenants différents processus cognitifs à travers la variation dans les types de textes qu'ils proposent.

Ci-après la question :

Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ? (Voir annexe 1)

Les réponses données par les enseignants témoignent encore une fois de l'attachement rigoureux à l'étude de la forme du texte ainsi que ses éléments linguistiques. Comme l'indique cet exemple :

E3 : Oui, j'opte pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes. Les étapes de la compréhension de l'écrit sont les mêmes. C'est le questionnaire adéquat qui permet aux apprenants d'identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques du texte support proposé.

En effet, 100% des répondants nous ont précisé que les questions sur le texte doivent changer en fonction du type du texte étudié. Cependant, leurs réponses prouvent qu'ils changent leurs questions dans le but d'exploiter la structure de chaque texte étudié et non pas pour exploiter les processus cognitifs inhérents à chaque type de texte. Nous déduisons alors que les enseignants ignorent que les questions qu'ils posent permettent le développement des processus cognitifs chez leurs apprenants.

2.3.1.3.5 Commentaire sur le volet pédagogique

Les données recueillies suite à l'analyse du volet pédagogique ont mis en évidence une lacune significative au niveau des connaissances stratégiques des enseignants formateurs. En effet, ces enseignants éprouvent un manque approfondi de connaissances sur les processus métacognitifs ainsi que leur rôle pour la formation de lecteur autonomes et réflexifs. De plus, aucun moyen n'est déployé par les répondants en vue de développer chez les apprenants des habiletés

mentales qui leur permettent de construire le sens du texte. Cela semble être logique étant donné la méconnaissance des mécanismes mentaux mis en œuvre par un lecteur habile pour comprendre un texte.

Par ailleurs, l'enseignement de la lecture semble être orienté vers l'étude de la forme du texte ainsi que l'analyse de ses éléments linguistiques, il s'agit d'informations qui sont revenues dans tous les volets et par un nombre important d'enquêtés.

Un autre point important qui a attiré notre attention concerne les nombreuses contradictions observées au niveau des déclarations de certains enseignants, comme c'est le cas pour E3 lors de la question sur le travail de groupe où il souligne l'importance du travail de groupe en affirmant qu'il ne le pratique pas pendant la séance de lecture. Il en va de même pour E 10 qui a proposé des questions portant sur les idées du texte dans le volet didactique pour ensuite nous révéler lors de l'entretien qu'en lecture, elle travaille sur les éléments linguistiques et la structure du texte. Ces incohérences entre les déclarations des répondants peuvent s'expliquer par l'influence du contexte institutionnel ou par un manque au niveau des connaissances théoriques dont ils disposent. Il est également possible qu'ils soient conscients de l'importance de travailler sur la construction du sens, cependant ils ont peur de s'éloigner des objectifs fixés par la tutelle.

En définitive, les enseignants interrogés semblent avoir de faibles connaissances stratégiques concernant la gestion de la séance de compréhension en lecture. Ainsi, cette absence de la prise en considération des habiletés stratégiques dont principalement les processus métacognitifs, impacte négativement le développement de l'autonomie et l'esprit critique des apprenants.

2.3.1.3.6 Synthèse des trois volets

Les trois volets qui concernent l'analyse des pratiques pédagogiques des enseignants formateurs sont complémentaires dans la mesure où ils nous ont permis de voir de plus près comment ces enseignants conçoivent l'enseignement de la lecture et dans quelle mesure ces conceptions influent-elles leurs pratiques de classe.

Il est pertinent de rappeler que les enseignants formateurs ont été classés avec les sources institutionnelles suite à leur contact direct avec les inspecteurs qui les chargent de former l'ensemble des enseignants principaux exerçant avec eux dans la même circonscription.

Les résultats obtenus ont révélé que les enseignants formateurs adoptent les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture. Nous l'avons constaté à travers l'utilisation

incessante des mêmes termes afin de décrire certaines de leurs pratiques. De plus, l'homogénéité dans les pratiques que les enseignants ont révélées suggère que même les enseignants formateurs exercent leurs enseignements sous une influence commune (probablement celles de leurs inspecteurs).

Ainsi, l'enseignement de la compréhension en lecture chez les enseignants formateurs revêt un caractère mécanique exhortant les apprenants à analyser la structure du texte et les éléments linguistiques qui seront abordés au cours de la séquence pédagogique en cours. Cette attitude a été également observée chez les enseignants principaux, ce qui justifie davantage notre choix de classer les enseignants formateurs dans la catégorie des prescripteurs. En effet, il paraît que les enseignants formateurs soient influencés par les directives de leurs inspecteurs, ce qui fait qu'ils transmettent et diffusent ces prescriptions au reste de leurs collègues, d'où la ressemblance des réponses chez l'ensemble des enseignants tant sur le plan des connaissances théoriques que sur les pratiques qu'ils ont déclarées.

En définitive, nous concluons que l'analyse des réponses émises par les enseignants formateurs a révélé de nombreuses limites concernant l'enseignement de la lecture. Ainsi, ces enseignants disposent de faibles connaissances sur l'enseignement des processus cognitifs. Quant à la jonction qui existe entre les différentes habiletés de lecture, elle semble être ignorée par l'ensemble des enseignants formateurs.

2.3.2 Analyse des observations de classe menés auprès des formateurs

Nous nous attelons dans ce qui suit à présenter les résultats issus des observations de classe menées auprès des enseignants formateurs. Nous précisons en guise de rappel que ces observations ont été menées juste après avoir récupéré les questionnaires. Notre objectif est de nous assurer davantage des réponses émises par les enseignants quant à leurs pratiques enseignantes effectives relatives à la lecture. Toutefois, il importe de souligner que la phase des observations de classe s'est déroulée sur trois étapes : une première étape pendant laquelle nous avons élaboré une grille d'analyse (*voir tableau 8, P : 122*) propre à l'enseignement de la lecture qui renferme toutes les interactions et les échanges susceptibles d'être observés pendant les séances auxquelles nous avons assisté. De plus, cette grille se focalise particulièrement sur l'articulation des processus et la prise en charge de cette jonction pendant le cours de compréhension en lecture. Elle nous a donc permis de cerner nos observations davantage, pour une meilleure analyse des données. Puis, dans un second temps, nous sommes passée à la transcription écrite des données orales étant donné que les séances ont été enregistrées afin

d'améliorer l'analyse en terme de précision et de tangibilité. Finalement, nous avons procédé à l'analyse et discussion des résultats. Ainsi, les trois enseignants chez qui nous avons assisté, exercent dans des collèges situés au centre-ville de la commune de Khemis Miliana. Ils ont travaillé sur différents types et genres textuels à savoir : le texte argumentatif et le texte narratif avec ses deux genres (biographique et légendaire). Avant de passer à l'analyse proprement dite, nous tenons à préciser un point très important concernant le choix de classer les observations de classe des enseignants formateurs dans la catégorie des directives institutionnelles. Bien que ces observations fassent l'objet de pratiques de classe, nous les avons classées dans la catégorie des directives institutionnelles et non pas celles des pratiques enseignantes. Nous nous appuyons sur l'argument selon lequel les enseignants formateurs sont un relais entre les directives des inspecteurs et les enseignants en exercice. Nous rappelons encore une fois que les inspecteurs sollicitent souvent les enseignants formateurs pour des journées de formation, des sorties de titularisation ou même se charger de former l'ensemble des enseignants exerçant avec eux. Par ailleurs, et dans le contexte de notre recherche, les enseignants formateurs sont également chargés de responsabilités administratives qui concernent l'élaboration des répartitions annuelles des différents paliers du cycle moyen. Ainsi, La relation directe et étroite que ces enseignants entretiennent avec les inspecteurs fait qu'ils portent une double casquette, faisant d'eux à la fois des praticiens et des prescripteurs. Nous pensons que l'analyse des pratiques de classe des enseignants formateurs nous offre la possibilité de comprendre la nature des directives qu'ils transmettent au reste des enseignants.

2.3.2.1 Analyse de la première classe

2.3.2.1.1 Respect des étapes de la lecture

Cette séance de lecture s'est répartie sur 4 étapes : la pré-lecture, l'exploitation des éléments périphériques, la lecture silencieuse et finalement l'étape de post lecture. L'enseignant (E 3) de cette classe a bel et bien respecté les étapes d'une séance de lecture en répartissant les tâches à accomplir selon la structure générale d'un cours de compréhension en lecture. Cependant, le contenu de certaines étapes semblait ne pas être défini par des objectifs clairs qui puissent aider l'apprenant à développer une compétence de compréhension solide. Ainsi, lors de la première étape de pré-lecture, deux images ont été présentées aux apprenants afin de leur assurer une meilleure entrée dans le texte (*voir annexe 15*). Les élèves ont réagi aux deux images ce qui a stimulé la mobilisation de leurs connaissances antérieures et a créé un horizon d'attente chez eux. Par ailleurs, ce moment de mise en situation ou comme Cuq et Gruca préfèrent l'appeler

« une activité de remue-méninges²⁴ », doit obligatoirement être réinvesti lors de l'étape de lecture pour que l'apprenant parvienne à un meilleur traitement de l'information. L'objectif est de confronter les connaissances antérieures qu'il a déjà activées pendant la pré-lecture au contenu du texte pour construire un modèle mental cohérent. Or, les questions posées lors de l'étape de lecture par E3 ne touchent pas au sens profond et n'offrent pas la possibilité aux apprenants de construire le sens du texte. La phase de la mise en situation n'a dans ce cas aucun intérêt puisqu'elle n'a pas de relation avec la phase de lecture. De plus, la post-lecture ou comme l'appelle l'enseignant de cette classe « la synthèse », porte sur les réactions des apprenants sur le texte :

E : À ton tour d'exprimer ton opinion vis-à-vis du gaspillage et de proposer un ou deux gestes anti-gaspillage alimentaire.

L'étape de post-lecture est censée être une occasion pour les apprenants de réagir sur le texte, d'évaluer et d'analyser les nouvelles informations qu'ils ont eues afin de mieux les fixer. Toutefois, il serait difficile voire impossible pour les apprenants de cette classe de réussir cette étape étant donné que très peu de processus cognitifs ou métacognitifs ont été déployés lors de la phase de lecture. Nous déduisons donc qu'il y a absence de relation et d'enchaînement entre les étapes de la séance de lecture dans cette première classe. Ce qui ne permettrait pas à l'apprenant d'être en interaction avec le texte et d'en construire le sens. Nous concluons de ce fait, que E3 a respecté les étapes de l'enseignement de la lecture mais il ignore leurs objectifs ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles. (*Voir annexe 16*).

2.3.2.1.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures

La séance de compréhension a été entamée par une mise en situation à travers laquelle, le praticien a montré deux images aux apprenants afin de les faire réagir sur le thème du gaspillage. Les images en question représentent deux personnes, la première qui se brosse les dents en laissant l'eau du robinet couler inutilement, et la deuxième dans laquelle on voit une personne jeter une pizza à la poubelle. En effet, ces deux images conviennent à la mise en situation car elles permettent aux apprenants d'activer leurs connaissances antérieures et d'investir dans leurs pré-requis afin de prédire le sens du texte. Ainsi, E3 a posé une série de questions portant sur le contenu des deux images sur lesquelles les apprenants ont répondu. Toutefois, les

²⁴ « Une activité de remue-méninges qui peut consister à répondre à une question, à pratiquer un jeu lexical, à réagir par rapport à une image, etc. » (Cuq, Gruca, 2005, p : 170).

réponses émises par les apprenants étaient très limitées comme le montre cet extrait tiré de l'étape de la mise en situation :

E : D'accord, bon ! Je vais vous montrer une image et vous allez me dire quel est le problème traité dans cette image. Regardez bien cette image. Bon ! Peut-être elle n'est pas vraiment très claire mais on peut voir. Quel est le problème traité dans cette image ? Levez le doigt s'il vous plaît ! Je ne veux pas de réponses en arabe+.

A : التلوث.

E : J'ai dit pas de réponses en arabe++.

A : gaspillage.

E : Très bien, gaspillage de quoi ?

As : de l'eau++.

E : Est-ce une bonne manière de se comporter ?

As : Non++

Les échanges indiqués dans l'exemple *supra* montrent qu'il n'y a aucune initiative de prise de parole par les apprenants, ces derniers ne font que répondre aux questions de l'enseignant par des répliques très courtes, ne dépassant pas un mot. L'enseignant à son tour, se contente de ces réponses et ne pousse pas ses élèves à s'exprimer davantage autour des images. D'autant plus que les photos proposées sont significatives et devraient donner libre court aux apprenants de s'expliquer en faisant appel à leurs vécu et connaissances sur le monde. Par ailleurs, la majorité des apprenants n'utilise pas cette stratégie de manière autonome (*voir 1.3, P : 41*), c'est pourquoi, un enseignant averti doit encourager ses apprenants en animant avec eux des discussions autour de thèmes proches du sujet traité dans le texte. À titre d'exemple, il aurait été possible de demander aux apprenants s'ils connaissent des gens de leur entourage qui gaspillent souvent et qu'elles étaient leurs réactions devant un tel acte.

En guise de conclusion concernant la mobilisation des connaissances antérieures, nous dirons que l'enseignant de cette classe effectue l'étape de la mobilisation des connaissances antérieures mais il semble ignorer comment la pratiquer du moment qu'il ne favorise pas les échanges et les discussions avec ses apprenants, ce qui va à l'encontre d'une mobilisation efficace des processus de compréhension.

2.3.2.1.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens

Après avoir fait l'activité de la mise en situation, E3 passe à l'étude para textuelle, où il demande à ses apprenants d'observer certains éléments visuels entourant le texte tels: le titre et l'image. En revanche, la manière dont l'enseignant procède afin d'exploiter ces éléments était très superficielle car les questions posées manquaient de précision et passaient à côté de détails importants pour la formulation des hypothèses de sens. Prenant l'exemple de l'exploitation du titre :

E : Ok ! Très bien, très bien ! Maintenant regardez le texte, bon j'ai changé le support. C'est bon les jeunes ? Le crayon, n'oubliez pas le crayon. Alors sous quelle forme est donné le titre ?

Ae : En gras.

E : On lève le doigt même si c'est faux ce n'est pas grave.

A : Une phrase interrogative.

E : Très bien ! Donc c'est une question, d'après vous où se trouve la réponse à cette question ?

As : Dans le texte++.

E3 demande aux apprenants de lui donner la forme sous laquelle est écrit le titre, sans pour autant étudier son contenu. En effet, la forme du titre qu'elle soit interrogative ou déclarative, n'a aucun effet sur la formulation des hypothèses de sens chez les apprenants, lesquels ont besoin de s'appuyer sur certains indices saillants dans le titre, l'image ou même à l'intérieur du texte pour pouvoir anticiper sur le sens et formuler ainsi des hypothèses. A titre d'exemple, le mot problème dans le titre est très pertinent et significatif. Car il permet à l'apprenant, après l'avoir étudié, de prédire que l'auteur va exposer un problème dans le texte et qu'il évoquera les dangers et les inconvénients du gaspillage et non pas sa définition. Le praticien n'a donc pas étudié le contenu du titre et s'est contenté d'identifier sa forme. Ensuite, il a été demandé aux apprenants de compter le nombre de paragraphes du texte :

E : Combien y a-t-il de paragraphes ?

As : 4 ++.

E : Levez le doigt s'il vous plaît ! Pourquoi vous êtes en train de parler comme ça ?

Ae : 4 paragraphes.

E : Tu es sûre ? Quatre paragraphes tu as bien compté ?

Ae : 5 paragraphes monsieur.

Les apprenants énumèrent les paragraphes du texte sans que cela puisse les guider vers l'émission des hypothèses de sens. En effet, le nombre de paragraphes n'importe pas dans la prédiction du contenu du texte et ne peut mener l'élève vers l'émission des hypothèses de sens. Il s'agit donc d'une consigne sans objectif. En ce qui concerne l'exploitation de l'image qui accompagne le texte, là encore, nous avons constaté que E3 se contente d'une seule réponse qui est très limitée comme l'indique cet exemple :

E : Voilà c'est une petite image qui montre quoi ?

A : Le gaspillage.

E : Ok d'accord, d'après vous de quoi va parler le texte ?

Il ressort de cet échange que l'enquêté ne s'est pas attardé sur analyse de l'image avec ses apprenants. En se limitant à une seule réponse « le gaspillage », l'enseignant est directement passé à l'étape des hypothèses de sens. D'ailleurs, une exploitation périphérique efficace doit se faire de manière à étudier les éléments qui sont pertinents dans le texte et qui puissent amener le lecteur à faire des prédictions sur le contenu et le sens du texte. E3 pouvait dans ce cas pousser ses apprenants à analyser minutieusement l'image à la recherche d'indices qui pourront les aiguiller dans la formulation des hypothèses. Il est également souhaitable de mettre l'image en relation avec le titre du texte pour des hypothèses plus fines.

Pour conclure, nous avons constaté que l'enseignant procède à l'exploitation du paratexte cependant, cette exploitation reste superficielle en invitant les apprenants à relever et identifier certains éléments comme le titre et l'image, sans pour autant les commenter en vue d'émettre des hypothèses. Il ressort donc de cette observation que cet enquêté connaît l'étape de l'étude para textuelle ainsi que son importance lors du processus de lecture mais il ignore comment la pratiquer.

2.3.2.1.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?

Après avoir effectué l'étude para textuelle, l'enseignant invite ses apprenants à lire le texte silencieusement. Une étape charnière lors du processus de compréhension, car elle permet aux jeunes lecteurs de mettre en œuvre un ensemble de processus aboutissant à la construction de sens.

En vue de l'importance de cette étape pendant l'activité de lecture, et dans le but d'analyser chaque tâche réalisée lors de cette troisième partie, nous allons segmenter notre analyse en plusieurs étapes chacune définie selon un objectif précis.

Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

Nous avons noté une faible présence de questions visant la compréhension. En effet, l'enseignant de cette classe focalisait son attention sur la structure du texte et sa grammaire au détriment de la construction du sens. Précisant que presque 80% des questions sont des consignes de repérage, d'identification ou des questions sur la grammaire, conjugaison et syntaxe. A cet effet, nous repérons à titre d'exemple, certaines des questions posées par l'enseignant pendant l'étape de lecture :

E : Alors, qui pourrait nous relever le premier argument ?

E : J'ouvre une parenthèse à partir de « tout d'abord » jusqu'à « nocif » vous écrivez argument 1. Maintenant par quel articulatoire l'argument numéro 1 est-il introduit ?

E : Qui peut me relever dans le texte un exemple. Et les autres ? C'est toujours les mêmes élèves ?

E : Très bien. Puisque on parle du gaspillage qui peut me relever deux mots de la même famille. Juste un petit rappel, qu'est-ce qu'ils ont de commun les mots de la même famille ?

E : Très bien. Qui peut me dire maintenant quel est le temps dominant dans le texte ? C'est à dire à quel temps sont conjugués la majorité des temps du texte ?

E : C'est bon ? Ok. Regardez la phrase qui se trouve dans le deuxième argument, je vais la lire : les aliments imparfaits ne sont pas choisis alors qu'ils sont parfaitement comestibles. Quel est le rapport logique exprimé : la cause, le but ou l'opposition ?

Comme nous pouvons le voir, ces questions montrent clairement la volonté de E3 de travailler sur la forme du texte plutôt que sur son sens, étant donné que les consignes proposées ne permettent pas aux apprenants d'être en interaction constante avec le texte pour en construire le sens. Cependant, elles les obligent à rester sur la surface du texte plutôt que d'accéder à son sens profond. De plus, l'enseignant se limite à l'identification de certains éléments du texte tels : les arguments et les exemples sans qu'ils demandent à ses apprenants des explications sur ce qu'ils lisent. Ces derniers, répondaient aux questions d'une manière rapide et aisée puisqu'il

s'agissait de délimiter les arguments en soulignant uniquement le premier et le dernier mot de ceux-ci.

Nous avons également observé une présence plutôt insuffisante des questions littérales. Celles-ci sont posées dans un ordre aléatoire sans qu'elles soient suivies par des questions inférentielles. Dans ce qui suit nous recensons les questions littérales posées par l'enseignant :

E : Maintenant dites-moi d'après vous, qui est-ce qui gaspille les aliments. C'est dans le texte, dans le texte je répète, qui est-ce qui jette la nourriture ?

E : Qui peut me relever dans le premier paragraphe la thèse de l'auteur ?

E : D'après l'auteur, les ressources alimentaires sont illimitées. C'est vrai ou faux ?

E : Ça y est, donc les jeunes, d'après vous, est ce que le gaspillage alimentaire est un vrai problème ?

D'une part, les réponses à ces questions sont explicitement données dans le texte, par conséquent, l'apprenant ne fournira pas de grands efforts cognitifs afin de répondre. D'autre part, il y avait une absence presque totale des questions inférentielles lors de l'étude de ce texte. Ce qui a obligé les apprenants à rester sur un niveau de compréhension littéral.

Nous concluons que l'enseignant de cette classe ignore ce que veut dire enseigner la compréhension en lecture, cela était remarquable à travers les types de questions qu'il posait, et qui ne favorisaient en aucun cas l'autonomie des apprenants et la construction du sens. Il paraît que la structure du texte est une fin en soi pour cet enseignant qui la considère comme le principal objectif de la séance de lecture. Par ailleurs, la jonction qui existe entre les différents processus semble être méconnue par l'enseignant en question étant donné l'absence des questions inférentielles. Ainsi, les apprenants étaient conditionnés puisque leurs interventions se limitaient à des tâches de repérage et d'identification.

Utilisation des questions portant sur les processus

L'enseignant de cette classe s'intéresse particulièrement aux questions d'évaluation au détriment des questions d'enseignement. Nous rappelons que les questions d'évaluation sont celles qui visent le contenu du texte, alors que les questions d'enseignement ont pour objectif d'aider les apprenants à se rendre compte de leurs propres processus cognitifs. Par ailleurs, nous avons remarqué que l'enseignant ne s'intéressait pas à la manière dont ses apprenants ont répondu ni aux stratégies qu'ils ont utilisées pour contourner des situations de difficultés. L'échange ci-après en est un exemple :

E : Très bien vous le souligner et vous mettez connecteur. Maintenant revenant à l'argument deux, je vais vous relire la phrase « D'autre part, les aliments imparfaits ne sont pas choisis alors qu'ils sont parfaitement comestibles » comestible↑ ce mot là veut dire ? Je vais essayer de vous donner trois réponses et vous essayez de me donner les bonnes réponses : mangeable /incomestible /consommable. Donnez-moi les bonnes réponses. Je répète qu'est-ce que ça veut dire comestible ? Car il y a des aliments imparfaits.

A ! !: Mangeable.

A : Consommable.

E : Mangeable ça veut dire on peut les manger et que veut dire des aliments imparfaits ? Ce sont des aliments moches qui n'ont pas la forme exacte ou réelle comme cette image. Regardez cette pomme de terre, elle est n'est pas belle, en français on dit c'est des aliments imparfaits. On peut certes les manger mais dans les grands supers marchés on les jette. Par exemple, comme en suisse, mais en Algérie on mange tout (rire).

Il s'agit d'une question portant sur le sens d'un mot-clé qui se trouve dans un argument important dans le texte, car son identification ainsi que l'accès à son sens faciliteront la compréhension de tout le paragraphe. Comme nous pouvons le voir, deux apprenants ont pu trouver la bonne réponse. En raison de l'absence des dictionnaires, ces deux apprenantes ont dû fort probablement produire des inférences lexicales afin de trouver la signification de l'expression « aliments imparfaits ». Puisqu'en se servant du contexte dans lequel se trouve l'expression en question, on peut comprendre son sens ou du moins s'y rapprocher. Cependant, E3 n'a pas cherché des explications sur les stratégies utilisées par ses élèves afin de trouver la signification. Par exemple, l'enseignant pourra demander à ses apprenants s'ils connaissent déjà la signification de l'expression ou l'ont-ils déduit. S'il s'agit d'une inférence lexicale, il pourra tout de même leur demander de lui montrer la démarche qu'ils ont suivie pour inférer le sens. De cette manière, l'enseignant va cibler non seulement les processus inférentiels en les rendant plus transparents, mais aussi les processus métacognitifs en aidant les apprenants à avoir un pas en avant sur leurs démarches.

Rôle de l'enseignant

Nous avons constaté que les interventions de E3 ont été très limitées et n'ont pas été centrées sur le développement des différents processus cognitifs propres à la tâche de lecture. Par

ailleurs, le mode de questionnement pour lequel l'enseignant a opté était très mécanique, ne permettant pas à l'apprenant d'être un participant actif, ni à développer des processus cognitifs :

E : Très bien ! Maintenant je vous donne des phrases et vous me dites si c'est vrai ou faux. D'après l'auteur, les ressources alimentaires sont illimitées, c'est vrai ou faux ?

As : Faux++

E : C'est quoi la bonne réponse dans le texte ?

A : C'est « illimitées ».

E : Très bien. Deuxième phrase : les aliments imparfaits sont consommés par les citoyens.

A : Non.

E : Le gaspillage alimentaire est devenu un problème mondial.

A : Vrai.

L'échange ci-haut est un exemple qui prouve que les interactions entre les deux participants à savoir : l'enseignant et ses élèves, sont restreintes et réduites à des questions généralement fermées de la part de l'enseignant et des réponses très courtes et faibles en contenu de la part des élèves. Par conséquent, le mode interrogatoire couvrait la majorité des échanges entre l'enseignant et ses élèves. Ces derniers, n'interviennent pas spontanément et n'interagissent que pour répondre aux interrogations de leur enseignant.

De surcroît, E3 semble ne pas encourager le travail de groupe ni les échanges entre pairs, étant donné qu'il ne travaille qu'avec les mêmes éléments. Là encore, nous supposons que la prise en charge des processus métacognitifs est absente dans cette classe car le travail collaboratif est conçu comme une entraide entre les apprenants leur permettant d'échanger et d'avoir un meilleur rendement cognitif.

En somme concernant le rôle de l'enseignant, nous avons conclu qu'il reste limité à un mode interrogatoire fermé qui ne permet pas aux apprenants de prendre part dans le processus de lecture en toute autonomie. Ainsi, l'activité médiatrice était complètement absente.

Interventions des apprenants

Nous avons constaté dans cette classe que les interventions des apprenants étaient quasiment absentes. En effet, et mise à part les quelques élèves ayant interagi avec l'enseignant, le reste

des participants sont restés passifs tout au long de la séance. Cela est éventuellement dû au manque d'incitation par l'enseignant. Ainsi, nous avons remarqué que la majorité des réponses émises par les apprenants sont décontextualisées, ce qui prouve qu'ils n'ont pas pu accéder au sens du texte et ne sont restés que sur sa surface :

E : On essaie de trouver la thèse les jeunes, on essaie de répondre même si c'est faux, il faut essayer de répondre.

Ae : Monsieur, il me semble.

E : Donc elle commence par « il me semble » très bien ! Qui peut lire la phrase ? Toujours les mêmes éléments ?

A : Il me semble que les gens gaspillent de la nourriture sans se soucier de ce qu'ils font.

Comme le montre cet exemple, l'apprenant a répondu aléatoirement et de manière décontextualisée. La réponse émise ne renvoie aucunement à la question posée et prouve que l'élève en question n'a pas compris le texte. Une telle situation d'incompréhension, s'explique par le fait que les élèves n'ont pas pu produire des processus cognitifs de manière cohérente et interdépendante leur permettant de construire le sens et de répondre ainsi aux questions posées.

De plus, et malgré la passivité observée chez les apprenants de cette classe, ils n'ont pas montré de l'intérêt pour le texte et n'ont pas cherché à comprendre certains détails le concernant. En effet, aucune question n'a été posée par les élèves en vue d'éclaircir certains points dans le texte. Ce qui nous amène à parler de la dimension motivationnelle, qui semblait être quasiment absente avec une participation de plus en plus réduite.

2.3.2.1.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

L'étape de post-lecture a été assurée par E3 sur trois parties, dans un premier temps, il a proposé une activité de synthèse abordant les différents éléments importants du texte tels : le thème, la visée et le type. Puis, l'enseignant a proposé une activité permettant aux apprenants de reconnaître les différents gestes anti-gaspillage. Enfin, il a été demandé aux apprenants de réagir sur le texte en donnant leurs opinions sur le phénomène du gaspillage. En effet, les tâches assignées aux élèves sont idoines à ce genre de texte et leur permettent d'évaluer leur compréhension en réfléchissant sur ce qui a été effectué ou en se situant par rapport aux nouvelles connaissances qu'ils ont apprises (cas de la première et deuxième activité). En ce qui concerne la troisième activité, celle-ci offre d'une part, la possibilité aux apprenants d'aller au-

delà du texte tout en développant un esprit critique et ce, pour une meilleure implication et , pour rendre la lecture plus significative. Toutefois, cette activité de synthèse semble être hors contexte du moment que l'activité de compréhension ainsi que les processus qui s'y rattachent n'ont pas été mobilisés correctement et ce, dès le début du processus de la lecture. Il serait donc difficile voire impossible pour les apprenants de réagir après la lecture du texte ou du moins évaluer ou fixer les connaissances apprises.

2.3.2.1.6 Commentaire sur la première classe

Après avoir analysé cette classe, nous avons conclu que le praticien n'est pas en mesure de pratiquer l'enseignement de la lecture dans une optique cognitive et métacognitive. En effet, force était de constater que la séance de compréhension en lecture pour cet enseignant, est une occasion pour découvrir la structure du texte de manière superficielle sans pour autant chercher à comprendre son contenu. De plus, la majorité des consignes données sont sans objectif et visent principalement les points de langue qui seront abordés au cours de la séquence. Cette façon de pratiquer l'enseignement de la lecture devrait trouver son origine dans les exigences des inspecteurs²⁵. De même, cet enseignant semble se fier aux directives institutionnelles ce qui s'est répercuté négativement sur le rendu de apprenants. Par ailleurs, les pratiques effectives de cet enseignant (E3) correspondent aux déclarations qu'il a faites dans les questionnaires et lors des entretiens d'explicitation. Cela prouve encore une fois à quel point ces conceptions ont une influence directe sur les comportements de cet enseignant ainsi que son savoir-faire en classe.

En définitive, les pratiques effectuées lors de cette séance de lecture ainsi que les interventions de l'enseignant, ne correspondent pas aux exigences actuelles notamment en matière du développement cognitif du jeune apprenant. L'enseignant semble alors ignorer les processus cognitifs inhérents à la compréhension d'un texte, mais également, la relation qu'ils doivent entretenir entre eux.

2.3.2.2 Analyse de la deuxième classe

2.3.2.2.1 Respect des étapes de la lecture

Toutes les étapes de la séance de compréhension ont été respectées. L'enseignant a débuté son cours de lecture par une activité d'imprégnation où il a posé quelques questions à ses apprenants en vue de les faire rentrer dans le texte. Puis, il est passé à l'étude des éléments para textuels

²⁵ Nous avons consulté les répartitions annuelles élaborées par les différents inspecteurs de la wilaya, nous nous sommes rendue compte que l'objectif principal assigné aux séances de compréhension était l'identification de la structure du texte. (Voir Annexe 23).

pour ensuite entamer la lecture suivie d'une batterie de questions. Et pour clôturer, une activité de synthèse consistant à résumer le texte, a été proposée aux apprenants.

Bien que les quatre étapes de lecture soient menées, nous avons toutefois constaté des incohérences entre celles-ci. Par exemple, l'étape de l'exploitation périphérique n'a pas été assurée correctement de manière à permettre aux apprenants d'anticiper sur le sens. Cela va automatiquement avoir des conséquences négatives sur la construction du sens lors de l'étape de lecture. Cette dernière était, elle aussi, déficitaire ce qui impactera automatiquement la dernière étape de post-lecture. (*Voir annexe 19*)

En somme, il s'avère que l'enseignant de cette classe pratique les étapes de l'enseignement de la lecture, cependant, il ignore la relation entre ces étapes ainsi que les modalités de déroulement de celles-ci²⁶.

2.3.2.2.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures

L'étape de la mise en situation consistait à poser une question aux apprenants sur les sources d'eau qu'ils connaissent, notamment celles situées dans leur région. Les apprenants n'ont pas réagi et aucun d'eux n'a pu répondre à la question. L'enseignant à son tour leur a cité quelques-unes, comme le montre cet extrait tiré de l'observation :

E : Très bien c'est la source d'eau, donc c'est quoi une source d'eau ? C'est une eau qui sort de la terre. Est-ce qu'il existe dans notre région des sources ? Donnez-moi leurs noms. Je parle de notre région pas du texte. Vous ne connaissez aucune source ? (Silence).

Tala Shiba c'e n'est pas une source ? Vous la connaissez ? Ain Sefra c'est aussi une source, vous avez aussi Ain Sefra. Donc on a plusieurs sources dans notre région. Très bien !

A : Ben Achour

E : Elle se trouve où cette source ?

A : Miliana

E : Ah d'accord ! Je ne la connais pas. On entame notre texte.

²⁶ Afin d'éviter les redondances, nous avons délibérément choisi de ne pas donner d'exemples de l'observation pour le respect des étapes de la lecture car chacune de ces étapes sera détaillée et illustrée par des extraits d'échanges entre l'enseignant et ses apprenants dans les sections suivantes.

On voit à travers cet échange que les apprenants ont eu des difficultés à répondre à la question posée par l'enseignant. Bien que ce dernier ait expliqué préalablement ce qu'est une source d'eau, les apprenants l'ont assimilée à la source du texte qu'ils ont l'habitude de lire à chaque début de séance :

E : Très bien ! Alors lors de cette séquence nous allons découvrir un lieu légendaire++ avec des faits automatiquement légendaires. Alors, qu'est-ce que ça veut dire une source ?

Ae : La source du texte

Comme le montre cet exemple, seul un apprenant a pu nommer une source d'eau qu'il connaît. Le reste des apprenants, n'ont pu en citer aucune. Cette situation d'incompréhension aurait pu être évitée si l'enseignant avait opté pour un support iconique d'une source d'eau afin de faire réagir les apprenants sur le thème du texte et faciliter ainsi la mobilisation de leurs connaissances antérieures. Dans ce cas, mêmes les faibles compreneurs pourront s'impliquer pour une meilleure entrée dans le texte. En effet, l'enseignant de cette classe pratique l'étape de la mise en situation de façon mécanique, sans se soucier de sa réussite, ce qui sous-entend qu'il n'est pas en mesure de connaître l'importance de la mobilisation des connaissances antérieures sur le reste du processus de lecture.

Nous déduisons donc que l'étape de l'imprégnation n'a pas été correctement effectuée, dans la mesure où l'enseignant en question n'a pas choisi les bonnes méthodes afin de stimuler les connaissances antérieures de ses apprenants.

2.3.2.2.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens

La deuxième phase consistait à survoler le paratexte, l'enseignant a invité ses élèves à lire le titre et la source en interprétant l'image qui l'accompagne, comme le montrent ces échanges tirés de l'observation :

E : On entame notre texte. Alors quel est le titre de ce texte ?

Ae : Ain Bent el Soltane de Mascara.

E : Ain Bent el Soltane de Mascara ++. Très bien ! Alors qui en est l'auteur ?

Ae : L'auteur c'est Belkacem xx Mokhtar

E : Et la source, quelle est la source du texte ?

Ae : D'après Belkacem (silence)

E : La source c'est le nom de l'œuvre, ce n'est pas le nom de l'auteur !

Ae : Légende des rois

E : Très bien ! À côté de la page 125, il existe une image. Alors, que représente cette image ? C'est une++ ?

As : C'est une source ++

E : Alors ? D'après l'image et tous ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ?

Ae : Une source

Les échanges menés entre le praticien et ses élèves montrent que celui-ci restreint l'étape de l'étude para textuelle à une simple lecture des indices visuels. En effet, au lieu d'exploiter le paratexte de manière à analyser chacun de ses éléments, les élèves, et suite à la demande de leur enseignant, se sont contentés d'identifier les indices qui entourent le texte. Il s'agit donc de consignes de lecture sans objectif qui n'aident aucunement l'apprenant à interpréter les éléments du paratexte pour émettre des hypothèses et anticiper sur le sens du texte. Prenons à titre d'exemple le titre du texte qui a été simplement repéré et lu alors qu'il est très significatif. Ainsi, l'enseignant pouvait demander à ses apprenants après avoir lu le titre, de lui expliquer que veut dire « Ain bent el soltan » Ce titre serait facilement interprétable étant donné qu'il est écrit dans la langue maternelle des apprenants²⁷, l'enseignant peut alors enchaîner une série de questions afin d'amener ses apprenants vers la formulation d'hypothèses. Il est également possible de leur demander la signification du mot « Ain²⁸ ». Par ailleurs, l'enseignant peut leur demander la signification de l'expression « Bent el soltan », qui veut dire la fille du roi. Enfin, il est possible de leur demander pourquoi a-t-on attribué cette source à la fille du roi ? Les réponses à cette question peuvent guider les apprenants vers des hypothèses de sens plus fines et qui seront importantes pour la compréhension du texte. Il en va de même pour la source et l'image, qui ont été mal exploitées, par exemple, le nom de l'auteur n'a rien d'important lors de cette étape car il ne véhicule aucune information importante qui peut aider dans l'anticipation et la formulation des hypothèses de sens. De plus, l'image qui accompagne le texte représente une source d'eau très connue en Algérie, celle « d'Ain el fewara » située à Sétif. Pourtant l'enseignant n'a posé aucune question concernant cette image et s'est contenté de dire qu'il s'agit d'une source. Ainsi, l'enseignant ignore l'objectif de l'étape de l'étude paratextuelle et

²⁷ Le titre du texte est écrit en langue maternelle, plus particulièrement en arabe algérien, car l'histoire qu'il raconte est une légende algérienne populaire. (Voir annexe 20).

²⁸ Le mot « Ain » signifie une source d'eau en Darija.

pense qu'elle permet uniquement d'avoir une idée sur le genre du texte, comme le montre l'exemple ci-dessous :

E : Selon ces éléments qu'on vient de voir : le titre, La source, il s'agit de quoi ? Vous avez la source, lisez-la, il s'agit donc de quoi ?

Ae : Légende des rois

E : Alors il s'agit de quoi ?

Ae : C'est une légende d'eau

E : C'est une légende d'eau ? Oui, c'est une légende tout court. Maintenant lisez le texte silencieusement.

Dans cet échange, on voit que l'enseignant E 7 ne prend pas en considération l'hypothèse de son apprenante en lui répondant qu'il s'agit d'une légende tout court ! Cette attitude prouve encore une fois que l'anticipation sur le sens du texte est méconnue par ce praticien qui pense que l'étude paratextuelle permet seulement de prédire le genre du texte et non pas son contenu.

2.3.2.2.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?

L'enseignant demande à ses élèves de lire le texte silencieusement pour lancer par la suite une série de questions portant sur le texte.

Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

L'enquête E7 entame l'étude du texte par des questions portant sur l'identification des personnages, des lieux et de l'événement produit dans l'histoire. Les réponses à ces questions ont été facilement trouvées par les apprenants car elles sont explicitement mentionnées dans le texte nécessitant la mobilisation de processus de bas niveau cognitif. Par conséquent, les apprenants ont réagi avec leur enseignant comme indiqué dans l'échange ci-dessous :

E : Alors, qui est le personnage principal de cette histoire ? Alors c'est ?

As : Loaila++++

E : Donc le personnage c'est Loaila, qui était Loaila ?

Ae : C'est la fille du roi

E : Très bien. C'est la fille du roi. Où se déroule cette histoire, le lieu, où ?

As : Dans une maison, Dans un palais++

E : Je parle de la région, c'est dans le titre. Ain Bent el Soltan de mascara. C'est quoi Mascara ? Où se trouve cette wilaya ?

As : Sud, en Algérie, معسكر++++

E : Non ce n'est pas le sud, c'est l'ouest à proximité de la wilaya d'Oran. Alors, l'histoire se déroule dans la wilaya de++ Mascara. Très bien ! Donc, que s'est-il passé dans la wilaya de Mascara. Que s'est-il passé à mascara ?

As : La sécheresse, الجفاف+++

E : C'est la++ sécheresse, c'est le manque d'eau dans une région.

Comme nous pouvons le voir, la séance de compréhension a bien démarré avec des questions littérales dotant les jeunes lecteurs d'un certain nombre d'informations dont ils vont pouvoir se servir lors de la suite du processus de lecture.

Par la suite, et après avoir posé des questions qui portent sur la dimension littérale du texte, l'enseignant pose une question inférentielle qui consiste à identifier la nature émotionnelle de l'héroïne suite au malheureux événement qui s'est produit. Les apprenants y ont répondu facilement car ils étaient préalablement préparés et prédisposés à inférer :

E : Alors, vous m'avez dit que Loaila était triste et malheureuse à cause de la sécheresse. Relevez-moi le passage qui le montre.

Ae : Elle pleurait de toutes ses larmes.

E : Pleurait indique donc que Loaila était triste. Alors, que faisait Loaila pour sauver la vie des hommes et des plantes de sa région que faisait-elle ? Vous n'avez pas compris la question ? Loaila était triste n'est-ce pas ? Comment elle était triste ?

Ae : Elle pleurait jour et nuit et priait de tout son cœur

E : Oui termine la phrase

Ae : Elle pleurait de toutes ses larmes et priait de tout son cœur, implorant Dieu de secourir les hommes, les animaux, les plantes et tous ceux qui ont été touchés par la sécheresse.

Il appert de ces échanges que E7 respecte les deux dimensions de la compréhension à savoir : le littéral et l'inférentiel. Nous avons pu le constater à travers la bonne articulation des processus à travers les questions proposées. En effet, la qualité des questions posées et l'enchaînement

assuré entre elles, montrent que cet enquêté connaît la relation qui existe entre les processus ainsi que la manière de les faire susciter à travers les questions de compréhension.

Toutefois, la suite du questionnaire a pris un autre tournant car les questions, qu'elles soient littérales ou inférentielles, ont diminué progressivement, laissant place aux explications de l'enseignant et aux questions portant sur la structure du texte et les points de langue. L'exemple suivant illustre nos propos :

E : Alors, Loaila planta un grenadier, qu'est-ce que ça veut dire un grenadier ? C'est un arbre ? Un fruit ou bien un légume ?

As : C'est un arbre++

E : C'est un arbre fruitier qui donne des fruits. C'est un fruit qui a la taille d'une grosse pomme pleine de graines juteuses. Alors, que s'est-il passé un jour+++ ? Il y a un événement très important.

A : Un jour près du grenadier, une source éclata et recouvrait de plus en plus la terre.

E : Très bien ! Alors, un jour une source s'éclata près du grenadier. Très bien ++. Alors les habitants quand ils ont vu la source ils ont remonté cette source vers leurs maisons. Alors que s'est-il passé quand ils ont remonté la source vers leurs habitats ?

Ae : On remonta l'eau vers les appartements xxxxxxxx et la source s'arrêta

Cet extrait explique ce que nous avons avancé concernant la suite du questionnaire. En effet, la trame narrative n'a pas été respectée car plusieurs détails importants n'ont pas été exploités par le praticien. Celui-ci a préféré les expliquer à ses apprenants au lieu de les laisser les découvrir par eux même. Comme par exemple le fait que Loaila ait planté le grenadier ou l'événement qui concerne l'utilisation de la source d'eau par les habitants. E 7 a donné les réponses aux apprenants en guise d'explication au lieu de les interroger afin de les faire interagir pour qu'ils construisent le sens par eux même. Par ailleurs, une énorme rupture s'est produite dans la suite du questionnaire. L'enseignant pose une question qui renvoie les apprenants directement vers la fin de l'histoire alors qu'ils ont à peine exploité le début des péripéties :

E : Alors, la source s'arrêta, c'est grâce à Loaila que la source s'éclata, mais les habitants veulent prendre cette eau. Dès qu'ils ont pris l'eau, la source s'est arrêtée. Maintenant la source est-elle revenue à nouveau ?

La réponse à cette question se trouve dans la fin de l'histoire. Ainsi, pour y répondre, les apprenants doivent avoir compris les événements importants qui la précèdent. Or, E7 a ignoré toute une série de péripéties importantes à la compréhension du texte. Cela semble incohérent et inapproprié sur le plan cognitif, car la lecture repose sur la compréhension d'une suite d'événements ou d'idées qui sont analysés en fonction de leur apparition dans le texte.

La suite du questionnaire porte sur la conjugaison, les notions grammaticales et sur la structure du texte. On voit apparaître ce genre de questions qui prennent de la place au détriment des questions portant sur le sens du texte. Les exemples de questions extraites de l'observation illustrent clairement nos propos :

E : Vous avez maintenant le dernier paragraphe, comment l'appelle-t-on dans un texte narratif ?

As : Consultation, conclusion.

As : Situation finale+.

E : Très bien situation++ finale est ce qu'elle existe dans le texte la situation initiale ?

A : راهي فالوسط

E : Tu reprends, où est la situation initiale ? Elle commence par ? Et se termine par ?

A : Elle commence par une majuscule et se termine par un point

Concernant les verbes maintenant, à quel temps sont conjugués les temps de ce texte ?

As : L'imparfait, passé simple, passé composé

E : Oui et aussi y a un autre temps

Ae : Présent de l'indicatif

E : Donne-moi un exemple

Alors à qui renvoie le pronom « Qui » ?

A : Loaila

E : Non ce n'est pas Loaila

As : La source

E : Oui alors comment on appelle ce pronom ?

As : Pronom relatif

E : Et la proposition ?

As : Proposition subordonnée relative

E : Très bien ! On va voir dans cette séquence la proposition subordonnée relative introduite par où. Maintenant, quel est le genre de ce texte ?

Comme le montre cet échange, le praticien porte son attention sur les questions qui touchent aux points de langue qui seront abordés au cours de la séquence. Il procède à une analyse excessive des structures grammaticales et linguistiques du texte. Ce qui fait éloigner la séance de lecture de son objectif principal qui est celui de la compréhension.

En définitive, le questionnaire proposé pour l'étude de ce texte ne permet pas aux apprenants de mobiliser des processus cognitifs et d'être des lecteurs actifs et réflexifs. De plus, l'exploitation du texte était déficitaire puisque des événements importants de celui-ci ont été négligés et n'ont pas été pris en considération lors de l'élaboration des questions. En ce qui concerne la jonction entre les processus on la voit apparaître légèrement dans le début du questionnaire en se traduisant par un passage du littéral vers l'inférentiel. Puis, le type de questions change complètement, laissant place aux questions sur la forme du texte ainsi que ses structures grammaticales et lexicales.

Utilisation des questions portant sur les processus

Les questions proposées pour l'étude de ce texte sont principalement des questions d'évaluation, c'est-à-dire qu'elles ciblent le contenu du texte. En ce qui concerne les questions d'enseignement, celles qui visent les processus proprement dits, elles ont été presque absentes. Cela dit, nous avons constaté dans deux reprises des questions dans lesquelles E 7 demande à ses apprenants de justifier leurs réponses par des passages tirés du texte :

E : Alors, vous m'avez dit que Loaila était triste et malheureuse à cause de la sécheresse. Relevez-moi le passage qui le montre.

Ae : Elle pleurait de toutes ses larmes.

E : Pleurait indique donc que Loaila était triste.

E : Maintenant, donner moi l'expression qui indique que la source est revenue

Ae : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E : Tu relies mademoiselle Benharkat, c'est dans l'avant dernier paragraphe.

Ae : Au premier coup de pioche porté au mur par Loaila, l'eau sortie de terre dans un jet si puissant que les gardes du palais eurent droit à une douche aussi inattendue que fraîche.

E : Très bien ! Cette expression indique que la source d'eau est revenue à nouveau c'est Lorsque le roi a confié les travaux de la source à sa fille Loiala.

Les questions posées par l'enquêté ont pour objectif de vérifier les réponses des apprenants et non pas de les faire évoluer dans leurs processus cognitifs. Nous remarquons à travers cet échange que l'enseignant ne commente pas les réponses de ses apprenants afin de rendre les processus qu'ils ont utilisés plus transparents et clairs (voir 3.6.1, P : 90). Il s'agit en effet de consignes de justifications qui permettent à l'enseignant d'évaluer l'exactitude des réponses des élèves sans pour autant qu'il y ait une discussion autour des démarches adoptées afin de répondre.

Rôle de l'enseignant

Les modalités des interactions verbales entre l'enseignant et ses élèves sont limitées au mode interrogatoire. Ainsi, L'activité enseignante de E 7 consiste à poser des questions aux élèves en attendant qu'ils y répondent. Si la réponse est juste l'enseignant passe directement à la question suivante. Ce mode de questionnement mécanique influence le comportement des apprenants et réduit leurs interventions spontanées :

E : Très bien ! Alors lors de cette séquence nous allons découvrir un lieu légendaire++ avec des faits automatiquement légendaires alors qu'est-ce que ça veut dire une source ? c'est quoi une source ?

Ae : La source du texte

E : La source du texte ? Ce n'est pas la source du texte ! C'est la source de ?

Ae : Source de l'eau.

E : Très bien c'est la source d'eau, donc c'est quoi une source d'eau ? C'est une eau qui sort de la terre. Est-ce qu'il existe dans notre région des sources ? Donnez-moi leurs noms. Je parle de notre région pas du texte. Vous ne connaissez aucune source ? Tala Shiba c'e n'est pas une source, vous la connaissez ? Ain Sefra c'est aussi une source, vous avez aussi Ain Sefra. Donc on a plusieurs sources dans notre région. Très bien !

A : Ben Achour

E : Elle se trouve où cette source ?

A : Miliana

E : Ah d'accord ! Je ne la connais pas. On entame notre texte. Alors quel est le titre de ce texte ?

Ae : Ain Bent el Soltane de Mascara.

E : Ain Bent el Soltane de Mascara ++. Très bien ! Alors qui en est l'auteur ?

Ae : L'auteur c'est Belkacem xx Mokhtar

E : Et la source, quelle est la source du texte ?

Ae : D'après Belkacem (silence)

Cet extrait montre que la prise de parole est contrôlée par le praticien, celui-ci prend une haute position en choisissant ceux qui répondent et ne semble pas assurer équitablement la participation de tous les élèves. De plus, le caractère autonome et actif des apprenants a été affecté par les interventions répétées de l'enseignant. En effet, nous avons noté un nombre important d'aide donné par E 7 sans que ses apprenants signalent une incompréhension :

E : Très bien c'est la source d'eau, donc c'est quoi une source d'eau ? C'est une eau qui sort de la terre. Est-ce qu'il existe dans notre région des sources ? Donnez-moi leurs noms. Je parle de notre région pas du texte. Vous ne connaissez aucune source ? Tala Shiba c'e n'est pas une source, vous la connaissez ? Ain Sefra c'est aussi une source, vous avez aussi Ain Sefra. donc on a plusieurs sources dans notre région. Très bien !

E : Très bien ! Alors, un jour une source s'éclata près du grenadier. Très bien ++. Alors les habitants quand ils ont vu la source ils ont remonté cette source vers leurs maisons. Alors que s'est-il passé quand ils ont remonté la source vers leurs habitats ?

E : Alors, la source s'arrêta c'est grâce à Loaila que la source s'éclata, mais les habitants veulent prendre cette eau. Dès qu'ils ont pris l'eau, la source s'est arrêtée. Maintenant la source est-elle revenue à nouveau ?

L'enseignant, et sans que les apprenants le lui demandent, explique des passages importants dans le texte. En effet, les exemples ci-hauts sont des interventions d'aide imposées par E 7 en vue de faciliter la compréhension des consignes. Or, ces aides sont dans la plupart des cas

inappropriées car elles ont été proposées avant que les apprenants ne soient confrontés aux questions. De ce fait, le caractère actif et autonome des apprenants est totalement absent dans cette classe. Ces remarques laissent envisager que l'enseignant de cette classe ignore quand et comment intervenir afin d'aider ses apprenants à surmonter les situations de difficultés.

Interventions des apprenants

Comme nous l'avons expliqué *supra*, les interactions sont contrôlées par l'enseignant, ce qui nuit au caractère actif des apprenants. En conséquence, un nombre très réduit d'apprenants n'intervient que pour répondre aux questions posées par leur enseignant. Le reste des participants semblent ne pas s'engager dans l'activité de lecture, en restant totalement passifs, ces apprenants ne semblent développer aucune habileté cognitive en vue de construire le sens du texte. Cela est remarquable à travers les différents échanges menés entre E 7 et certains de ses apprenants, ceux-ci, prennent une position inférieure par rapport à leur enseignant et répondent avec des phrases très limitées :

E : Très bien ! À côté de la page 125, il existe une image. Alors, que représente cette image ? C'est une++ ?

As : C'est une source ++

E : Alors ? D'après l'image et tous ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ?

Ae : Une source

E : Une source. Le texte parle d'une source, aussi, donnez-moi d'autres propositions. Selon ces éléments qu'on vient de voir : le titre, La source, il s'agit de quoi ? Vous avez la source, lisez-la, il s'agit donc de quoi ?

Ae : Légende des rois

On note par ailleurs que le degré d'implication des apprenants de cette classe est très faible voire absent. En effet, les apprenti-lecteurs semblent être conditionnés par le temps de parole accordé ainsi que le mode interrogatoire imposé par l'enseignant, qui ne les incitait pas à collaborer et communiquer en vue de développer des compétences cognitives.

Nous déduisons que l'activité de lecture est dépourvue de toute opération mentale de haut niveau cognitif chez un nombre important d'apprenants qui ont stagné sur la surface du texte au lieu d'en construire le sens.

2.3.2.2.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

La phase de post lecture est effectuée en dernier lieu par E 7. Vers la fin de la séance, il a été proposé aux apprenants de rédiger un résumé de l'histoire lue afin d'évaluer leur compréhension. Néanmoins, il ne s'agit pas d'un résumé que les apprenants vont rédiger mais plutôt d'un paragraphe lacunaire²⁹ très succinct préparé préalablement par l'enseignant en omettant certains mots pour que les élèves les complètent.

Nous retenons de cette dernière phase deux éléments d'analyse importants, le premier concerne le choix de l'activité de post-lecture. En effet, le texte représente une légende donnant lieu aux images mentales et à l'imagination des apprenants. Il aurait été plus judicieux de laisser les apprenants s'exprimer autour du texte, des péripéties ainsi que des personnages, au lieu de leur proposer un résumé qui les empêche d'aller au-delà du texte et de se l'approprier. E7 aurait également pu demander aux apprenants de se mettre dans la peau des personnages ou de proposer une autre fin à l'histoire. Ce genre de pratiques permet la mise en place des inférences d'élaboration (*voir 1.1.2.4, P : 32*) afin de se positionner par rapport au texte lu en le mettant en lien avec ses expériences personnelles et ses connaissances sur le monde. Ainsi, le résumé proposé par l'enseignant ne peut dans ce cas guider les apprenants vers l'élaboration de ces inférences.

Un autre détail que nous avons souligné concerne le contenu du résumé lui-même, en effet, le passage proposé par le praticien reprend des idées explicitement mentionnées dans le texte. De plus, les passages lacunaires que les apprenants sont appelés à compléter sont facilement identifiables dans le texte et ne nécessitent aucun effort cognitif pour pouvoir les repérer. Les apprenants se situent donc dans un niveau de compréhension littéral se limitant à des tâches d'identification, loin de toute élaboration des processus cognitifs.

En définitive, la manière de pratiquer l'étape de post lecture prouve que E7 ne connaît pas son rôle dans le processus de la compréhension ni son importance pour la formation des lecteurs réflexifs et actifs. Nous supposons encore que cet enquêté ignore la relation qui existe entre les différentes étapes de la lecture ainsi que la jonction entre les processus de compréhension.

2.3.2.2.6 Commentaire sur la deuxième classe

A l'instar de la première classe, l'activité de lecture pour cette classe est centrée sur l'aspect formel du texte au détriment de l'exploitation de son sens. On constate une légère intégration

²⁹ Passage proposé par E7 : « on raconte qu'aux temps anciens le royaume fut frappé par La princesse était Elle priait Dieu de le royaume. Alors, une Venait d'éclater, depuis ce jours, cette source pris le nom de ».

des questions de compréhension pour ensuite laisser place aux questions portant sur la structure du texte ainsi que ses éléments grammaticaux et lexicaux. Cet attachement à l'étude de la forme du texte au lieu de son fond trouve son origine dans l'application rigoureuse des instructions institutionnelles. Par ailleurs, les résultats issus de cette observation se rapprochent avec ceux que nous avons eus lors de la première, où nous avons noté une tendance excessive vers la forme du texte. Cette similarité dans les pratiques effectives des enseignants observés explique encore une fois qu'ils suivent les consignes de leurs inspecteurs.

En outre, ces pratiques en lecture semblent être dues à la méconnaissance des processus liés à la compréhension et à leur importance lors de l'acte de lecture. L'enseignant que nous avons observé, et en fonction des activités qu'il a proposées, ignore ce qu'est comprendre un texte et comment l'enseigner de manière à guider les apprenants vers une véritable construction du sens.

En somme, l'activité de lecture n'a pas abouti aux résultats souhaités, en n'étant que sur la surface du texte, les apprenants ne sont pas parvenus à déployer des processus cognitifs pour interroger le texte dans son sens le plus profond. Le praticien à son tour, ne fournissait aucun effort pour inciter ses apprenants à la mobilisation des différents processus cognitifs.

2.3.2.3 Analyse de la troisième classe

2.3.2.3.1 Respect des étapes de la lecture

La séance de lecture s'est répartie sur trois étapes, une première étape consistait à préparer les apprenants par une série de questions dans le but de les initier et les faire entrer dans le texte. Puis, l'enseignant (E10) a exploité les éléments périphériques pour ensuite entamer l'étude du texte par le biais d'une batterie de questions. Seule l'étape de post-lecture n'a pas été effectuée.

En effet, E10 a bel et bien assuré le lien entre chacune des étapes qu'il a exécutées. Partant de la mise en situation jusqu'aux questions de compréhension, nous avons constaté que les étapes se complétaient de façon à ce que chaque étape travaille et prépare l'étape qui la suit.

Toutefois, la séance de lecture a été achevée sans que l'enseignant en question ne fasse l'étape de post-lecture. Pourtant, ce même enquêté (E10) a précisé dans le questionnaire ainsi que l'entretien qu'il termine toujours l'activité de lecture par une synthèse sous forme de résumé (*voir annexe II*). Cela nous pousse à nous interroger sur l'importance et la place que E10 accorde à cette étape. Nous pensons par conséquent qu'il la considère comme étant facultative sans en être véritablement en mesure de connaître son intérêt et son rôle pour la formation d'un esprit critique chez les jeunes lecteurs.

2.3.2.3.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures

Le texte proposé pour cette classe représente une biographie d'un célèbre volcanologue (voir annexe 22). E10 a préféré préparer ses apprenants pour l'étude du texte par le biais d'une série de questions portant sur les textes biographiques.

E : Donc, on prend la page (silence). Qui peut me rappeler la séquence 2 du projet 3 ? Allez, rappelez-moi la séquence++. *تحاوزني l'inspectrice ضرك il n'a pas ramener son livre! allez-y rappelez-moi la séquence s'il vous plait.*

Ae : Je rédige la biographie d'un personnage connu.

E : Très bien ! On est dans (silence), c'est-à-dire, on va rédiger la biographie d'un personnage connu. On a dit est ce que je peux rédiger la (silence) biographie d'un personnage qui est ordinaire, de notre entourage, de notre famille ou un cousin ?

As : Non !

E : Donc non ! Il est connu comment ? C'est à dire qu'il a laissé quelque chose de très important. C'est quelqu'un qui a un parcours, qui a laissé son empreinte. C'est quelqu'un qui est célèbre ?

As : Oui++.

Cette discussion animée avec les apprenants autour des biographies permet de les rapprocher davantage du thème traité dans le texte. En effet, l'enseignant de cette classe semble être conscient de l'importance de l'étape de pré-lecture d'où les explications qu'il a données. Cela dit, les apprenants n'ont pas réagi et sont restés passifs devant les explications de l'enseignant. A cet effet, nous estimons que le choix de rappeler ce qu'est une biographie ne soit pas la meilleure façon pour stimuler les connaissances antérieures des apprenants. Ainsi, il aurait été nécessaire que le praticien propose des images ou des vidéos de personnes connues dans le domaine des sciences en interrogeant ses apprenants sur eux. Nous estimons que cela puisse les faire réagir davantage, ce qui favorisera l'activation de leurs connaissances antérieures.

2.3.2.3.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens

L'étude des éléments para textuels s'est déroulée sur plusieurs étapes. Tout d'abord, il était question de montrer aux apprenants qu'il existe différents éléments visuels qui entourent le texte :

E : Aujourd'hui on va voir (silence), la fois passée on a vu quelqu'un, Oscar++ Neymayer, c'est un architecte oui ? Aujourd'hui on va voir un autre personnage qui est

aussi connu. Vous allez prendre la page 147. Regardez, alors ! On a le texte et on a les éléments para textuels, oui ou non ? Vous pouvez me dire ce que vous voyez sur la page ?

La façon dont E10 procède afin de sensibiliser ses apprenants sur la présence des éléments périphériques montre sa volonté de les habituer à les utiliser de façon spontanée et autonome ce qui se répercutera positivement sur le déploiement des processus cognitifs.

De plus, l'exploitation du paratexte s'est faite de manière étudiée de façon à ce que chaque élément puisse guider l'apprenant vers la mobilisation des hypothèses de sens :

Ae : Le titre de ce texte : Haroun Tazieff le prince du feu.

E : Haroun Tazieff le prince du feu+++ . D'après le titre, est-ce que je peux tirer une information sur le texte, je veux dire sur le contenu du texte. Je répète, vous avez « le prince du feu » pourquoi cette appellation ? Pourquoi prince ? Et vous avez aussi deux photos ou bien deux images, que représentent ces photos ?

Ae : Un volcan.

Ae : Une image d'un personnage.

E : comment il est ?

As : Vieux ++++.

E : Très bien ! Regarder, vous avez le titre et vous avez aussi la source. Qu'est-ce que vous voyez sur la source ?

Ae : Sophie Richard.

E : Donc, Sophie Richard c'est qui ?

As : C'est le nom de l'écrivain, le narrateur.

E : C'est-à-dire vous avez le titre Haroun Tazieff et vous avez la source Sophie Richard, donc, est-ce qu'on va parler de la même personne ?

As : Non +++.

E : C'est clair, donc d'après les deux photos et d'après le titre, de quoi va parler le texte ?

Ae : Le volcan.

A : Haroun Tazieff.

E : On va parler ? Écouter vous avez les deux images et vous avez le titre, essayez de relier ces éléments ensemble pour savoir de quoi parle le texte.

Ae: On va parler d'un volcanologue.

E : Très bien, on va parler d'un volcanologue, bien ! On va voir maintenant est-ce qu'on va parler de sa vie privée ?

Ae: Non

E : On va parler de quoi ? On va parler des travaux de ce monsieur, de quoi est-il connu. Très bien ! Vous lisez le texte puis vous me dites de quoi il parle. On a parlé la dernière fois de comment est conçu un texte, on a parlé de sa structure, c'est-à-dire qu'il est basé sur cette structure. Le texte est donc bien structuré, il y a des informations spécifiques à chaque paragraphe donc essayez de lire et de relever les informations qui sont importantes. C'est clair ?

Comme le montre cet extrait tiré de l'observation, tous les éléments saillants entourant le texte ont été minutieusement étudiés dont le titre, les images et la source. Nous avons constaté que E10 incite ses apprenants à faire le lien entre les éléments du paratexte afin d'émettre le plus d'hypothèses possible. C'est d'ailleurs grâce à ses orientations que les apprenants ont fini par stipuler des hypothèses correctes. De plus, l'enseignant demandait à ses élèves de faire le lien entre le titre et les images, d'insister sur certains mots du titre pour savoir ce qu'ils sous-entendent. Ce genre de consignes d'aide ont orienté les apprenants dans leur étude para textuelle et ont favorisé la réalisation des processus. Cela montre que l'enseignant de cette classe connaît l'importance de l'étape de l'étude para textuelle ainsi que les processus qui y sont liés.

2.3.2.3.4 Étape de lecture, conditionnement cognitif ou formation d'un esprit critique ?

Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

Lors de l'étape de lecture, E10 a proposé une série de questions dans le but d'inciter ses apprenants à étudier le texte et en construire le sens. Contrairement aux deux classes déjà observées, Ce qui a retenu notre attention était l'importance accordée aux questions de compréhension. En effet, les questions proposées pour l'étude de ce texte visent majoritairement son sens et non sa forme. Ce qui laisse envisager que le praticien est conscient

de l'importance des questions de compréhension pour la construction du sens chez les apprenants.

Par ailleurs, E10 a respecté dans l'élaboration de son questionnaire l'enchaînement des idées du texte ainsi que la relation entre elles. Ainsi, il a débuté par des questions portant sur des idées explicites et figurant dans le début du texte :

E : Très bien ! Donc, un aperçut sur sa vie depuis sa naissance jusqu'à sa mort, en parlant de ses travaux et de ses qualités physiques et morales. Haroun Tazieff : on a dit son domaine de travail est ?

As : Un volcanologue++.

E : Très bien ! C'est un volcanologue+++, il est de quelle nationalité ? C'est cité ou non ? Il est né en quelle ville ?

Ae : Varsovie .

Ae : C'est la capitale de Pologne.

E : Très bien ! Donc il est de nationalité polonaise. Il a travaillé dans le domaine des volcans à quel âge ?

Ae : 34 ans.

E : Est-ce qu'il faisait d'autres activités auparavant ou non ?

As : Oui++, non++

E : Qu'est-ce qu'il faisait comme activité ou bien ses études sont dans quel domaine ?

Ae : Agronome, écologiste, alpiniste, peintre.

Il appert de cet extrait que l'enseignant vise des idées littéralement mentionnées dans le texte en vue de préparer les apprenants pour la production d'inférences par la suite. Puisque nous avons remarqué que par la suite, des questions plus élaborées et plus profondes ont été posées pour toucher aux couches les plus fines du texte :

E : il était sportif oui ou non ?

As : oui++.

E : Qui prouve qu'il était sportif, relevez-moi une expression ou un mot qui le montrent.

Ae : Il était alpiniste et rugbyman.

E : Qu'est-ce que ça veut dire alpiniste ?

Ae : تسلق الجبال

E : Très bien ! Regarder ce sont les deux extrêmes, il voulait travailler dans les Pôles, il voulait explorer et découvrir ces pôles mais est-ce qu'il a pu réaliser ce projet ? Est-ce qu'il a travaillé dans ce domaine. Il y a une phrase qui le montre ou non ?

As : Oui++

E : Dites-moi la phrase, relevez-la moi.

Ae : Mais le destin xxxx.

E : Regarder, à la base, il voulait travailler dans Les pôles nord et Sud, là où il y a le froid la glace, les ours blancs. Mais+++ le destin voulait autrement. Maintenant comment est-il rentré dans le domaine des volcans, comment a joué son rôle ce destin ? Expliquez-moi comment ? Lisez et relisez les deux phrases qui suivent dans le paragraphe. Comment il s'est détourné, comment a-t-il oublié son rêve ? Lisez bien car il y a des gens ici qui sont aveugles !

Ae : Petit Haroun va l'entraîner en Belgique puis en Afrique puis à 34 ans sa vie bascule au pied du volcan.

E : Tout++ ça c'est facultatif ! On va rentrer dans l'important, allez.

Ae : Le prince du feu connaît le coup du foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde.

E : Tu as sauté toute une ligne, non ! On a dit qu'il rêvait dès son enfance d'explorer les pôles, mais quelque chose l'a fasciné, on l'appelle d'ailleurs le prince du feu pourquoi cette appellation ? Car c'est un volcan qu'il a vu exploser et il a été fasciné et émerveillé face à cette explosion il s'est donc dit ah ! Je vais changer. D'accord ? Et depuis, il devient un spécialiste dans les volcans. Il y a une série de verbes qui montrent qu'il devient spécialiste, un chercheur dans ce domaine. Qu'est-ce qu'il faisait ?

Ae : Observer, analyser, expliquer, courir d'une explosion à une autre.

E : Très bien ! Donc, il observe les explosions puis il les analyse pour nous les expliquer. Puis, il filmait pour nous les montrer en courant d'une explosion à une autre. Regardez

aussi, il y a une phrase qui dit « c'était son coup de foudre ». Le prince du feu connaît un coup de foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde. C'est quoi le coup de foudre ?

A : نقات القلب

Ae : الصدفة

E : Regardez, moi je vais aller dans un magasin, mon œil tombe sur une robe, même si je vais chercher et chercher mon choix sera toujours cette robe. C'était mon premier amour, j'ai donc eu un coup de foudre pour cette robe (rire). Donc des qu'il a vu cette explosion il est tombé amoureux des volcans en oubliant le domaine des pôles. C'est ce qui le poussa à poursuivre les volcans du monde et en faire des observations et des analyses.

Les questions indiquées *supra* visent des idées implicitement mentionnées dans le texte, elles nécessitent donc l'élaboration d'inférences par les apprenants. Comme nous pouvons le voir les apprenants ont pu y répondre car ils ont été préalablement préparés par le biais des questions littérales.

Nous déduisons que l'enseignant de cette classe prend en considération l'enchaînement entre les idées du texte tout en assurant le lien entre les processus notamment les macro processus et les processus d'intégration.

Utilisation des questions portant sur les processus

Les questions proposées pour l'étude du texte visent dans leur ensemble l'évaluation de la compréhension. Toutefois, E10 s'intéresse particulièrement aux questions inférentielles en demandant à chaque fois des justifications sur les réponses émises (*voir extrait précédent*). Malgré les incessantes demandes de justifications faites par l'enseignant, celui-ci semble le faire dans le but de s'assurer des réponses de ses apprenants et non pas pour les sensibiliser sur leurs propres processus car il suffisait que l'apprenant lui lise le passage sur lequel il s'est appuyé pour trouver la bonne réponse, qu'elle passe ensuite à la question suivante. Or, demander des justifications en vue de rendre les processus clairs et concertés consiste à discuter avec ses élèves autour des démarches qu'ils ont utilisées, la manière ainsi que les stratégies qu'ils ont employées pour répondre.

En somme, E10 ignore l'importance et la façon de faire évoluer ses apprenants dans leurs processus métacognitifs.

Rôle de l'enseignant

Tout au long de l'activité de lecture nous avons constaté que E10 joue un rôle d'agent facilitateur afin d'aider ses apprenants à mieux appréhender le texte. En effet, une des constatations les plus évidentes que nous avons faites concernant cet enquêté c'est sa volonté de maintenir la motivation des apprenants et ce, en s'assurant de donner la parole à la majorité d'entre eux tout en gérant les tours de parole de façon à les faire réagir sur le texte.

De plus, les explications données par l'enseignant stimulent la réflexion des apprenants avant qu'ils ne répondent et même après avoir donné la réponse, E10 les appuie par des explications afin de compléter et d'approfondir les idées discutées :

E : C'est-à-dire vous avez le titre Haroun Tazieff et vous avez la source Sophie Richard, donc, est-ce qu'on va parler de la même personne ?

E : Tu as sauté toute une ligne, non ! On a dit qu'il rêvait dès son enfance d'explorer les pôles, mais quelque chose l'a fasciné, on l'appelle d'ailleurs le prince du feu pourquoi cette appellation ? Car c'est un volcan qu'il a vu exploser et il a été fasciné et émerveillé face à cette explosion il s'est donc dit ah ! Je vais changer. D'accord ? Et depuis, il devient un spécialiste dans les volcans. Il y a une série de verbes qui montrent qu'il devient spécialiste, un chercheur dans ce domaine. Qu'est-ce qu'il faisait ?

E : Regardez, moi je vais aller dans un magasin, mon œil tombe sur une robe, même si je vais chercher et chercher mon choix sera toujours cette robe. C'était mon premier amour, j'ai donc eu un coup de foudre pour cette robe (rire). Donc dès qu'il a vu cette explosion il est tombé amoureux des volcans en oubliant le domaine des pôles. C'est ce qui le poussa à poursuivre les volcans du monde et en faire des observations et des analyses.

Dans le premier extrait le praticien attire l'attention des élèves sur l'auteure indiquée dans la source afin qu'ils émettent des hypothèses sur le type du texte. Effectivement, ils ont vite compris qu'il s'agit d'une biographie puisque la personne dont le texte parle n'est pas celle indiquée dans la source. Dans le deuxième extrait l'enseignant explique certaines idées du texte en les développant avec ses propres mots, il attire aussi l'attention des apprenants sur la présence d'une série de verbes qui vont les aider à identifier la spécialité de l'auteur. Ces exemples montrent que E10 participe à la discussion tout en faisant en sorte que la séance de lecture devienne un moment d'échange et de partage d'idées entre lui et ses apprenants au lieu

d'être perçue comme une activité d'évaluation. Par conséquent la motivation extrinsèque des apprenants augmente et leur rendu cognitif devient plus pertinent.

Nous avons également constaté que l'enseignant sert souvent de lecteur modèle pour ses apprenants car il n'hésite pas à modéliser et à expliciter certaines stratégies de compréhension afin que ses apprenants se les approprient (voir 3.3.1, P : 76). Comme le montre cet extrait :

E : Vous allez prendre la page 147. Regardez, alors ! On a le texte et on a les éléments para textuels qui sont très importants dans le texte, oui ou non ? Vous pouvez me dire ce que vous voyez sur la page ? D'après le titre, je me demande est-ce que je peux tirer une information sur le texte, je veux dire sur le contenu du texte. Je répète, vous avez « le prince du feu » je vais me poser la question ? pourquoi le mot prince ? Et vous avez aussi deux photos ou bien deux images, que représentent ces photos ?

E : C'est clair, donc d'après les deux photos et d'après le titre, de quoi va parler le texte ? On va parler ? Écouter vous avez les deux images et vous avez le titre, je vais essayer de relier ces éléments ensemble pour savoir de quoi parle le texte.

E : On va parler de quoi ? On va parler des travaux de ce monsieur, de quoi est-il connu. Très bien ! Vous lisez le texte puis vous me dites de quoi il parle. On a parlé la dernière fois de comment est conçu un texte, on a parlé de sa structure, c'est-à-dire qu'il est basé sur cette structure. Le texte est donc bien structuré, il y a des informations spécifiques à chaque paragraphe donc essayez de lire et de relever les informations qui sont importantes. C'est clair ? Attention moi aussi je vais lire avec vous silencieusement car c'est important pour moi pour comprendre le texte.

En effet, et comme le montre l'extrait ci-dessus, E10 explicite certaines stratégies afin d'aider ses apprenants à mieux comprendre le texte. C'est le cas de la première et la deuxième intervention où il essaye de montrer aux élèves l'importance des éléments périphériques en les renvoyant au titre et en les incitant à le mettre en relation avec les images pour faire des prédictions sur le contenu du texte. Il se sert de modèle pour ses élèves et leur démontre comment il procède pour analyser le paratexte. De plus, E10 insiste sur certains mots du titre tel « prince » pour pousser les élèves à faire des hypothèses sur le texte. Dans le dernier exemple il rappelle aux apprenants que le texte est réparti sur différentes parties et que chacune d'elles véhicule des idées différentes qu'ils sont censés lire minutieusement. Par ailleurs, l'enseignant s'impliquait dans la lecture en invitant ses élèves à faire de même, tout en leur expliquant l'importance de la lecture silencieuse sur le plan de la compréhension. Ces habitudes de lecture

explicitement déclarées par E10 influencent sur les conduites cognitives des apprenants et les amèneront à développer des stratégies de lecture efficaces et à progresser davantage dans leurs performances en lecture.

Toutefois, nous avons constaté des défaillances concernant la gestion de l'aspect affectif chez cet enseignant. Ces réactions que nous avons observées laissent transparaître une mauvaise prise en charge de la composante affective en lecture. Les exemples ci-après illustrent les propos que nous venons d'avancer :

Ae : Explorer les pôles.

E : Très bien ! Il voulait explorer les pôles++. Qu'est-ce que ça veut dire ça ?

Ae : يدبر التنقيب

E : Tu as lu le texte à la maison++. Oh mon dieu ! Regardez-moi cette fille+.

E : Lisez et relisez les deux phrases qui suivent dans le paragraphe. Comment il s'est détourné, comment a-t-il oublié son rêve ? Lisez bien car il y a des gens ici qui sont aveugles !

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, la lecture est une activité holistique qui ne tient pas seulement compte des processus cognitifs mis en œuvre par le lecteur mais également de ses structures (voir 1.1.1, P : 23). Il existe donc une relation étroite entre le cognitif et l'affectif.

Les échanges mentionnés ci-haut montrent que E10 ignore l'importance de la dimension affective au sein de la classe. Comme le montre le premier exemple, une apprenante impliquée et motivée pour la lecture du texte se trouve face à une réaction inattendue de la part de son enseignant. E10, et après que son élève a répondu correctement à une question, lui dit qu'elle a préalablement préparé le texte à la maison. En plus, dans le deuxième exemple l'enseignant en question utilise le terme « aveugles » pour attirer l'attention des élèves sur une réponse qu'ils n'ont pas pu trouver dans le texte. Cette attitude de la part de l'enseignant augmente davantage l'anxiété et la réticence chez les apprenants, ce qui va conditionner leur caractère actif et réduire ainsi leur rendement cognitif. Il est de ce fait important que les enseignants adoptent les bonnes attitudes afin qu'ils puissent motiver leurs apprenants de manière à instaurer un climat psychologique serein et propice au développement de leurs apprentissages.

Une autre remarque qui a été soulevée concerne la gestion des situations d'incompréhension chez les apprenants. En effet, nous avons constaté que E10 n'accorde pas assez de temps à ses élèves pour réfléchir sur les questions qu'il leur pose. De plus, le seul moyen dont il dispose pour aider les élèves en difficultés est de leur donner la réponse. Cela se répercutait de manière négative sur l'aspect actif des élèves qui attendaient incessamment l'aide de leur enseignant au lieu de penser à chercher la bonne réponse :

E : Quel était son rêve pendant son enfance ? Il voulait être quoi ? On est dans le deuxième paragraphe lisez, vous avez un petit paragraphe qui ne dépasse pas les 4 lignes.

Ae : Le prince du feu connaît le coup de foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde.

E : Tu as sauté toute une ligne, non !

Ae : Mais le destin xxxx.

E : Regarder, à la base, il voulait travailler dans Les pôles nord et Sud, là où il y a le froid la glace, les ours blancs. Mais+++ le destin voulait autrement. Maintenant comment est-il rentré dans le domaine des volcans, comment a joué son rôle ce destin ? Expliquez-moi comment ? Lisez et relisez les deux phrases qui suivent dans le paragraphe.

E : Regardez l'expression qui est juste avant. Lisez-la-moi. Quelque chose en relation avec les glaces ? Qu'est-ce que je peux trouver dans les pôles ? La chaleur ? Du feu ? Ce sont des endroits très froids.

Les extraits ci-haut montrent clairement l'attitude de l'enseignant à renvoyer ses élèves aux passages dans lesquels se trouvent les réponses souhaitées. Comme nous pouvons le voir, E 10 donne les réponses aux élèves de différentes manières et ce, en leur indiquant la phrase directement dans le texte ou en les renvoyant vers le paragraphe où se trouve la réponse. Il appert donc de ces remarques que l'enseignant n'est pas en mesure de laisser ses apprenants se débrouiller seuls ce qui laisse envisager qu'il ignore l'importance de l'autonomie et du développement du caractère actif des apprenants pendant la lecture.

Interventions des apprenants

L'observation a révélé que les apprenants de la troisième classe ont manifesté de l'intérêt pour le texte. Nous avons constaté à plusieurs reprises qu'ils répondaient aisément et interagissaient

avec leur enseignant. Toutefois, ces réactions et interactions n'ont eu lieu que lors des questions littérales. Or, pour les questions nécessitant l'élaboration d'inférences, les apprenants semblaient éprouver des difficultés à y répondre, ce qui d'ailleurs poussait E10 à les renvoyer vers les passages où se trouvent les bonnes réponses afin de pallier ces situations d'incompréhension. Cela explique que les élèves de cette classe sont habitués à recevoir de l'aide de leur enseignant notamment quand il s'agit des questions inférentielles. Ils ne sont donc pas indépendants et ne développent aucun aspect autonome en lecture. Par ailleurs, ils sont restés sur la surface du texte et ne sont pas parvenus à l'interroger dans sa profondeur. En d'autres termes, les apprenants de cette classe ont pu facilement répondre aux questions littérales, quant aux questions inférentielles, il semble qu'ils n'ont pas assez de stratégies et d'habiletés cognitives pour y répondre.

2.3.2.3.5 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

L'étape de post-lecture n'a pas été assurée par E10, celui-ci a clôturé la séance par des questions portant sur les qualités morales et physiques de l'auteur. Il paraît que l'enseignant en question ignore l'importance d'une telle étape sur le plan cognitif, notamment en matière de mobilisation des processus d'élaboration qui permettent aux apprenants d'aller au-delà du texte. Nous tenons par ailleurs à préciser que la séance s'est achevée au bout de 40 minutes, ce qui explique que le facteur de temps n'est pas la raison pour laquelle l'étape de post-lecture n'a pas été effectuée. Il paraît que le praticien considère cette étape comme facultative et ne soit pas en mesure de connaître le rôle prépondérant qu'elle peut jouer dans l'implication des apprenants et le développement de leur esprit critique.

Là encore, nous supposons que l'enseignant de cette classe méconnaît l'importance de la compréhension interprétative sur le plan du développement de l'autonomie et l'implication des apprenants en lecture.

2.3.2.3.6 Commentaire sur la troisième classe

De remarquables divergences ont été soulevées dans cette classe comparée aux classes précédentes. En effet, E10 fournissait plus d'effort sur le plan sémantique au lieu de se focaliser sur la forme du texte comme il a été constaté dans les classes précédentes. Pourtant, ce même participant (E10) nous a déjà déclaré lors des entretiens d'explicitation qu'il consacre 80% du temps de la séance de lecture à l'étude de la forme du texte (*voir annexe 26*). Ce qui n'a pas été le cas lors de l'observation, où toutes les questions posées portaient sur le sens du texte avec absence totale de questions sur sa forme. Ainsi, ce changement dans les comportements de l'enseignant s'explique majoritairement par le fait qu'il soit influencé par le séminaire (*voir*

1.7.2, P : 118) qui a eu lieu avec l'inspecteur quelques jours avant l'observation. Nous rappelons que cette journée d'étude portait sur l'importance des questions d'inférences sur le plan du développement cognitif chez les apprenants. Il paraît que cet enseignant ait compris qu'il est inutile de travailler la forme du texte au détriment de son sens. Ce qui explique les changements qu'il a dû opérer dans ses pratiques enseignantes. Néanmoins, malgré la prise en compte remarquable de la dimension sémantique du texte, des défaillances ont été notées quant à la cohérence des questions ainsi que la jonction entre elles. L'enseignant observé semble avoir des conceptions sur les processus de lecture qu'il a du mal à concrétiser. Ce qui se répercutait clairement sur ses activités enseignantes en classe. Nous prenons l'exemple des questions inférentielles que E10 posait tout en renvoyant les apprenants vers les passages du textes contenant des indices pouvant les aider à inférer. Cette tendance à donner les réponses aux apprenants nuit au bon déploiement des processus cognitifs chez eux. Un autre exemple que nous pouvons citer concerne l'absence de l'étape de post-lecture alors que l'enseignant l'a bel et bien citée lors des entretiens et dans les questionnaires. Cela nous mène à supposer que cet enquêté considère l'étape de post-lecture comme partie facultative ou imposée par la tutelle.

En définitive, nous déduisons que l'enseignant de la troisième classe dispose d'un certain nombre de connaissances concernant l'enseignement des processus qui demeurent toutefois insuffisantes et mal fondées.

2.3.2.3.7 Synthèse globale pour les observations de classe

Avant de passer à la synthèse globale, nous tenons à rappeler que l'objectif des observations est d'appuyer les résultats déjà obtenus, tout en nous assurant des déclarations faites par nos sujets enquêtés pendant les questionnaires et les entretiens d'explicitation. A cet effet, nous avons choisi d'assister aux séances de lecture chez trois enseignants formateurs afin d'identifier la nature des pratiques qu'ils proposent pour la séance de lecture. Notamment qu'ils sont considérés comme des prescripteurs, ce qui justifie la représentativité des résultats issus de leur enquête.

En comparant les pratiques enseignantes dans les trois classes, nous nous sommes rendue compte que le degré de la prise en compte des processus cognitifs dans l'enseignement de la lecture est quasiment absent chez notre population enquêtée. Laquelle s'entend sur l'importance d'étudier la forme du texte au détriment de son sens. À l'exception de l'enquêté E10, qui a montré une prise en charge assez remarquable de la dimension cognitive. Ce penchement excessif vers la forme du texte, et comme nous l'avons précisé précédemment, trouve probablement son origine dans les directives institutionnelles notamment celles des

inspecteurs³⁰. Par ailleurs, la résistance et la rigueur dans la manière d'enseigner la lecture malgré la tenue du séminaire quelques jours avant les observations, prouve à quel point ces conceptions sont ancrées chez nos enquêtés. Car sur les trois sujets que nous avons observés, seule le troisième praticien semble avoir compris l'importance de travailler sur le sens du texte au lieu de sa forme, d'où le changement remarquable dans ses pratiques effectives. Il paraît d'une part que cette résistance aux changements dont font preuve nos enquêtés soit due à la peur de changer les méthodes de travail auxquelles ils sont habitués. Et d'autre part, il semblerait que ces enquêtés ont peu d'idées sur les processus de compréhension ainsi que la relation qu'ils entretiennent entre eux. Nous supposons qu'ils ne font pas preuves de praticiens réflexifs étant donné qu'ils ne sont pas habitués à repenser leurs pratiques enseignantes ou du moins s'engager dans une démarche de réflexion sur leurs pratiques de classe. D'où la forte résistance au changement. Il serait donc difficile de changer leurs pratiques de classe à travers une seule journée d'étude. Pour conclure, nous déduisons qu'une seule journée d'étude ne puisse être suffisante pour rendre compte de l'enseignement de la compréhension. Il faudrait donc qu'il y ait la mise en place de dispositifs de formation continues et régulières au profit des enseignants en vue de leur expliquer comment enseigner la compréhension en lecture pour qu'ils soient à jour avec les nouvelles connaissances apportées par la littérature scientifique.

De surcroît, après avoir analysé les résultats des questionnaires et des observations de classe, et après les avoir comparés, nous avons constaté de remarquables ressemblances entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques effectives. En effet, ce que les sujets interrogés ont déclaré lors des questionnaires et des entretiens se traduisait dans leurs activités enseignantes effectives. D'autant plus que les observations de classe nous ont permis de soulever le voile sur certains détails que les questionnaires n'ont pas pu révéler.

Les résultats des deux enquêtes ont révélé que le niveau du développement des processus est très faible voire absent dans les séances de lecture des sujets enquêtés. Ces derniers semblent avoir peu d'idées sur l'importance de ces processus et la relation qui existe entre eux. De surcroît, les ressemblances constatées entre les déclarations des enseignants et leurs pratiques effectives appuient davantage les résultats et montrent à quel point ces conceptions impactent leur savoir-faire en classe.

³⁰ Nous rappelons que lors de notre enquête, nous avons inspecté les répartitions annuelles élaborées par les différents inspecteurs de la willaya, ces dernières prônent l'étude de la structure du texte pendant la séance de lecture-compréhension. (Voir annexe 23)

Nous déduisons que les pratiques uniformisées et les conceptions unanimement partagées entre nos enquêtés trouvent leur origine sous l'influence des inspections. Ce qui a créé chez ces enseignants une résistance au changement de leurs pratiques pédagogiques habituelles.

En définitive, les deux enquêtes réalisées nous ont permis d'observer des manières d'enseignement nettement identiques qui prônent l'étude de la forme du texte au détriment de son sens. Presque la majorité écrasante des enseignants se situe au niveau d'une compréhension littérale n'atteignant que la surface du texte.

Après avoir fait l'analyse des observations de classe, nous allons présenter dans la suite de cet exposé, les résultats d'analyse de la deuxième composante des directives institutionnelles : le manuel scolaire et les documents officiels émanant de la tutelle.

2.3.3 Analyse du manuel scolaire

Nous nous consacrons dans cette section à l'analyse du manuel scolaire. Pour ce faire, nous allons examiner les supports textuels proposés pour les séances de lecture, en optant pour trois textes figurant dans les manuels scolaires de trois niveaux du moyen à savoir : la deuxième, troisième et quatrième années. Nous tenons par ailleurs à préciser que notre étude portera particulièrement sur le degré de la prise en charge des processus cognitifs et de leur articulation à travers l'analyse approfondie des questionnaires de compréhension qui accompagnent ces textes de lecture. D'une part, nous nous interrogerons sur la place accordée à la dimension cognitive et métacognitive dans les questionnaires accompagnant les textes de lecture. D'autre part, nous voulons nous assurer si les concepteurs du manuel scolaire assurent la jonction entre les processus cognitifs à travers les questionnaires qu'ils proposent.

2.3.3.1 Analyse du premier texte

Avant de procéder à l'analyse proprement dite, nous tenons à rappeler quelques spécificités du manuel sur lequel nous avons effectué notre analyse. Notre premier échantillon comprend un texte tiré du manuel scolaire de la deuxième année moyenne (*voir annexe 29*), destiné à des élèves ayant une tranche d'âge oscillant entre 12 et 13 ans. Le manuel contient essentiellement des textes narratifs de différents genres, et est composé de trois projets. Le premier projet vise à amener les apprenants à lire et jouer des contes. Le deuxième projet a pour titre « j'apprends à animer une fable ». Quant au troisième projet, il consiste à rapporter des histoires légendaires. Ainsi, le manuel scolaire de la deuxième année propose une riche variété de textes narratifs, allant des contes et fables classiques les plus célèbres, aux histoires légendaires populaires. En ce qui concerne l'aspect général du manuel, celui-ci est conçu de manière attrayante afin d'attirer l'attention des élèves et les familiariser avec le monde du merveilleux. Il contient des illustrations colorées et des mises en page dynamiques qui plongent l'apprenant dans le monde de l'imaginaire. La qualité du papier quant à elle est minutieusement soignée.

Le support textuel faisant l'objet de cette analyse s'intitule « Loundja, la fille du roi » et figure sur la page 47 du manuel scolaire de la deuxième année moyenne. Il s'agit d'un conte populaire extrait du recueil « contes d'Algérie », de la maison d'édition Flamand. (*Voir annexe 32*).

Le questionnaire proposé pour l'étude de ce texte est scindé en deux grandes parties. La première partie s'intitule : « nous lisons et nous comprenons », comprend huit questions visant l'exploration des personnages, des lieux et des événements produits. Cette première partie porte sur des éléments littéraires du texte et invite les apprenants à une réflexion superficielle. La deuxième partie a pour titre : « nous lisons pour mieux comprendre et nous nous entraînons à mieux lire ». Quatre étapes constituent cette deuxième partie, la première étape consiste à relire le texte afin de répondre à six questions portant sur sa structure, son vocabulaire et sa grammaire. Dans la deuxième partie, il est demandé aux élèves de lire à haute voix un court passage du texte. La troisième partie est réservée à une saynète. Alors que la dernière partie s'intitule : « je vais au-delà du texte », où il est demandé aux apprenants d'imaginer une autre fin de l'histoire.

Dans ce qui suit, chacune de ces parties du questionnaire sera analysée en nous référant aux étapes du déroulement d'un cours de compréhension en lecture (*voir 3.7, P : 91*).

2.3.3.1.1 Respect des étapes de la lecture

Le questionnaire débute directement par l'étape de lecture dans laquelle les auteurs proposent une série de questions portant sur le contenu explicite du texte. Ensuite, une deuxième catégorie de questions est proposée, ayant pour objectif les aspects linguistiques et structuraux du texte. Puis, les apprenants sont invités à une lecture expressive ainsi qu'un jeu de rôles. Finalement, une consigne est donnée, exhortant les apprenants à imaginer une autre fin à l'histoire (*voir annexe 35*). De prime abord, nous constatons que le questionnaire ne prend pas en considération toutes les étapes de la lecture. En effet, deux moments importants de la lecture font défaut, à savoir : la pré lecture et l'étude para textuelle. Par conséquent, l'absence de consignes incitantes les apprenants à activer leurs connaissances antérieures et à émettre des hypothèses de sens entrave la compréhension du texte et restreint leur caractère actif, notamment sur le plan de la mobilisation de stratégies de lecture efficaces. Nous concluons de ce fait que les questions proposées pour l'étude de ce texte ne sont pas élaborées de façon à permettre à l'élève de passer par les différents moments de lecture afin de développer des processus cognitifs à bon escient.

2.3.3.1.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures

Aucune consigne de pré-lecture n'a été donnée aux apprenants en vue de les initier à l'étude du texte et les préparer pour une meilleure entrée dans l'histoire. D'autant plus que le support textuel est un conte populaire représentant l'ancrage culturel algérien. Ainsi, des questions sur des contes algériens lus ou connus par les élèves favorise l'activation des connaissances antérieures, qui à leurs tours, vont contribuer à l'approfondissement de la compréhension lors des prochaines étapes de la lecture. L'étape de pré-lecture a donc de précieux avantages sur la création d'un pont entre le vécu des apprenants et le contenu du texte favorisant ainsi la création d'un modèle mental cohérent. Nous pouvons conclure que la limite que présente ce questionnaire au niveau de l'absence de consignes de pré-lecture, révèle une méconnaissance de l'importance des connaissances antérieures pendant l'acte de lecture. Toutefois, Il est possible que les concepteurs du manuel aient estimé que l'étape de pré-lecture est naturellement intégrée aux pratiques pédagogiques des enseignants, qu'il n'est pas nécessaire de la faire apparaître explicitement dans le questionnaire. Quelles que soient les raisons de cette absence, elle aura des répercussions négatives sur le processus de compréhension, notamment au niveau de l'intégration et la confrontation des informations nouvelles avec celles déjà acquises.

2.3.3.1.3 Émission des hypothèses et anticipation sur le sens du texte

La phase de l'étude périphérique ne figure pas dans le questionnaire, car aucune question permettant à l'apprenant d'exploiter le paratexte et d'émettre des conjectures sur le contenu du

texte, n'a été explicitement mentionnée dans le questionnaire. Une telle absence de consignes favorisant l'exploitation des éléments périphériques conduit à une mauvaise interprétation du texte et risque de réduire la qualité de la compréhension. Par ailleurs, le texte est accompagné d'une image et d'un titre (*Voir annexe 32*) qui véhiculent des indices narratifs précieux pour la compréhension du texte. Pourtant, aucune référence explicite n'a été faite par rapport à ces éléments visuels. En effet, l'image accompagnant le texte est très significative, car elle contient des repères visuels importants permettant à l'apprenant de se créer une image mentale initiale du texte avant même de procéder à sa lecture. L'illustration en question dresse le portrait physique de l'héroïne de l'histoire (Loundja), une fois exploitée avec les apprenants, elle leur permet d'élaborer un modèle mental initial qu'ils pourront adapter à mesure qu'ils avancent dans leur lecture. Ainsi, il aurait été plus judicieux de poser des questions sur la princesse figurant sur l'image en exhortant les apprenants à décrire ses traits physiques afin de favoriser l'élaboration des images mentales qui sont très importantes dans ce genre de textes de type narratif.

Nous déduisons que le questionnaire n'inclut aucune question sur les éléments para textuels. Il est probable que les auteurs du manuel estiment que les stratégies liées à l'exploitation des éléments périphériques sont intégrées de façon autonome et spontanée aux habitudes lectorales des apprenants. Partant de ce principe, ils jugent qu'il n'est pas obligatoire de les exploiter explicitement dans le questionnaire. Or, si les élèves ne sont pas confrontés à des questions sur les éléments périphériques du texte, ils risquent de minimiser l'importance d'une telle étape pour la compréhension ce qui diminue leur caractère actif et réflexif. En définitive, l'absence de l'étape de l'étude para textuelle prive les apprenants d'une phase cruciale dans la compréhension d'un texte, dans la mesure où elle leur permet de faire des hypothèses qui à leur tour, permettent d'anticiper sur le sens du texte. Ainsi, l'absence d'une étape comme l'étude périphérique peut avoir des répercussions sur les étapes qui la suivent, comme la compréhension inférentielle ou l'analyse interprétative du texte.

2.3.3.1.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

Les questions proposées pour l'étape de lecture sont dans leur majorité de type littéral. En effet, le questionnaire débute par des questions portant sur le lieu et les personnages de l'histoire. Puis s'enchaînent des questions sur quelques événements explicites du texte et les traits des personnages. Voici quelques exemples tirés du questionnaire :

Où s'est déroulée cette histoire ?

Quels sont les personnages du texte ?

Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?

Comment était Loundja ? qui a demandé sa main un jour ?

Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

<i>Le début de l'histoire</i>	<i>La suite des événements</i>	<i>La fin de l'histoire</i>

En lisant les questions ci-dessus, puis en allant chercher leurs réponses dans le texte, nous nous sommes rendu compte qu'elles sont purement littérales et ne permettent à l'apprenant de rester que sur la surface du texte au lieu d'atteindre la compréhension inférentielle. Dans la même perspective, nous avons remarqué une absence totale de questions exhortant l'élève à mobiliser des processus inférentiels. Ainsi, cette absence de l'aspect inférentiel trouve également son origine dans le choix du texte, car nous avons constaté qu'il renferme des idées explicites avec très peu d'idées implicites ou sous entendues. C'est ce qui explique l'absence des questions sur les inférences. Les questions posées éprouvent un manque de profondeur et n'interpellent pas les apprenants afin de les pousser à réfléchir sur le texte. En effet, il s'agit de questions directes reproduisant littéralement des passages du texte. L'élève ne fait donc que relire le passage sans forcément contribuer à la construction du sens ce qui diminue sa production cognitive l'habituant ainsi à la passivité. Nous pouvons prendre à titre d'exemple le cas du premier paragraphe (*Voir annexe 32*) où l'auteur mentionne explicitement que le roi est sévère. Or, il aurait été nécessaire d'adapter ce passage en expliquant implicitement le caractère dur du roi au lieu de l'énoncer de manière directe. L'objectif est donc d'inviter les apprenants à faire des inférences afin de déduire le trait de caractère du roi par eux-mêmes. Le mieux serait de faire des améliorations sur le passage en faisant des descriptions d'actions du roi tel que : (le roi exige des lois sévères et punit celui qui commet les moindres erreurs). Dans ce cas, les apprenants devront relier les indices textuels à leurs propres connaissances sur le monde pour pouvoir répondre. Il en va de même pour les traits qui caractérisent le bûcheron, en ayant accepté le défi impossible qui consistait à affronter le monstre, on peut inférer que le jeune homme est courageux et persévérant. Toutefois, aucune question n'a été posée sur les traits de caractère du jeune bûcheron qui pourtant, sont considérés comme un élément clé dans l'histoire, étant donné que la réponse à cette question permet aux apprenants d'aller plus loin que ce que dit le texte et de comprendre pourquoi le roi accepta finalement de donner la main de sa fille au jeune bûcheron malgré sa pauvreté et la différence sociale entre eux. Une telle question serait

une occasion pour les apprenants pour mobiliser des inférences pragmatiques qui ne sont certes pas obligatoires à la compréhension, mais elles aident les apprenants à développer leur imagination et à s'impliquer dans le texte. À cet effet, Il aurait été judicieux de prendre en compte le côté implicite du texte afin de guider les jeunes lecteurs vers la construction du sens au lieu de ne rester que sur la surface du texte.

Comme nous l'avons précisé plus haut, le questionnaire est scindé en trois parties, la première partie, celle que nous venons d'analyser, est constituée principalement de questions visant la compréhension littérale du texte, puis, viendra une deuxième partie intitulée « je relie le texte et je réponds aux question ». À première vue, on pensera qu'il s'agit d'une deuxième exploitation plus profonde du texte, lors de laquelle les questions porteront sur le côté inférentiel. Cependant, les questions proposées sont majoritairement sans objectif comme le montre ces exemples :

1- *Quels sont les différents événements (actions) de l'histoire ?*

2- *Avec ton camarade délimitez puis lisez la fin de l'histoire.*

3- *Trouve dans le texte deux mots de la même famille*

4- *Je relie par une flèche pour retrouver les phrases du texte :*

Il était une fois *tout le royaume vécut dans la paix*

Un jour *un royaume gouverné par un roi très sévère*

A partir de ce jour *un bûcheron vint demander la main de Loundja*

La première question est très vague, c'est une question de synthèse ou une sorte de résumé des événements du texte qui devrait être proposée vers la fin de l'activité de lecture. L'apprenant pourra donc facilement se perdre en essayant d'énumérer les différentes actions puisque l'analyse du texte n'est pas encore achevée. De plus, la deuxième question consiste à délimitez la fin de l'histoire et la lire à haute voix, cette tâche de lecture oralisée n'a aucun intérêt sur le plan de la compréhension du texte et peut détourner les apprenants de l'objectif principal du cours qui est la construction du sens. Il en va de même pour la troisième question, où il est demandé aux apprenants de trouver dans le texte deux mots de la même famille. Les questions visant l'aspect lexical du texte ont peu d'effets sur la construction du sens car elles contraignent les apprenants à adopter une approche mécanique au lieu de réfléchir sur les mots en faisant usage de leur contexte. Enfin, la dernière question qui consiste à relier certains passages du texte pour formuler des phrases cohérentes manque de profondeur étant donné que les passages à relier sont tirés directement du texte sans apporter aucun changement dans les phrases. Ainsi,

l'élève ne fournira aucun effort sur le plan cognitif, il n'aura qu'à revenir au texte pour pouvoir joindre les phrases.

En outre, deux questions ont été proposées concernant les relations anaphoriques et les référents :

Que remplacent (à quoi renvoient) les mots soulignés suivants :

a) Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa, il voulut la marier à un prince.

b) Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort du monstre.

Les questions mentionnées ci-haut mènent l'apprenant vers la mobilisation d'inférences logiques. Toutefois, la prise en considération des inférences reste insuffisante dans ce questionnaire car elle ne touche qu'aux relations référentielles au détriment des relations de cause à effet. Particulièrement pour ce texte qui est purement narratif. Nous concluons que l'objectif assigné à cette deuxième partie du questionnaire qui est celui de la compréhension, ne renvoie pas aux questions proposées.

Une troisième partie est dédiée à la lecture à haute voix et les jeux de saynète. En effet, ce genre d'activités est à proposer pour d'autres séances comme par exemple la lecture entraînement ou la lecture plaisir et non pas dans une activité de compréhension de l'écrit. Comme le nom de l'activité l'indique, il s'agit de comprendre ce qui est écrit en mobilisant un ensemble de processus cognitifs tout en passant par différentes étapes d'analyse. Néanmoins, demander à l'élève de faire une lecture à haute voix peut le détourner de l'objectif de la séance car il sera plus concentré sur la phonétique et la prosodie que sur la compréhension du texte.

En définitive, nous concluons que les questions données pour l'étape de lecture ne guident pas l'apprenant vers la réalisation des processus cognitifs. De plus, la conception du questionnaire comporte des limites sur le plan de l'enchaînement entre les idées du texte et le déroulement des péripéties puisque des événements importants n'ont pas été exploités à travers les questions, ce qui se répercutera négativement sur la bonne articulation des processus cognitifs ainsi que leur développement chez les apprenants.

2.3.3.1.5 Utilisation des questions portant sur les processus

Le questionnaire propose des questions d'évaluation c'est-à-dire, des questions qui visent à vérifier la compréhension du texte (*voir 3.6.1, P : 90*). Nous avons constaté une absence totale de questions d'enseignement (celles qui visent la réflexion et les processus). Nous déduisons

que les questions proposées pour l'étude de ce texte ne sollicitent pas les habiletés métacognitives des apprenants, dans la mesure où il n'y a aucune question qui les invite à réfléchir sur leur compréhension ou à développer des habiletés stratégiques (*Voir annexe 32*). Ainsi, le questionnaire n'articule pas correctement les différents processus de lecture et n'assure pas la jonction entre le cognitif et le métacognitif.

2.3.3.1.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

La dernière étape du questionnaire est intitulée « je vais au-delà du texte ». Comme l'expression l'indique, il est question de dépasser le texte pour aboutir à une lecture interprétative tout en mobilisant des processus d'élaboration. En effet, il s'agit d'une activité dans laquelle il est demandé aux apprenants d'imaginer une autre fin à l'histoire. Ce genre d'activité est très important car il permet aux apprenants de s'impliquer et de donner libre cours à leur imagination, ce qui va se répercuter positivement sur leur esprit critique en lecture. Il semblerait de ce fait que les concepteurs du manuel soient au courant de l'importance de faire réagir les apprenants sur le texte en vue de les impliquer et de rendre leurs lectures plus significatives :

Et si le bûcheron n'avait pas réussi à abattre le monstre, que se serait-il passé ?

Néanmoins, malgré la bonne prise en charge des processus d'élaboration, il nous paraît difficile voire impossible que les apprenants arrivent à imaginer une autre fin à l'histoire puisqu'ils n'ont pas contribué à la construction du sens et ne sont pas parvenus à interroger le texte dans toute sa profondeur. Dans le même ordre d'idées, et comme nous l'avons expliqué dans notre partie théorique, l'acte de lire passe par plusieurs étapes qui dépendent d'un certain nombre de processus qui sont en permanente jonction (*voir P : 34*). Ainsi, ce que l'analyse précédente a révélé montre que le questionnaire en question ne propose que des questions explicites qui consistent à faire des activités de repérage au lieu de favoriser la mobilisation des processus cognitifs et la construction du sens par les apprenants. Alors que la dernière question invite les apprenants à imaginer une autre fin à l'histoire, ce qui nécessite la mise en œuvre des processus d'élaboration en ayant un regard critique sur le texte. Ce qui semble être contraignant sur le plan cognitif, du fait que le questionnaire n'a pas été conçu de façon à articuler les processus et assurer la jonction entre eux.

Nous déduisons donc que les auteurs du manuel connaissent l'importance de l'étape de post lecture ainsi que la manière de la pratiquer mais ils ignorent la relation qu'elle entretient avec les autres processus.

2.3.3.1.7 Commentaire sur le premier questionnaire

Avant de passer au commentaire sur le premier questionnaire, nous tenons à rappeler les caractéristiques du texte qui l'accompagne. Il s'agit en effet d'un texte narratif intitulé « Loundja la fille du roi », c'est un conte d'origine algérienne figurant sur la page 47 du manuel scolaire de la deuxième année moyenne.

Plusieurs points ont été soulevés lors de cette analyse. Tout d'abord, les incohérences constatées dans les questions proposées semblent avoir maintes origines. Nous prenons l'exemple des éléments périphériques qui ne sont aucunement pris en charge pour l'étude de ce texte, il paraît que les auteurs du manuel ne conçoivent pas cette étape comme élément important pour la lecture, ce qui nous a poussé à faire cette hypothèse est le fait que le texte soit accompagné d'un titre et d'une image. Nous nous demandons donc pourquoi les ont-ils joints au texte s'ils ne seront pas exploités par la suite. Il est également possible que cette stratégie soit considérée comme automatisée et déjà acquise chez les apprenants, il n'est donc pas nécessaire de l'exploiter à travers des questions. Les concepteurs du manuel ignorent donc que certaines stratégies doivent être enseignées de manière étudiée et explicite afin que les apprenants se les approprient.

Pour ce qui est de la construction du sens, les questions données n'interpellent pas les apprenants de façon à ce qu'ils aillent chercher la réponse dans le texte ni dans leurs connaissances antérieures. Il s'agit en effet de questions principalement explicites qui ne demandent qu'une simple activité d'identification, ainsi, la jonction existant entre les différents processus n'est pas assurée à travers les questions proposées. Cela peut s'expliquer par différentes raisons : d'une part, il semblerait que les auteurs du manuel ne soient pas avisés sur la notion des processus ni sur la manière de les faire développer chez les apprenants, d'autre part, il est probable que les auteurs du manuel connaissent la notion des processus et soient conscients de leur importance sur le plan de la construction du sens. Cependant, ils estiment que les apprenants du moyen ne sont pas encore aptes à inférer d'où l'absence totale des questions inférentielles.

En somme, le questionnaire proposé ne prend pas en considération les processus cognitifs et n'assure pas la jonction entre eux. Les questions posées sont dans leur majorité explicites et visent la compréhension littérale au détriment de la compréhension inférentielle.

2.3.3.2 Analyse du deuxième texte

Notre deuxième échantillon est un texte tiré du manuel scolaire de la troisième année moyenne (*voir annexe 30*), conçu à l'attention d'élèves ayant l'âge entre 13 et 14 ans. Le manuel est

construit autour de trois projets renfermant des textes narratifs de différents genres. Il s'inscrit dans la continuité du manuel de la deuxième année et a pour objectif d'initier les apprenants aux textes narratifs authentiques. Le premier projet consiste à rédiger des faits divers relatant des accidents, des méfaits et des faits insolites. Le deuxième projet porte sur le récit historique et le patrimoine algérien. Quant au troisième projet, il renferme les récits biographiques et autobiographiques. Par ailleurs, le manuel scolaire de la troisième année propose une riche variété de textes narratifs adaptée aux besoins et à l'âge des apprenants. La maquette du manuel est attrayante et permet de plonger les apprenants dans des contextes sociétaux différents à travers des illustrations authentiques issues d'articles de presse, de la révolution nationale et du patrimoine algérien. En plus, la mise en page dynamique du manuel invite les apprenants à découvrir le monde qui les entourent et les transportent du monde de l'imaginaire étudié en deuxième année, vers celui de la réalité. La qualité du papier quant à elle est résistante avec une texture soyeuse permettant de mettre en valeur les illustrations.

De surcroît, l'extrait sur lequel repose cette analyse s'intitule « Syrie : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie ». Ce texte figure sur la page 55 du manuel scolaire de la troisième année moyenne. Il s'agit d'un fait divers extrait du site : fondation 30millions d'amis.FR. Actualité du 18-11-2016. (*Voir annexe 33*).

Le questionnaire proposé pour l'étude de ce texte est réparti sur quatre grandes parties. La première partie s'intitule : « j'observe et j'anticipe » comprend trois questions visant l'exploration des éléments périphériques et l'aspect général du texte. La deuxième partie a pour titre : « je lis pour comprendre » les élèves sont appelés dans cette partie à retrouver la situation de communication du texte. La troisième partie a pour titre : « je relie pour mieux comprendre » où une série de sept questions s'enchaînent visant la compréhension des événements du texte. Quant à la dernière partie, elle s'intitule : « récapitulons » dans cette partie, il est demandé aux apprenants de rédiger l'article qu'ils viennent de lire avec leurs propres mots.

2.3.3.2.1 Respect des étapes de la lecture

Comme il a été précisé antérieurement, le questionnaire propose quatre étapes afin d'étudier le contenu du texte. La première phase renvoie à l'étude para textuelle. La deuxième étape renferme des questions portant sur les événements du texte. Cette deuxième partie est scindée en deux sous parties : une première étape ayant pour objectif la compréhension générale du texte et une deuxième étape renfermant des questions visant la compréhension profonde. La post-lecture est la dernière partie qui consiste à reproduire le texte avec ses propres mots. La

constitution du questionnaire montre un respect des étapes de la lecture, notamment avec la présence de l'étude para textuelle qui faisait défaut dans le questionnaire précédent. Toutefois, l'étape de la mise en situation n'apparaît pas dans ce questionnaire. Cette dernière permet aux apprenants de faire appel à leurs connaissances antérieures et est d'un apport crucial notamment pour ce genre de textes authentiques. Ainsi, La succession des étapes de la lecture dans ce questionnaire est respectée, à l'exception de la première étape de pré lecture qui ne figure pas sur le questionnaire. Ce qui peut réduire le caractère réflexif des apprenants et la formation de leur esprit critique.

Par ailleurs, il est important de préciser que cette première analyse dite préliminaire, vise l'aspect global du questionnaire en vue de saisir sa constitution. Une exploration plus approfondie et détaillée de chacune de ses parties sera menée dans les prochaines étapes.

2.3.3.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures :

Comme nous l'avons précisé plus haut, la phase de pré lecture ne figure pas dans le questionnaire car aucune question poussant les apprenants à faire appel à leurs connaissances antérieures n'a été proposée pour l'étude du texte. D'autant plus que le texte est un article de presse qui relate une histoire authentique d'un jeune citoyen syrien ayant sacrifié sa vie pour sauver les chats errants suite au conflit. Une mise en situation est une excellente occasion pour l'enseignant pour échanger avec ses apprenants autour de thèmes proches du sujet traité dans le texte. Dans le cas de ce texte, il est important de poser des questions au début de l'histoire qui poussent les apprenants à débattre autour de thèmes variés comme l'empathie envers les animaux, le sacrifice et le patriotisme. Une fois que les apprenants auront débattu autour de ces thèmes intimement liés au texte, ils activeront de manière spontanée leurs connaissances antérieures. Ce qui favorisera la construction d'un modèle mental cohérent de l'histoire. Or, cette étape d'imprégnation n'est pas explicitement mentionnée dans le questionnaire, ce qui laisse supposer une méconnaissance de son importance sur le plan de la formation de lecteurs réflexifs et autonomes.

2.3.3.2.3 Émission des hypothèses de sens et anticipation sur le sens :

L'étape de l'étude para textuelle est assurée dans le questionnaire, elle s'intitule : « j'observe et j'anticipe ». Comme le montre le titre, il s'agit d'anticiper le sens du texte à travers l'exploitation des éléments visuels qui l'entourent tels : le titre, l'image et le chapeau. Le but étant de faire des hypothèses de sens sur le texte en vue de faciliter la construction du sens par la suite. Bien que la référence explicite aux éléments périphériques soit mise en place, la nature

des questions posées ne semble pas correspondre aux objectifs assignés à la phase de l'étude du paratexte :

- 1- *D'après la photo, le titre et le chapeau quel est le sujet de ce fait divers ?*
- 2- *Quel mot dans le titre indique que ce fait divers est surprenant ?*
- 3- *De combien de paragraphes se compose cet article ?*

La première question est très vague et manque de précision, en effet, l'élève et en raison de ses capacités limitées en matière de stratégies de compréhension, ne peut les mobiliser de manière autonome. Il a cependant besoin de l'aide de son enseignant qui à son tour, se servira du questionnaire pour pousser les apprenants à mobiliser ces stratégies ou du moins, à s'en rendre compte. Ainsi, la première question consiste à dégager le thème du texte à travers la photo, le chapeau et le titre. Certes, il s'agit d'une exploitation d'éléments saillants du texte qui demeure toutefois imprécise. Par exemple, l'image (*Voir annexe 33*) qui accompagne le texte véhicule des indices très importants nécessitant une analyse profonde pour que les apprenants puissent élaborer le plus grand nombre d'hypothèses possible. A titre indicatif, il aurait été préférable d'interroger les apprenants sur le nombre élevé de chats observés dans la photo et la raison qui fait qu'ils sont aussi nombreux devant l'homme présent sur l'image. Une telle question pourrait pousser les apprenants à émettre plus d'hypothèses sur le texte et à prédire son contenu. Il en va de même pour le titre, lequel n'a pas été suffisamment exploité, pourtant il comporte des idées importantes sur le texte. Il a été demandé aux apprenants de trouver le mot qui signifie que le fait divers est surprenant. Nous pensons que cette question ne permet pas aux apprenants d'appuyer la compréhension du texte car il s'agit d'une activité d'identification qui n'a pas d'effet sur la mobilisation des hypothèses et l'anticipation sur le sens. Le mieux serait d'interroger les apprenants sur le danger que risque Mohamed Alaa Djalel et dont parle l'auteur dans le titre. Les apprenants vont certainement s'appuyer sur le mot « Syrie » présent dans le titre, pour prédire qu'il s'agit d'un danger de mort suite au conflit qui vit la région. Force est de constater que ces éléments visuels sont exploités de manière superficielle ce qui aura des effets négatifs sur la mobilisation des hypothèses de sens et la prédiction du contenu du texte.

De plus, la troisième question de l'étude périphérique est sans objectif, il s'agit de compter le nombre des paragraphes du texte. La réponse à cette question ne peut en aucun cas aider les apprenants à prédire le contenu du texte ni à mobiliser des hypothèses de sens.

Un autre aspect important qui manque dans le questionnaire concerne l'exploitation des marques de ponctuation particulières présentes dans le texte telles : les guillemets, les points de

suspension, les deux points et les points d'exclamation. Ces indices vont permettre aux apprenants de prédire qu'il s'agit d'un texte narratif et d'attirer leur attention sur la présence de personnages qui échangent dans le texte. Nous déduisons donc que le questionnaire prend uniquement en compte les éléments qui entourent le texte au détriment de ces indices intérieurs.

Somme toute, bien que l'étape de l'étude des éléments périphériques soit prise en charge dans ce questionnaire, la manière de faire référence à ces indices s'avère trop générale ne permettant pas de guider les apprenants vers la mobilisation des hypothèses de sens fines.

2.3.3.2.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

L'étape de lecture est assurée à travers trois parties comportant chacune une série de questions.

Le questionnaire débute par une partie appelée « je lis pour comprendre ». À cet effet, un tableau à remplir est proposé renfermant les cinq questions (Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?). Nous pensons que le choix de commencer le questionnaire par une telle question est inadéquat et cela pour deux raisons : d'une part, le tableau proposé est synthétique car il résume tout le texte, c'est pourquoi cette question devrait plutôt être proposée vers la fin de la séance afin d'évaluer la compréhension du texte et non pas lors du début des questions. D'autre part, les questions (Quoi ? Comment ? Et Pourquoi ?) Sont ambiguës et risquent d'induire en erreur les apprenants car elles ne sont pas précises.

En outre, dans la suite du questionnaire il est demandé aux apprenants de trouver la partie qui correspond aux réponses aux questions « pourquoi et comment ? » de la question précédente :

Les informations détaillées répondant aux questions « comment et pourquoi ? » se trouvent :

- *Dans le titre*
- *Dans le corps de l'article*
- *Dans le titre et le chapeau*
- *Dans le chapeau*

Nous pensons que cette question n'a aucune importance sur le plan de la compréhension du texte. Il paraît que les auteurs du manuel veulent montrer aux apprenants que les informations concernant les événements et les circonstances de leur déroulement se trouvent dans le corps de l'article. Or, cela semble trop évident même pour un lecteur débutant, lequel n'ira pas chercher la réponse dans le titre ou le chapeau de l'article. Cette question est donc sans objectif et n'a pas d'intérêt sur le plan de la construction du sens.

Dans la deuxième partie intitulée « je lis pour mieux comprendre », les auteurs donnent quelques questions portant principalement sur la cohérence référentielle et la synonymie :

- 1- *Qui est le principal personnage de cette histoire ?*
- 2- *Relève dans le texte les mots et expressions désignant Mohamed Alaa Jaleel ? quel est leur rôle dans le texte ?*
- 3- *Quelles expressions montrent que Mohamed Alaa Jaleel est un homme hors du commun, exceptionnel ?*
- 4- *« Au péril de sa vie » signifie : il est prêt à risquer sa vie pour les chats d'Alep. Relève dans le dernier paragraphe la phrase qui exprime la même idée.*
- 5- *Quels sont les passages du texte où l'auteur fait parler les personnages ?*
- 6- *Grâce à quels signes de ponctuation les as-tu repérés ?*
- 7- *Que pense le journaliste de Mohamed Alaa Jaleel ?*

Nous avons remarqué une absence totale de questions portant sur les événements du texte. Ainsi, la première question consiste à trouver le personnage principal de l'histoire. Non seulement la réponse à cette question est trop évidente, il s'agit également d'une redondance étant donné que la question a été déjà posée dans la première case du tableau de la question précédente (qui ?). Par ailleurs, la deuxième question concerne les relations référentielles, il s'agit de trouver tous les mots qui se réfèrent à Mohamed Alaa Jaleel. Cette question attire l'attention des apprenants sur l'importance de la cohérence référentielle dans un texte et les aide à trouver l'enchaînement entre les idées. Le recours à ce genre de questions montre la volonté des concepteurs du manuel de développer chez les apprenants la capacité à inférer les relations anaphoriques ce qui favorisera chez ces jeunes apprenants la mobilisation des processus d'intégration notamment les inférences logiques.

La troisième question consiste à repérer dans le texte l'expression qui montre que l'auteur est une personne exceptionnelle. Il s'agit certes d'une question importante qui permet aux apprenants d'interpréter le contenu du texte. Mais, il aurait été préférable de demander aux apprenants de déduire les traits de caractère de Mohamed Alaa Jaleel à travers ses comportements dans le texte. De cette manière, les apprenants s'impliqueront davantage et seront de ce fait exhortés à faire des inférences afin de dégager le trait de caractère exceptionnel de Mohamed Alaa dans le texte.

La quatrième question quant à elle, consiste à trouver une expression ayant le même sens que « au péril de sa vie ». Deux remarques ont pu être soulevées concernant cette question : d'abord,

et comme le montre la question, le fait de mentionner le paragraphe où se trouve la réponse peut nuire au caractère actif et autonome des apprenants. Ceux-ci deviendront conditionnés ce qui défavorisera leur développement cognitif. Ensuite, en ce qui concerne l'objectif assigné à cette question, il semblerait qu'elle n'a aucun intérêt tant sur le déroulement des événements que sur la suite des questions. En effet, les notions de synonymie ne devraient pas être exploitées dans le questionnaire de compréhension sauf si elles ont pour objectif de préparer une question inférentielle. A titre d'exemple, si l'enseignant juge que la question inférentielle qu'il compte poser est difficile, il peut proposer une question sur la synonymie dans le but de faciliter l'inférence par la suite. Dans ce cas, la question de la synonymie devient significative ayant un objectif bien précis qui est celui du déblocage des inférences.

Pour ce qui est de la cinquième et la sixième question, elles permettent d'attirer l'attention des apprenants sur la présence de marques de ponctuation particulières signifiant que l'auteur fait parler les personnages. Il s'agit d'une remarque importante mais elle demeure superficielle et mal exploitée. En effet, il s'agit d'une question d'identification qui devrait être posée lors de l'exploitation périphérique pour faire dégager le type du texte, de plus, les passages dialogués véhiculent des idées importantes que le questionnaire n'a pas exploitées, en se contentant uniquement du repérage. Ce passage dialogué tiré du texte montre le nombre important d'idées implicites véhiculé à travers les propos du personnage, auxquelles le questionnaire n'a pas fait référence :

« Une fois, une petite fille m'a emmené son chat, elle a pleuré en me le donnant. Je lui envoie des photos de lui. Elle vit aujourd'hui en Turquie. Elle me demande d'autres photos. Me dit qu'il lui manque et m'a demandé de lui promettre de le lui rendre quand ils reviendront » raconte cet homme au grand cœur. » (Voir annexe 33).

Cet exemple fait partie des passages dialogués identifiés par les apprenants dans la cinquième question, toutefois, aucune question concernant le contenu de ces dialogues n'a été posée. A titre d'exemple, il aurait été préférable d'interroger les apprenants sur les raisons qui ont poussé la petite fille à confier son chat à Mohamed Alaa Jaleel. Il est également possible de leur demander pourquoi est-elle allée en Turquie. Les réponses à ces questions ne se trouvent pas dans le texte et vont exhorter les apprenants à inférer en reliant ces indices textuels à leurs connaissances préexistantes et leur vécu. Ainsi, un apprenant ayant des connaissances antérieures élargies pourra inférer que la petite fille a dû s'enfuir à cause du conflit syrien. Il est possible qu'il déduise qu'elle est allée en Turquie car c'est le principal refuge des syriens à

cause de la proximité géographique entre les deux pays. Comme nous avons pu le voir, aucune de ces informations implicites n'a été exploitée dans le questionnaire ce qui prouve que le degré inférentiel, bien que présent dans le texte, n'est pas pris en considération dans le questionnaire de compréhension.

La dernière question concerne l'avis de l'auteur sur le personnage Moahemd Alaa Jaleel, il s'agit d'une question explicite puisque l'auteur a littéralement exprimé son point de vue sur Mohamed en disant que c'est « un homme au grand cœur ».

2.3.3.2.5 Utilisation des questions portant sur les processus

Les questions qui visent les processus métacognitifs n'ont aucunement été proposées dans ce questionnaire. En effet, nous avons constaté une absence totale des questions exigeant aux apprenants de réfléchir sur leur propre raisonnement cognitif. Seules les questions d'évaluation qui visent le contenu du texte et qui permettent d'évaluer sa compréhension ont été données. Cela sous-entend que la dimension métacognitive n'est pas prise en charge pour l'étude de ce texte.

2.3.3.2.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

Identiquement au questionnaire précédent, la dernière partie de post-lecture a été correctement assurée de façon à permettre à l'apprenant d'aller au-delà du texte. Lors de cette étape, il a été demandé aux apprenants de donner leur avis sur l'histoire en expliquant la leçon de vie qu'ils ont tirée du texte. Cependant, pour aller au-delà du texte, et pour que l'apprenant soit capable de faire des réponses affectives, il doit avoir préalablement accompli d'autres activités cognitives. Ce qui n'est pas le cas dans ce questionnaire, en effet, les questions proposées pour l'étude du texte ne permettent pas à l'apprenant de passer par les trois niveaux de structures de texte (à l'intérieur de la phrase, entre les phrases et globalement dans le texte). Ajoutons également en guise de rappel que le passage entre ces trois structures s'effectue à travers la mise en œuvre d'un ensemble de processus cognitifs qui ne sont pas séquentiels mais simultanés (*voir 1.1.2, P : 25*). C'est alors qu'il s'avère difficile voire impossible que les apprenants puissent aller au-delà du texte et faire ainsi des élaborations.

Nous déduisons de ce fait que les concepteurs du manuel connaissent l'importance de se déborder du texte et l'appliquent à travers le questionnaire sauf qu'ils ignorent la relation que cette étape de la lecture entretient avec les autres processus cognitifs d'où la mauvaise articulation des processus de compréhension.

En définitive, le questionnaire que nous venons d'analyser comporte plusieurs limites et insuffisances sur le plan de sa progression et l'enchaînement entre les questions proposées. Ces dernières touchent à l'aspect littéral et ne poussent pas les apprenants à construire le sens du texte. Ces constatations nous mènent à supposer que les concepteurs du manuel maîtrisent certains aspects de la compréhension, cependant leur approche demeure incomplète, puisqu'elle ne prend pas en considération l'ensemble des processus de lecture ainsi que leur articulation.

2.3.3.2.7 Commentaire sur le deuxième questionnaire

Le questionnaire que nous venons d'analyser figure sur le manuel scolaire de la troisième année moyenne dans la page 55. Il s'agit en effet d'un texte narratif authentique appartenant au genre du fait divers.

L'analyse des résultats a révélé que la majorité des questions proposées pour l'étude du texte ne sont pas fondées sur l'articulation des processus cognitifs. Ainsi, la conception de certaines questions montre un manque de précision et de rigueur. Nous pouvons citer à titre d'exemple les questions proposées pour l'étude para textuelle qui sont vagues et superficielles, ne permettant pas à l'apprenant d'anticiper sur le sens du texte. Bien que l'étape soit assurée, son application comporte des insuffisances ce qui laisse supposer que l'importance de l'étape sur le plan cognitif est ignorée. Il en va de même pour les autres étapes notamment la partie de post lecture où, on voit nettement à travers les questions proposées une volonté de pousser les apprenants à se déborder du texte en mobilisant des processus d'élaboration. Toutefois, une forte rupture cognitive est observée entre la partie de lecture et la post lecture dans le questionnaire, ce qui prouve encore une fois que les auteurs du manuel ne sont pas entièrement renseignés sur l'enseignement des processus et sur la manière de les faire développer chez les apprenants. Ainsi, nous concluons également que l'équipe conceptrice du manuel possède un certain nombre de connaissances concernant l'enseignement de la compréhension mais qui ne sont pas assez suffisantes pour que les apprenants puissent aboutir à une compréhension approfondie du texte. Cela est fort remarquable à travers le manque d'enchaînement entre les différentes parties du questionnaire. Nous prenons à titre d'exemple la partie de lecture où il y avait une absence totale de questions visant la compréhension inférentielle du texte. Puis on voit apparaître une dernière partie appelée « je vais au-delà du texte » invitant les apprenants à faire des élaborations. Nous nous interrogeons si réellement ces jeunes lecteurs seront capables de dépasser le texte alors qu'ils ne sont pas parvenus à mobiliser des inférences dans les parties précédentes. Nous pensons de ce fait que les auteurs du manuel méconnaissent l'importance

d'assurer la jonction entre les différents processus de la lecture ainsi que son rôle sur la construction du sens.

2.3.3.3 Analyse du troisième texte

Le troisième échantillon est un texte extrait du manuel scolaire de la quatrième année moyenne (*voir annexe 31*), conçu pour des élèves de 14 à 15 ans. Le manuel se structure en trois projets ayant pour objectif l'étude du texte argumentatif. Le premier projet renferme les textes descriptifs à visée argumentative. Le deuxième projet porte sur les textes narratifs à visée argumentative. Quant au troisième projet, il concerne les textes explicatifs à visée argumentative. Par ailleurs, le manuel scolaire de la troisième année propose une large gamme de textes argumentatifs qui traitent de sujets différents issus du contexte social des apprenants. Ainsi, le premier projet est dédié au tourisme et incite à la découverte de l'Algérie. Le deuxième projet défend la cause du vivre ensemble en paix en dénonçant la violence et le racisme. Quant au troisième projet, il évoque les problèmes environnementaux les plus urgents tels : la pollution, l'extinction de certaines espèces animales et végétales.

Pour ce qui est de l'aspect général du manuel, il témoigne d'une volonté à offrir un outil pédagogique de qualité qui résiste aux utilisations répétées. Par sa mise en page attrayante, sa graphie claire et soignée ainsi que la qualité robuste de son papier, le manuel de la quatrième année moyenne rend l'apprentissage motivant pour les apprenants.

Dans le même sillage, le texte qui fera l'objet de cette analyse a pour titre « le racisme » figurant sur la page 70 du manuel scolaire de la quatrième année moyenne. C'est un texte narratif à visée argumentative qui plaide en faveur de l'égalité et dénonce le phénomène du racisme. Le texte est extrait du roman biographique classique « Black Boy », écrit par Richard Wright et édité par la maison Folio Plus. (*Voir annexe 34*).

Le questionnaire appartenant au texte du racisme est divisé en quatre parties. La première partie s'intitule : « je vérifie ma compréhension du texte » renfermant six questions portant sur la compréhension du texte. La deuxième partie porte le titre de : « j'approfondie ma compréhension » elle contient sept questions visant la compréhension des événements de l'histoire. La troisième partie est appelée : « je donne mon point de vue à mes camarades », cette étape consiste à demander aux apprenants de donner leurs opinions sur le phénomène du racisme. Quant à la dernière partie, elle s'intitule : « j'enregistre ma voix pour l'écouter », dans cette partie, il est demandé aux apprenants de choisir un passage du texte qui leur plaît pour ensuite le lire à haute voix en veillant à s'autocorriger.

2.3.3.3.1 Respect des étapes de la lecture

L'analyse sommaire du questionnaire proposé pour l'étude de ce troisième texte montre un non-respect des étapes de la lecture. L'étude du texte débute directement par l'étape de lecture où une série de questions répartie sur deux étapes est donnée concernant les événements produits. Les concepteurs passent ensuite à l'étape de post-lecture en demandant l'avis des apprenants sur le phénomène traité dans le texte. Enfin, une étape de lecture oralisée est proposée dans la dernière partie. Au vu de l'absence des étapes de la pré lecture et de l'exploitation périphérique, nous avons conclu que la progression pédagogique adoptée dans ce questionnaire peut limiter la compréhension du texte par les apprenants. En effet, sauter des étapes aussi importantes telles que la mise en situation et l'exploitation périphérique, risque de désorienter les apprenants et restreindre le développement de leurs processus cognitifs. Ces deux étapes ont une importance cruciale pour l'activation des connaissances antérieures, qui vont à leur tour faciliter la génération de processus plus complexes lors de la suite du processus de lecture.

Dans la suite de cette analyse, nous allons examiner minutieusement le contenu de chacune de ces étapes afin de comprendre la manière dont ce questionnaire permet d'explorer le texte et d'en construire le sens.

2.3.3.3.2 Mise en situation et activation des connaissances antérieures

L'étape de pré lecture ne figure pas dans le troisième questionnaire, d'autant plus que le support textuel en question traite d'un sujet très sensible, celui du racisme (*Voir annexe 34*). Il s'agit d'un thème à la fois intéressant et motivant, qui permet de sensibiliser les apprenants sur les dangers du racisme et promouvoir l'égalité. C'est pour ces raisons que le texte en question doit être étudié en profondeur afin de permettre aux apprenants de développer un esprit critique. Ainsi, l'étape de pré lecture est l'occasion idoine pour préparer les apprenants pour une meilleure entrée dans le texte. Ce qui leur permet de se familiariser avec le contexte étudié, de faire appel à leurs expériences personnelles et connaissances préalables, ce qui optimise la qualité de la compréhension créant ainsi un socle sur lequel viennent s'appuyer les prochaines informations. Dans le même ordre d'idées, les auteurs du manuel auraient pu envisager des questions autour du racisme comme : Selon-vous, pourquoi est-il important de respecter les gens, quelles que soient leurs différences ? Avez-vous été déjà victimes du racisme ? Avez-vous été témoins d'une scène de racisme à l'école ? comment était votre réaction ? Que représente l'égalité pour vous ?

Ces questions vont pousser les apprenants à s'impliquer dans la lecture et à définir préalablement leurs objectifs, ce qui boostera la qualité de la compréhension et renforcera le

développement de leur esprit critique. Cependant, aucune question permettant aux élèves de faire appel à leurs expériences préexistantes n'a été proposée dans le questionnaire. Cela laisse supposer que les concepteurs du manuel ne connaissent pas l'importance de l'étape de pré lecture sur le plan de la compréhension particulièrement, lorsque les apprenants sont confrontés à un sujet aussi sensible et complexe que le racisme.

2.3.3.3 Émission des hypothèses de sens et anticipation sur le sens

Pareillement à l'étape de pré lecture, la phase de l'exploitation périphérique n'a pas été prise en considération pour l'étude de ce texte. En effet, la non-référence à certains éléments para textuels dont l'image et le titre, peut s'expliquer par le fait que le texte ne soit pas accompagné d'une image (*Voir annexe 34*). Cela laisse supposer que les auteurs du manuel ont probablement une conception restrictive des éléments périphériques, les limitant au titre et à l'image. Un autre élément ayant retenu notre attention, appuyant davantage notre remarque, concerne la non-prise en compte des marques de ponctuation particulières présentes à l'intérieur du texte. Compte tenu de la présence de dialogues entre les personnages de l'histoire, l'auteur a utilisé des marques de ponctuation propres aux textes narratifs telles : les deux points, les guillemets, les tirets, les points d'exclamation et les points d'interrogation. Bien que ces éléments visuels soient des indices précieux permettant aux élèves de prédire le caractère narratif du texte, ils n'ont pas été exploités à travers le questionnaire. Là encore, nous pensons que les concepteurs ignorent que l'étude para textuelle peut aller au-delà des éléments extérieurs du texte et peut même concerner ses éléments intérieurs. Suite à l'absence de l'étude périphérique, nous déduisons que l'émission des hypothèses de sens n'est pas prise en charge dans ce troisième questionnaire, ce qui se répercute négativement sur le déploiement du reste des processus cognitifs.

2.3.3.4 Questions de compréhension : du littéral vers l'inférentiel

L'étape de lecture occupe la majeure partie du questionnaire et est scindée en deux étapes. La première étape s'intitule « je vérifie ma compréhension du texte » et renferme six questions. La première remarque que nous avons soulevée concerne la première question, laquelle ne doit pas figurer au début du questionnaire pour plusieurs raisons :

Choisis la bonne réponse.

Le thème abordé dans le texte est :

- a. La violence faite aux femmes*
- b. Le racisme*

c. *La violence dans les stades.*

La question ci-dessus est une question de synthèse, dans la mesure où elle nécessite la mobilisation des processus d'élaboration (*voir 1.1.2.4, P : 32*) afin de pouvoir dégager l'idée générale du texte. Ainsi, exhorter les apprenants à dégager le thème du texte au début du questionnaire témoigne d'une mauvaise articulation des processus cognitifs. En effet, la compréhension du texte est le fruit d'une construction de sens progressive et hiérarchisée, allant des processus de bas niveau (déchiffrement, compréhension locale) jusqu'aux processus complexes tels les inférences et les élaborations. Nous estimons que cette question, étant proposée dans le début du questionnaire, risque de bloquer la mobilisation des processus cognitifs chez les apprenants. En d'autres termes, le fait de proposer une question nécessitant de faire des élaborations dès le début du questionnaire, fait preuve d'une méconnaissance de la progression logique dans l'élaboration des processus cognitifs au moment de la lecture.

Pour ce qui est de la deuxième question, elle est inférentielle dans la mesure où il est demandé aux apprenants de déduire le reproche fait par le vieil homme au jeune garçon (*Voir annexe 34*). En effet, l'idée recherchée nécessite l'élaboration d'inférences car elle n'a pas été mentionnée de façon explicite dans le texte. Dans ce cas, nous estimons qu'il serait difficile pour des lecteurs novices de pouvoir inférer avant d'avoir interrogé le texte dans ces idées littérales. D'ailleurs, et comme nous l'avons précisé dans la partie théorique (*voir 3.5, P : 85*), un questionnaire de compréhension pertinent et cohérent doit amener l'apprenant à interroger le texte de manière progressive, de façon à ce qu'il arrive à mobiliser des processus de bas et de haut niveau cognitif. Or, les deux premières questions que le manuel propose exhortent les apprenants à passer à un niveau de cognition trop élevé, ce qui est quasiment impossible notamment pour des lecteurs débutants. Nous pensons qu'il aurait été judicieux de proposer des questions portant sur les personnages, le travail exercé par le jeune enfant, le lieu où se déroulait la discussion entre les deux personnages, mais aussi sur les origines de ce garçon ainsi que les raisons qui l'ont poussé à vendre des journaux dans la rue et pleines d'autres idées importantes dans le texte qui n'ont pas été soulevées dans le questionnaire. Ces questions et dont les réponses sont littéralement mentionnées dans le texte, vont servir de base pour la suite du processus de compréhension et ce, en aidant les élèves dans la réalisation des inférences.

La troisième question vise les sentiments des personnages, il s'agit en effet, d'une question d'identification où il est demandé aux apprenants de retrouver la phrase qui montre que le jeune garçon était surpris suite au reproche que lui a fait le vieil homme. Nous pensons que la réponse

à cette question est trop évidente étant donné que l'auteur l'a indiquée de manière directe comme le montre cet exemple tiré du texte :

Oh ! Non, m'exclamai-je.

Il appert de cet extrait que les apprenants n'auront pas besoin de fournir de grands efforts sur le plan cognitif pour pouvoir trouver la réponse. De plus, la nature de la question peut diminuer l'autonomie et l'esprit critique des apprenants. En effet, la phrase exprimant le sentiment du jeune garçon peut être interprétée différemment par les apprenants. Il ne s'agit pas seulement d'un sentiment de surprise comme c'est mentionné dans la question, mais aussi d'un sentiment de déni et de refus de la part du jeune garçon car plus loin dans le texte, l'auteur indique implicitement que le jeune garçon exprime un sentiment de révolte et de perplexité :

Protestai-je innocemment, complètement perdu maintenant.

Ce que je lis me donna la chair de poule !

A cet effet, il aurait été plus juste de laisser les apprenants inférer le sentiment éprouvé par le jeune garçon par eux-mêmes, en analysant différents segments du texte, au lieu de limiter leurs réponses par une telle question d'identification. Ce genre de question peut donc diminuer voire freiner l'implication et le développement de l'esprit critique des apprenants en lecture.

Quant à la quatrième question, elle est également implicite car elle nécessite de la part des apprenants la mobilisation d'inférences. Il s'agit de savoir si réellement le vieil homme a été convaincu par les propos du jeune garçon. La réponse à cette question n'est pas explicitement mentionnée dans le texte et ne peut être trouvée que si l'apprenant a préalablement compris certaines idées explicitement discutées entre le jeune garçon et le vieil homme. Puis, il sera question de relier ces éléments textuels lus et compris avec ses propres connaissances sur le monde pour pouvoir inférer la réaction du vieil homme. Néanmoins, le passage renfermant la discussion entre les deux personnages n'a pas été exploité afin de préparer les apprenants à la génération de l'inférence pour cette quatrième question. Cela témoigne encore une fois d'une mauvaise articulation des processus.

La cinquième question que les auteurs du manuel ont proposée pour l'étape de la lecture est explicite, c'est une question d'identification dans laquelle il est demandé aux apprenants de trouver le conseil donné par le vieil homme au garçon. D'une part, proposer toute une série de questions de niveau cognitif élevé au début du questionnaire pour ensuite le clôturer avec une question littérale semble inapproprié d'un point de vue cognitif. D'autre part, non seulement la

réponse à cette question est explicitement mentionnée dans le texte, la question indique même le passage où se trouve la réponse (dernier paragraphe). Ce genre d'aides risque de nuire à l'autonomie des apprenants pendant la lecture.

La dernière question consiste à faire un jugement sur le jeune garçon. Les apprenants sont alors invités à imaginer un autre scénario du début de l'histoire en imaginant une autre conduite du jeune garçon avant de vendre les journaux anti-nègres. Une telle question est très importante car elle permet aux apprenants de dépasser la compréhension inférentielle et d'aller vers une compréhension interprétative. Ils vont devoir faire appel à leur imagination ce qui accroîtra leur esprit critique. Nous pensons que cette question est importante sur le plan de la mobilisation des processus d'élaboration.

La deuxième partie du questionnaire intitulée : « j'approfondie ma compréhension » contient sept questions conçues principalement pour pousser les apprenants à analyser le texte et à lire entre ses lignes. Nous prenons quelques exemples de questions :

1. *Choisis la bonne réponse :*

L'enfant discutait avec :

A. sa mère B. un vieil homme C. son camarade de classe

2. *Pourquoi le jeune garçon vendait-il des journaux ?*

3. *Les articles contenus dans ce journal étaient écrits par des blancs ou des noirs ? justifie ta réponse à partir du texte.*

4. *Le vieil homme avait-il compris pourquoi le jeune garçon vendait ce journal ?*

5. *Le jeune garçon lisait-il le journal qu'il vendait ? justifie ta réponse à partir du texte.*

6. *À ton avis, le jeune garçon continuera-t-il à vendre ce journal ?*

Comme le montre cet extrait, les questions de cette partie visent le développement des habiletés inférentielles. C'est le cas de la deuxième, troisième et quatrième questions, ces dernières exhortent l'apprenant à aller chercher la réponse en allant plus loin que ce que dit le texte. Alors que certaines de ces questions nécessitent de s'appuyer sur des indices textuels, d'autres sont uniquement liées aux expériences personnelles des apprenants. Par exemple, la deuxième question éveille l'attention des apprenants sur la situation financière du jeune garçon. Ce n'est qu'en faisant appel à leur vécu qu'ils déduiront que l'auteur n'est pas censé travailler à cet âge. L'utilisation de cette connaissances préexistante aide les apprenants à inférer que l'auteur a

besoin de travailler pour subvenir aux besoins de sa famille. Comme cette question fait uniquement appel aux connaissances antérieures des apprenants, il est fort possible que chacun des apprenants l'interprète à sa façon. Ainsi, d'autres apprenants pourront comprendre que l'auteur travaille pour gagner en responsabilité ou qu'il s'agit d'un passe-temps. Ces différentes interprétations trouvent leur origine dans la nature de la question qui touche aux inférences d'élaboration (*voir 1.1.2.3, P : 28*). La troisième question est excellente dans la mesure où elle pousse les élèves à analyser différentes parties du texte en vue de savoir si les journaux ont été écrits par des blancs ou des noirs. L'apprenant doit faire appel aux inférences causales (*voir 1.1.2.3, P : 28*) afin de trouver la réponse exacte. Quant aux quatrième et cinquième questions, elles sont littérales et leurs réponses sont clairement énoncées dans le texte. Cependant, ces deux questions sont bien étudiées car elles permettent de préparer la sixième question afin de faciliter la génération de l'inférence. En effet, les deux premières questions vont permettre à l'apprenant de repérer les passages qui montrent que le jeune garçon n'était pas au courant du contenu anti-nègres des journaux qu'ils vendait. Ainsi, ces informations vont appuyer la réponse à la sixième question qui consiste à déduire si le garçon continuera à vendre les mêmes journaux après être renseigné sur leur contenu raciste. Nous déduisons que la deuxième partie du questionnaire est correctement structurée, toute en respectant la jonction entre les processus, elle favorise une bonne construction du sens.

2.3.3.3.5 Utilisation des questions portant sur les processus

Contrairement aux deux questionnaires préalablement analysés, celui-là semble donner une légère importance aux questions portant sur les processus. Nous avons noté la présence de deux questions dans lesquelles les auteurs demandent aux apprenants des justifications sur leurs réponses :

- 2- *Ce reproche surprend-il l'enfant ? qu'est-ce qu'il le montre ?*
- 3- *Les explications de l'enfant ont-elles convaincus le vieil homme ? justifie ta réponse.*
- 4- *Les articles contenus dans ce journal étaient écrits par des blancs ou des noirs ? justifie ta réponse à partir du texte.*
- 5- *Le jeune garçon lisait-il le journal qu'il vendait ? justifie ta réponse à partir du texte.*

Les deux questions mentionnées ci-haut sont suivies par des demandes de justifications qui vont encourager l'apprenant à partager avec son enseignant ainsi que ses camarades le raisonnement qu'il a suivi pour trouver la bonne réponse. Ce genre de questions a de fortes chances de faire

évoluer les apprenants dans leurs habiletés cognitives et métacognitives, particulièrement pour les questions quatre et cinq. En effet, les deux dernières questions nécessitent la génération des inférences, demander donc aux apprenants des justifications sur leurs conduites cognitives, les sensibilisent sur leurs propres processus et renforce leurs habiletés métacognitives. Nous concluons que les concepteurs du manuel varient entre les questions d'évaluation et celles d'enseignement ce qui laisse envisager qu'ils sont avisés sur l'importance des habiletés stratégiques en lecture.

2.3.3.3.6 Réactions sur le texte : pour une lecture plus significative

La dernière étape du questionnaire consiste à réagir sur le texte de façon à donner son avis sur l'attitude du personnage :

6- D'après toi qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?

Cette question amène les apprenants à aller au-delà du texte tout en réagissant sur les événements et les comportements des personnages. Cela montre bien la volonté des auteurs du manuel de développer chez les apprenants la capacité à faire des élaborations, ceux-ci vont leur permettre d'avoir un œil critique sur le texte, ils favorisent également l'implication et l'autonomie en lecture. Par ailleurs, bien que le questionnaire invite les jeunes lecteurs à faire des élaborations vers la fin de l'activité de la lecture, sur le plan cognitif, il semble difficile que les apprenants arrivent à s'impliquer et à donner leurs avis sur les personnages. Cela s'explique par la nature des questions proposées tout au long du questionnaire qui exhortent les apprenants à faire des opérations mentales complexes sans que les idées littérales du texte ne soient étudiées. De ce fait, les jeunes apprenants auront des difficultés à inférer ce qui va diminuer la qualité de la compréhension. Ainsi, les réactions sur le texte deviendront difficiles à réaliser notamment avec l'absence de construction du sens. En somme, les processus d'élaboration semblent être pris en charge, or, la relation que ces derniers entretiennent avec les autres processus cognitifs n'est pas explicitement mentionnée à travers les questions posées.

2.3.3.3.7 Commentaire sur le troisième questionnaire

Dans ce qui suit, nous allons commenter le troisième questionnaire que nous avons choisi pour l'analyse du manuel scolaire. Il s'agit d'un texte narratif à visée argumentatif relatant l'histoire d'un jeune garçon noir qui vend des journaux contenant des articles anti-nègres sans qu'il ne s'en rende compte. Un vieil homme essaye de le convaincre de la gravité de ce qu'il fait en avançant une série d'arguments afin de persuader le jeune garçon de changer de métier.

Premièrement, nous avons constaté que le questionnaire proposé pour ce texte diffère complètement de ceux que nous avons préalablement analysés, cette différence se traduit au niveau de son contenu. Ainsi, la qualité des questions est dans sa majorité implicite nécessitant la mobilisation d'inférences causales et d'élaboration. Ces remarques laissent supposer que l'équipe ayant conçu le manuel pense que les apprenants de la quatrième année ont acquis des stratégies de lecture assez développées qui leur permettent d'interroger le texte de manière profonde en passant à un niveau de cognition trop élevé. Cette remarque est appuyée par le fait que très peu de questions portant sur les idées explicites ont été proposées dans ce questionnaire, d'autant plus que les questionnaires de la deuxième et la troisième année proposent des questions à dominante littérale. Nous pensons de ce fait que les élèves de la dernière année du cycle moyen sont considérés comme nettement avancés dans leurs capacités lectorales d'où le recours incessant aux questions inférentielles au détriment de la dimension littérale. Il semble par ailleurs que les auteurs du manuel sont clairement avisés sur un certain nombre de processus tels les processus inférentiels et les processus d'élaboration, mais ils ignorent la manière de les articuler pour une meilleure construction du sens.

En définitive, les connaissances que les auteurs du manuel ont sur les processus cognitifs sont insuffisantes pour pouvoir rendre compte de l'acte de lire dans toute sa complexité car malgré la richesse des questions posées notamment celles favorisant les inférences, l'articulation de la dimension littérale et inférentielle faisait défaut dans ce questionnaire.

2.3.3.3.8 Synthèse globale pour l'analyse du manuel

Dans ce qui suit nous allons faire une synthèse globale pour les trois textes que nous avons analysés. Notre objectif est de dégager les éléments de ressemblance et de différence entre eux tout en essayant d'expliquer l'origine de ces résultats. Nous tenons par ailleurs à préciser que les trois supports textuels sont extraits des manuels scolaires des différents niveaux du cycle moyen à savoir : la deuxième, la troisième et la quatrième année. Notre analyse s'est particulièrement penchée sur les types de questions proposées pour la compréhension de ces supports textuels afin de vérifier toute éventuelle prise en charge des processus cognitifs et de s'assurer de l'articulation cohérente entre eux.

Nous avons constaté au premier chef que les questionnaires sont élaborés suivant les mêmes étapes, ainsi, les étapes de pré lecture et de l'exploitation périphérique n'existent pas pour les questionnaires de la deuxième et la quatrième année alors que dans le questionnaire de la troisième année on voit apparaître l'étape de l'étude périphérique. Nous tenons par ailleurs à préciser que les trois textes examinés sont de type narratif avec seulement le genre littéraire qui

varie, nous nous interrogeons de ce fait sur les raisons qui ont poussé les concepteurs à éliminer l'étape de l'exploitation para textuelle pour deux textes et la maintenir pour un seul, trois explications semblent être logiques. Il se pourrait que l'équipe conceptrice du manuel ne soit pas avertie sur l'importance de cette étape ainsi que l'étape de pré lecture sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'ils ne connaissent pas qu'avant d'aborder un texte, un sujet lecteur doit faire appel à ses connaissances antérieures pour faire des prédictions en vue de faciliter la compréhension et de favoriser la mobilisation du reste des processus. Il est également possible pour l'étude du paratexte, que les auteurs du manuel ne sont pas conscients du rôle que cette étape de la lecture joue pour la compréhension notamment sur le plan de l'émission des hypothèses de sens et la formation d'un esprit critique en lecture. Il se peut aussi que ces auteurs soient en mesure de connaître ces étapes ainsi que les processus cognitifs qui y sont liés, mais ils pensent que ces processus sont innés et ne sont pas censés être explicitement exploités à travers le questionnaire de compréhension. Quelques soient les raisons, les questionnaires analysés comportent plusieurs limites tant sur le plan de leur progression que sur la qualité des questions qui y figurent. Celles-ci ne semblent pas interpeller les apprenants de façon à interroger le texte dans ses différentes couches de sens ni de passer par différents niveaux de traitement cognitif. De surcroît, plus on avance dans le niveau scolaire, plus on remarque que les questions inférentielles commencent à prendre de la place dans les questionnaires. C'est le cas du questionnaire de la quatrième année qui est à dominante inférentielle alors que pour les deux autres niveaux (2^{ème} et 3^{ème}) la majorité des questions est explicite, visant le côté littéral du texte. Cela peut se justifier par l'ignorance de la relation que les processus inférentiels entretiennent avec le reste des habiletés cognitives. Nous irons plus loin en stipulant que les concepteurs du manuel estiment que les apprenants de la 2^{ème} et la 3^{ème} année sont assez jeunes pour pouvoir inférer alors que ceux de la 4^{ème} année sont plus aptes à mobiliser des inférences d'où la dominante implicite dans le questionnaire.

Nous allons à présent exploiter la quatrième partie des directives institutionnelles, à savoir les documents officiels.

2.3.4 L'analyse des documents officiels

La dernière partie des directives institutionnelles concerne les documents officiels élaborés par le ministère de l'éducation nationale algérienne. Après avoir collecté un certain nombre de documents, notre choix s'est porté sur le programme et document d'accompagnement du français de la troisième année moyenne (*voir annexe 35*). Cet outil pédagogique est considéré

comme un cadre de référence grâce aux différentes orientations qu'il fournit. A cet effet, les documents d'accompagnement sont mis à la disposition des enseignants dans le but les orienter dans la mise en œuvre de leurs pratiques pédagogiques. Nous estimons de ce fait que ce document constitue un lien direct entre les directives institutionnelles et les pratiques de classe.

Dans le même sillage, le document pour lequel nous avons opté est riche en contenu et propose une présentation détaillée du programme de français de la troisième année moyenne. Le document fait d'abord une présentation générale du programme du français en exposant les finalités de l'enseignement du FLE en Algérie. Ensuite, il décrit les différentes compétences requises à l'issue de la troisième année moyenne. Puis, il expose les contenus d'enseignement en proposant des exemples d'activités à mettre en œuvre en classe. Enfin, le document en question propose des outils d'évaluation qui permettent de vérifier les apprentissages des apprenants.

Nous avons pris deux échantillons du document d'accompagnement de la troisième année moyenne. Le premier document représente un exemple des objectifs généraux assignés à la séance de la compréhension en lecture. Le deuxième document quant à lui, propose des exemples d'activités possibles pour la séance de compréhension écrite. Dans la suite de cette section, nous reviendrons en détail sur chacun de ces documents. Ainsi, les résultats issus de l'analyse croisée des deux documents, nous permettront d'identifier la place accordée aux dimensions cognitives et métacognitives dans les recommandations de la tutelle.

2.3.4.1 Analyse du premier document

Le document que nous nous proposons d'analyser représente un modèle d'une activité de compréhension écrite que les enseignants pourront proposer à leurs apprenants. Il se structure sous forme d'un tableau de quatre colonnes (*voir annexe 36*). La première colonne propose un exemple d'une consigne de lecture relative à la compréhension de trois articles de presse. Dans la deuxième colonne, les valeurs assignées à cette tâche de lecture sont indiquées. La troisième colonne dresse une liste des compétences transversales requises pour l'étude des trois textes. La dernière colonne propose les critères d'évaluation à suivre pour évaluer les réponses des apprenants.

Les valeurs indiquées pour la consigne de lecture prônent le développement de l'esprit critique et collaboratif des apprenants ainsi que l'utilisation efficace de leurs connaissances antérieures en lecture, comme indiqué dans l'exemple ci-dessous :

*La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme **l'échange** par la participation à **une œuvre commune**. Elle permet aux élèves **de développer leur esprit critique**, de confronter leurs lectures, leurs connaissances dans un même travail.*

Les mots indiqués en caractère gras soulignent l'importance primordiale accordée au développement de l'esprit critique et au travail de groupe. Il se dégage de cet exemple que les décideurs considèrent la compréhension d'un texte comme un moment d'échange entre les apprenants où ils pourront confronter leurs idées et échanger autour du texte. La prise en considération de l'aspect collaboratif laisse envisager une prise en considération des aspects métacognitifs en lecture. Car l'entraide au sein d'un groupe de lecture, permet aux pairs de verbaliser leurs pensées rendant ainsi les processus plus concrets et transparents aux yeux des autres membres. De plus, le document évoque la notion de l'esprit critique qu'il met en exergue avec un caractère gras, ce qui laisse penser que l'objectif assigné à la séance de lecture est la formation de lecteurs réflexifs capables de comprendre les textes et d'en émettre des jugements. Nous supposons donc que la lecture est considérée comme un acte complexe aboutissant à la compréhension interprétative. Bien que le document n'évoque pas de manière explicite les processus d'élaboration, la recommandation de développer l'esprit critique des apprenants en lecture fait référence aux élaborations (*voir 1.1.2.4, P : 32*). Ces processus tant importants sur le plan de la construction du sens et la formation de lecteurs actifs et réflexifs, permettent aux apprenants de gagner en autonomie et d'aller au-delà du texte. Ce qui donne du sens à l'activité de la compréhension en lecture.

En outre, le document recense une liste de compétences transversales liées à la tâche de lecture. Quatre niveaux de compétences sont présentés. Un niveau intellectuel, un niveau méthodologique, et enfin, des compétences d'ordre communicatif, personnel et social.

Nous nous intéressons particulièrement dans cette analyse aux deux premiers niveaux, à savoir les compétences intellectuelles et méthodologiques. En effet, les compétences intellectuelles nous permettent de comprendre la nature des processus cognitifs visés par les politiques éducatives pendant l'enseignement de la lecture. Alors que les compétences méthodologiques nous expliquent comment les processus métacognitifs sont pris en charge lors de cette activité.

Les compétences transversales d'ordre intellectuel renvoient selon le document aux capacités liées aux résolution de problème et aux développement de l'esprit critique pendant la lecture :

Compétences transversales d'ordre intellectuel

Résoudre des situations problèmes

Rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté

Émettre un jugement critique

Les compétences transversales d'ordre intellectuel, et comme l'appellation l'indique, sont au cœur de la pensée car elles renvoient aux facultés cognitives mises en œuvre par le sujet lecteur lors du processus de la compréhension. Comme l'explique l'extrait ci-haut, deux compétences cognitives sont mises en avant : la résolution de problèmes et les stratégies liées aux jugements critiques. Ces deux facultés cognitives jouissent d'un rôle crucial pour la construction du texte et permettent de donner du sens à l'activité de la lecture. Les stratégies liées à la résolution des situations-problème découlent des processus métacognitifs (*voir 1.1.2.5, P :33*). Ces derniers assurent la gestion de l'ensemble des processus cognitifs et sont mobilisés dès qu'une perte de compréhension est survenue. L'accent mis sur les stratégies de résolution de problèmes témoigne d'une prise de conscience de l'importance des processus métacognitifs ainsi que l'intégration de leur enseignement lors des activités de lecture. De plus, la stratégie de jugements critique est également indiquée dans ce document, ce qui laisse transparaître une considération des processus d'élaboration (*voir 1.1.2.4, P : 32*). Ces habiletés mentales interviennent vers la fin de la lecture et permettent au lecteur de dépasser le texte en le jugeant de façon critique. Juger un texte après en avoir construit le sens, développe chez le lecteur un esprit critique lui permettant de construire sa propre représentation de chaque texte qu'il lit. Le fait que le document ait évoqué cette stratégie montre que les décideurs sont conscients que la lecture dépasse simplement la compréhension littérale d'un texte et que pour construire le sens d'un texte, le lecteur doit aboutir à la compréhension interprétative. Toutefois, la prise en charge des processus dans les compétences intellectuelles de ce document demeure partielle. En effet, et comme nous venons de l'expliquer, la lecture est un processus complexe qui fait intervenir des habiletés mentales interconnectées. Ainsi, la compréhension est le résultat de l'enchaînement et de l'articulation cohérents de ces processus et ce, en allant des simples habiletés de décodage, jusqu'à la construction du sens. Nous avons par conséquent remarqué que le document en question ne tient pas compte de tous les processus de la lecture. En se limitant qu'aux habiletés métacognitives et aux processus d'élaboration, le document n'assure pas la jonction entre les processus car aucune référence au reste des processus (inférences, macro processus, micro processus) n'a été explicitement faite. Nous déduisons que le document analysé ne respecte pas l'équilibre entre les différents niveaux de processus. Il semble

privilégier les processus de haut niveau cognitif (jugement critique, résolution de problèmes) au détriment du reste des processus (inférences, compréhension des unités locales du texte) qui n'ont pas de place dans les compétences intellectuelles indiquées.

Au terme de cette première analyse, nous tenons à préciser que le document analysé renferme les objectifs généraux assignés à la séance de la compréhension en lecture. Cependant, ces objectifs peuvent ne pas refléter le contenu effectif des prescriptions institutionnelles car le document ne fait pas référence de façon directe aux notions de processus cognitifs et métacognitifs. L'analyse du deuxième document, qui présente un exemple d'activité de lecture, nous permettra en l'occurrence de vérifier l'opérationnalité de ces objectifs.

2.3.4.2 L'analyse du deuxième document

Le deuxième document fait aussi partie des documents d'accompagnement destinés aux enseignants de la troisième année moyenne. Il se distingue par rapport au premier document par les exemples concrets qu'il donne concernant les éléments du texte à exploiter pendant la séance de lecture (*voir annexe 37*). L'analyse de ce document nous permettra de savoir si réellement les objectifs généraux évoqués dans le document précédent se concrétisent dans les pratiques de classe prescrite par la tutelle. Par ailleurs, le document en question est présenté sous forme d'un tableau de deux colonnes. La première colonne renferme Trois composantes de lecture et la deuxième colonne propose des exemples d'activités possibles pour chacune des trois composantes³¹.

Avant de passer à l'analyse des exemples d'activités, nous tenons à examiner l'introduction qui précède le tableau et qui se présente comme suit :

« Lire/ comprendre des textes narratifs », compétence à développer au terme de la 3AM, nécessite la mise en place de diverses activités pour parvenir à analyser un récit de faits réels pour en construire le sens : le texte narratif doit être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (genre du texte, structure du texte, schéma narratif, choix énonciatif, linguistique de la phrase).

Cette formulation met en avant le caractère analytique et réflexif de l'acte de lecture. En effet, les auteurs soulignent l'importance de soumettre le texte à un questionnement méthodique afin

³¹ Nous allons nous focaliser uniquement sur la première composante du tableau, à savoir « analyser un récit de faits divers pour en construire le sens » car c'est la composante qui renvoie à l'enseignement des processus cognitifs.

d'en construire le sens. Cette affirmation laisse croire que la lecture est considérée dans toute sa complexité en la décomposant en un ensemble d'habiletés hiérarchisé. Ainsi, les auteurs expliquent que la lecture est le résultat d'une construction de sens, Cette affirmation montre qu'ils connaissent que la lecture n'est pas une activité passive en mettant en avant l'implication active du lecteur dans ce processus. De plus, les auteurs soulignent que le texte doit être soumis à un questionnement méthodique afin d'aboutir à une compréhension profonde du texte. Là encore, l'expression « questionnement méthodique » véhicule un sens profond et fait preuve d'une articulation cohérente des processus lors des séances de lecture.

Après avoir fait une brève présentation théorique de la lecture, le document propose un exemple d'activités possibles de l'exploitation d'un texte pendant la séance de lecture-compréhension. Rappelons également que ces exemples renvoient à la mise en œuvre des objectifs généraux présentés dans le document précédent.

La première partie du tableau concerne des exemples d'activités liés à l'analyse d'un récit. Les auteurs mettent l'accent encore une fois sur le caractère actif de la lecture en soulignant que cette analyse a pour objectif la construction du sens du texte. Toutefois, les exemples d'activités proposés se limitent à des tâches de repérage et d'identification, ce qui ne reflète pas la diversité des processus responsables de cette construction du sens. L'extrait suivant, tiré du document, illustre nos propos :

Repérage d'indices (pronoms personnels, adjectifs possessifs) qui renvoient à la présence du narrateur.

Identification des procédés de reprise (répétition, pronominalisation, synonymie)

Repérage d'un témoignage dans un fait divers lu

Identification des spécificités d'une description statique

Repérage de la position du narrateur (acteur ou témoin)

Il semble que les auteurs ont une conception restrictive de la construction du sens car les exemples qu'ils proposent ne permettent pas à l'apprenant de s'engager dans une réflexion approfondie sur le texte. De ce fait, la tâche de lecture se limite à une pratique passive dépourvue de toute participation active de la part des apprenants. Par ailleurs, les questions proposées se limitent à l'identification du genre du texte, en l'occurrence le fait divers, ce qui restreint considérablement la capacité des apprenants à interpréter et analyser les textes pour en construire le sens.

Dans le même sillage, nous avons constaté une absence totale des questions portant sur les aspects implicites du texte. Le document ne propose aucune stratégie visant les processus inférentiels comme par exemple : les relations de cause à effet, la déduction d'un mot inconnu dans son contexte ou simplement, faire des inférences. L'absence de ces consignes dans les exemples proposés témoigne d'une mauvaise prise en charge des processus inférentiels ainsi qu'une méconnaissance de leur importance pour la construction du sens d'un texte.

Néanmoins, malgré la majeure partie dédiée à l'étude formelle du texte ainsi que la prise en charge presque absente des processus cognitifs dans ce document, les processus d'élaboration sont sollicités dans les deux dernières propositions, comme le montre ces deux exemples :

Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages

Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal du récit

Ces deux exemples font référence aux jugements critiques sur les personnages du texte. Cette stratégie est d'un apport crucial pour la construction de sens car elle permet aux apprenants de s'engager dans leurs lectures les rendant plus significatives. Les stratégies de jugements critiques sont donc chapeautées par les processus d'élaboration qui interviennent vers la fin de la lecture afin que le lecteur puisse dépasser le texte et atteindre la compréhension interprétative.

Nous déduisons que les exemples d'activités proposés ne prennent pas en charge le développement des processus cognitifs ni la jonction entre eux. La construction de sens selon ces auteurs est conçue comme l'identification du genre textuel et le repérage des caractéristiques du texte étudié.

2.3.4.3 Synthèse sur les documents officiels

Les deux documents que nous venons d'analyser sont complémentaires. Le premier dresse une liste d'objectifs généraux assignés à l'enseignement de la lecture en troisième année, alors que le deuxième propose des exemples d'activités de lecture en mettant l'accent sur les éléments du texte à aborder ainsi que les compétences à développer chez les apprenants. L'analyse croisée de ces deux documents nous a permis d'apporter quelques éléments de réponses à notre problématique de départ. Tout d'abord, les objectifs généraux témoignent d'une prise en charge incomplète des processus cognitifs. Les processus d'élaboration sont mis en avant alors que les processus inférentiels sont absents ce qui laisse envisager une méconnaissance de leur rôle dans la construction du sens. De plus, le deuxième document avance des affirmations théoriques très

intéressantes qui laissent transparaître une connaissance approfondie sur les processus de compréhension, notamment la manière de les articuler dans une séance de lecture. Toutefois, les exemples proposés montrent tout à fait le contraire, les propositions favorisent l'aspect formel du texte au détriment de son contenu sémantique et ne permettent pas aux enseignants de guider leurs apprenants vers une construction de sens efficace. Toutefois, les auteurs de ces documents semblent être avisés sur l'importance des processus d'élaboration d'où la référence aux jugements critiques et aux avis sur les personnages du texte. Mais ils ne connaissent pas la relation qu'ils entretiennent avec les autres processus. Ainsi, Les incohérences enregistrées entre les conceptions théoriques et les exemples concrets dans les deux documents, font preuve d'une utilisation inappropriée de certains concepts tel : la construction de sens, qui n'est pas exploitée de manière correcte dans les recommandations institutionnelles.

En définitive, les documents officiels analysés comportent plusieurs limites et ne prennent pas en charge l'enseignement des processus ni la jonction qui existe entre eux.

2.3.5 Synthèse générale sur les directives institutionnelles

La présente partie fera l'objet d'une synthèse générale des résultats obtenus suite à l'analyse des directives institutionnelles, incluant principalement des questionnaires et entretiens avec les formateurs, des observations de classe, l'analyse du manuel scolaire ainsi que l'analyse des documents officiels. Les résultats obtenus ont permis de vérifier dans quelle mesure les directives institutionnelles prennent en charge les dimensions cognitives et métacognitives, en les articulant correctement dans leurs recommandations liées à l'enseignement de la lecture.

Premièrement, l'analyse croisée des résultats des directives institutionnelles a révélé plusieurs divergences entre les prescriptions des formateurs et les recommandations du manuel scolaire. Les formateurs ne suivent pas le contenu du manuel et adaptent leurs enseignements en intégrant des activités qui ne sont pas indiquées sur le manuel, à l'instar de l'étude périphérique et la mise en situation. Par conséquent, les activités sollicitant la lecture oralisée et les jugements critiques tant recommandées par le manuel, ne sont pas prises en charge par les formateurs. Ces écarts entre les prescriptions du manuel et celles des formateurs, témoignent d'une certaine autonomie des enseignants prescripteurs³² par rapport aux directives du manuel. Nous précisons également que lors des observations de classes, E 3 a changé de support en optant pour un texte tiré d'internet, en élaborant ses propres questions. Il en va de même pour

³² L'appellation désigne les enseignants formateurs étant donné qu'ils ont pour mission la diffusion des directives des inspecteurs.

E10 qui s'est écarté des questions du manuel en ne se servant que du texte et en proposant son questionnaire personnel. Ces résultats témoignent d'un écart significatif entre ce que préconise le manuel scolaire et ce que recommande les enseignants formateurs en classe. Nous avons également conclu que les questionnaires du manuel prônent l'étude de la dimension littérale du texte, tandis que ceux recommandés par les enseignants sont plutôt en faveur de l'aspect formel du texte ainsi que ses éléments linguistiques. Là encore, nous soulignons que cette tendance de travailler la forme du texte trouve son origine dans les directives des inspecteurs.³³ Nous concluons donc que les recommandations émises par les formateurs ainsi que le manuel scolaire ne prennent pas en considération de manière suffisante le développement des processus cognitifs et métacognitifs et n'assurent pas la jonction entre eux.

De surcroît, les recommandations du manuel sont fortement influencées par le contenu des documents officiels. Cette corrélation concerne le développement de l'esprit critique en lecture et fait preuve d'une volonté institutionnelle d'intégrer cette compétence aux pratiques lectorales des apprenants. Ainsi, les documents officiels favorisent le développement de l'esprit critique à travers des objectifs généraux que le manuel concrétise par la prise en charge sérieuse de l'étape de post-lecture en préconisant le développement des habiletés d'appréciation et de jugements critiques sur le texte.

Pour conclure concernant les directives institutionnelles, les résultats ont révélé une faible promotion des processus cognitifs et métacognitifs dans les recommandations des différents acteurs institutionnels. Les prescriptions proposées bien que considérant la dimension cognitive de manière partielle, semblent ne pas prendre en charge la jonction entre les différents processus ainsi que la manière de les articuler afin de parvenir à la construction du sens en lecture.

³³ Les répartitions annuelles élaborées par les inspecteurs assignent à la séance de lecture l'objectif de l'identification des caractéristiques du texte.

CONCLUSION GÉNÉRALE

La compréhension en lecture est un processus complexe et multidimensionnel qui nécessite un enseignement structuré et une prise en charge particulière des apprenants. L'objectif principal de l'enseignement de l'habileté de la compréhension écrite est de doter les apprenants de stratégies de lecture qui leur permettent d'accéder au sens des textes et d'en construire le sens. Cet ensemble de stratégies découlent d'une série de processus cognitifs que l'enseignant est censé connaître afin de les faire acquérir à ses apprenants. En vue de l'importance d'une telle tâche dans le développement cognitif et personnel des individus, les institutions scolaires lui accordent une place centrale dans l'enseignement du FLE. Cependant, les compétences lectorales des jeunes apprenants algériens demeurent insuffisantes et ne leur permettent pas de comprendre les textes qui leur sont proposés dans les manuels scolaires. C'est d'ailleurs ce constat alarmant qui nous a poussé à nous interroger sur les raisons de cet échec. Nous avons à cet effet décidé de mener un travail de recherche qui s'inscrit dans le champ de la didactique de l'écrit et dont il convient de rappeler le titre : « De la cognition à la métacognition en lecture au cycle moyen : entre directives institutionnelles et pratiques enseignantes ».

Dans ce qui suit, nous allons faire une synthèse générale en prenant appui sur les résultats des différentes procédures expérimentales que nous avons effectuées. Avant de passer à la synthèse proprement dite, Nous tenons en guise de rappel à préciser que notre protocole expérimental est structuré en trois parties complémentaires, chacune comprenant des étapes successives. La première partie concerne les pratiques enseignantes où nous avons interrogé les enseignants principaux (praticiens) sur leurs pratiques pédagogiques liées à l'enseignement de la compréhension écrite. Nous nous sommes ensuite entretenue avec ces mêmes enseignants afin de revenir sur certaines de leurs questions jugées vagues ou imprécises. Cette première étape nous a permis de comprendre la conception qu'ont les praticiens sur la notion des processus cognitifs et métacognitifs ainsi que la manière dont ils procèdent en classe afin de les articuler. La deuxième partie renvoie à l'analyse du séminaire organisé par l'inspecteur au profit des enseignants. Cette occasion fortuite nous a permis d'analyser de plus près un aspect central de notre recherche, celui du degré d'alignement des pratiques enseignantes avec les prescriptions institutionnelles. La dernière partie quant à elle, concerne les directives institutionnelles et touche aux différentes composantes institutionnelles à savoir : les formateurs, le manuel scolaire et les documents officiels. L'analyse croisée de ces différentes sources de directives institutionnelles nous a permis de comprendre la nature des pratiques recommandées par

l'institution ainsi que le degré de la prise en charge de l'enseignement et de l'articulation des processus cognitifs dans l'enseignement de la lecture. Ainsi, cette succession dans les étapes n'est pas arbitraire, dans la mesure où ces différentes méthodes expérimentales vont nous permettre de rendre compte de l'enseignement de la lecture de la façon la plus complète possible.

D'abord, nous avons constaté un manque notable concernant les fondements cognitifs de la lecture chez notre population enseignante. Les enseignants interrogés, qu'ils soient praticiens ou prescripteurs, soulignent unanimement l'importance de guider les apprenants vers la maîtrise de l'habileté de compréhension des textes. Alors que leurs pratiques enseignantes ne reflètent pas cette priorité. Ainsi, les résultats obtenus ont montré un déficit remarquable chez les enseignants concernant les processus cognitifs liés à l'enseignement de la lecture, car aucune référence explicite ou implicite concernant les processus de compréhension, n'a été identifiée dans leurs déclarations. En effet, les résultats des questionnaires et des entretiens ont révélé une prédominance d'une approche littérale de la compréhension en lecture. Les enquêtés ont une conception restrictive de la lecture avec une forte concentration sur l'aspect littéral du texte.

Par ailleurs, il apparaît que les enseignants ne considèrent pas la séance de compréhension en lecture comme une occasion propice au développement des processus de compréhension, mais plutôt comme une étape d'initiation à l'apprentissage des différentes notions grammaticales et lexicales qui seront abordées ultérieurement dans la séquence. De plus, les résultats ont révélé que les pratiques pédagogiques liées à la lecture proviennent des directives des inspecteurs (*voir annexe 23*) qui prônent l'étude de la forme du texte au détriment de son sens, ce qui se répercute de manière significative sur les pratiques des enseignants. Là encore, nos résultats suggèrent que les enseignants considèrent les recommandations de leurs inspecteurs comme seule et unique référence ce qui restreint leur caractère autonome, les empêchant d'aller explorer d'autres sources d'information. Il est également possible que les enseignants soient réellement avisés sur les l'enseignement des processus et la nécessité de les développer chez les apprenants. Cependant, ils hésitent à changer leurs méthodes d'enseignement de peur de ne pas se conformer aux directives de leurs inspecteurs et d'en subir des sanctions par la suite. Ainsi, les démarches pédagogiques adoptées pour l'enseignement de la lecture au cycle moyen ne sont pas basées sur le développement des processus et la favorisation de l'autonomie chez les apprenants. Il s'agit donc de questions conçues principalement en vue d'étudier la forme du texte pour les enseignants, alors que dans le manuel, les questions touchent majoritairement à l'aspect littéral du texte. Par ailleurs, certaines questions données par les enseignants ainsi que

dans le manuel laissent entrevoir une connaissance superficielle de certains processus liés à la compréhension. Or, le manque d'enchaînement entre les questions proposées dans le manuel ainsi que la posture de certains enseignants, prouvent que ces questions sont proposées sans objectifs et sans assises théoriques préalables.

En définitive, nous concluons que l'enseignement des processus est absent dans les pratiques enseignantes des enquêtés ainsi que dans le manuel scolaire. Par conséquent, toute articulation des processus notamment le littéral est l'inférentiel, est inexistante que ce soit dans les déclarations des enseignants, leurs pratiques effectives, ou dans le manuel scolaire. Par conséquent, les trois démarches pédagogiques que nous avons entretenues nous ont permis de valider nos deux hypothèses de départ et de confirmer que les dimensions cognitives et métacognitives ne sont pas prises en charge par les enseignants du cycle moyen. De plus, les questionnaires du manuel à leur tour, ne favorisent pas le développement des processus et ne respectent pas la jonction entre eux.

En ce qui concerne la première hypothèse qui stipule que les enseignants méconnaîtraient la jonction qui existe entre les processus de compréhension. Il est important de préciser que non seulement les résultats obtenus ont prouvé que ces enseignants ignorent la relation qui existe entre les processus de lecture ainsi que l'importance de faire surgir cette jonction à travers le questionnaire de lecture. Nos données ont également révélé une lacune significative liée à la connaissance de ces processus de lecture, car malgré le niveau de formation important³⁴ chez nos enquêtés, leurs pratiques de classe ne font pas preuve d'une maîtrise approfondie de l'enseignement des processus. De surcroît, l'homogénéité des réponses des enseignants principaux ainsi que leur ressemblance avec les discours des formateurs, font preuve d'une culture professionnelle largement partagée par la communauté enseignante. Cela témoigne davantage de la large diffusion des directives des inspecteurs.

Pour résumer concernant cette première hypothèse, nos résultats suggèrent que les pratiques enseignantes liées à l'enseignement de la compréhension en lecture ne prennent pas en charge le développement des processus cognitifs, car les enseignants principaux ont des connaissances limitées des habiletés mentales sous-jacentes à la construction du sens. Ainsi, la compréhension d'un texte est réduite à une tâche d'identification des caractéristiques structurales et

³⁴ 90% des enquêtés sont titulaires d'un Master académique.

grammaticales du texte, se répercutant de façon significative sur les pratiques de classes et influant à leur tour sur l'apprentissage de la compréhension en lecture chez les apprenants.

Quant à la deuxième hypothèse, qui concerne l'absence de prise en charge et l'articulation des processus à travers les questions de compréhension proposées dans le manuel scolaire, nous avons constaté que celles-ci font une référence partielle aux processus de compréhension. Autrement dit, les questionnaires du manuel témoignent d'une progression pédagogique déficitaire sur le plan de l'articulation des processus cognitifs. Ainsi, la prise en charge des processus d'élaboration vers la fin des questionnaires, sans avoir préalablement sollicité la dimension littérale et inférentielle du texte, induit une rupture au niveau cognitif ce qui se répercute négativement sur la construction du sens par les apprenants.

Nous déduisons encore une fois, que le passage brusque des questions littérales aux questions interprétatives, fait preuve d'une mauvaise articulation des processus qui trouve probablement son origine dans la méconnaissance des principes de la psychologie cognitive de la lecture.

Dans la troisième hypothèse, nous avons postulé que les pratiques enseignantes se concordent avec les prescriptions institutionnelles concernant la prise en charge de l'enseignement des processus de lecture. L'hypothèse a été validée, bien que les résultats ont montré des nuances en ce qui concerne l'alignement de ces pratiques enseignantes avec les directives institutionnelles qui les sous-tendent. Ainsi, il semblerait que les enseignants soient fortement influencés par les prescriptions émises par leurs inspecteurs (*voir annexe 23sé*) que par les indications du manuel scolaire. Ce qui explique leur penchant pour l'étude de la forme du texte. Cette conformité aux directives des inspecteurs s'est également manifesté lors du séminaire sur la compréhension écrite qui a mis en évidence l'application rigoureuse des directives de l'inspecteur. Toutefois, et malgré l'adhésion aux directives de l'inspecteur pendant le séminaire, les observations de classe ultérieures, ont été marquées par un retour significatif des enseignants formateurs à leurs pratiques initiales (avant le séminaire). En effet, sur les trois enseignants formateurs observés, deux d'entre eux (E3/E7) ont consacré la majeure partie de la séance de lecture à l'étude formel et linguistique du texte. Cette résistance au changement peut avoir plusieurs origines. En effet, les enseignants semblent réticents à l'idée de sortir de leur zone de confort. Ils sont de ce fait habitués à certaines méthodes d'enseignement, qu'il leur est difficile de les changer. Ce conservatisme dans les pratiques enseignantes dont font preuve les enseignants formateurs, réside probablement dans la peur de l'échec ou la crainte du changement qui peut entraîner une réorganisation nouvelle de leur travail. Nous concluons que

malgré l'application rigoureuse des directives des inspecteurs, les enseignants se montrent réservés face aux directives qui leur imposent des changements profonds dans leurs habitudes professionnelles routinières.

En définitive, l'analyse croisée des résultats issus des différentes enquêtes menées a révélé un manque remarquable au niveau de la prise en charge des processus cognitifs dans l'enseignement de la lecture. Ainsi, les enseignants (prescripteurs et praticiens), le manuel scolaire et les documents officiels, ne considèrent pas la lecture dans toute sa complexité. Nous concluons que le degré de la prise en charge de la dimension cognitive et métacognitive dans l'enseignement de la lecture est très faible. Par ailleurs, les pratiques liées à l'enseignement de la lecture ne permettent pas aux apprenants de progresser sur le plan cognitif et métacognitif. Quant aux prescriptions institutionnelles, elles ne fournissent pas d'orientations précises qui puissent guider les enseignants dans l'installation des habiletés de compréhension chez leurs apprenants.

Les résultats de cette recherche soulèvent de nombreuses questions quant à la réalité de l'enseignement de la compréhension en lecture dans le contexte scolaire. Il est de ce fait important de repenser les pratiques scolaires liées à l'enseignement de la lecture en mettant l'accent sur la formation des enseignants afin d'intégrer une approche plus globale de l'enseignement des processus cognitifs. Ainsi, certains points clés révélés par cette recherche nécessitent d'être approfondis, nous proposons à cet effet quelques perspectives de recherche afin de pallier les insuffisances mise en évidence par notre recherche.

Compte tenu de la faible maîtrise des processus liés à la compréhension en lecture, les enseignants ont besoin de suivre des formations approfondies sur les processus de lecture ainsi que la manière de les articuler à travers les questions de compréhension. Ces formations régulières doivent porter sur les différents aspects de la cognition notamment en ce qui concerne l'initiation aux différentes habiletés mentales inhérentes à la construction du sens. Par ailleurs, et en vue de l'aspect complexe et multidimensionnel de la lecture, les formations continues doivent allier théorie et pratique en invitant les enseignants à concevoir des séquences pédagogiques afin de renforcer leurs acquis et s'assurer de l'application correcte du contenu théorique des formations.

De même, les manuels scolaires doivent être repensés particulièrement en ce qui concerne les activités de lecture. Ainsi, une évaluation du contenu de ces manuels ainsi qu'une étude rigoureuse de la nature des questions proposées pour l'étude des textes, devraient donner suite

à l'adaptation de son contenu. L'objectif serait d'intégrer des questionnaires de compréhension qui favorisent le développement des processus et permettant aux apprenants de parvenir à la compréhension interprétative tout en passant par la compréhension littérale et inférentielle. Quant aux documents officiels, ceux-ci doivent être redéfinis afin de les mettre en adéquation avec les nouveautés de la littérature scientifique. Finalement, d'autres recherches pourront être menées auprès des enseignants afin de comprendre davantage les facteurs qui agissent sur leurs perceptions des directives institutionnelles, notamment leur attachement aux directives des inspecteurs. Il est également envisageable de mener une étude comparative de la prise en charge de l'enseignement des processus de lecture dans d'autres contextes linguistiques tels : l'anglais et la langue arabe. Il est également possible de mener d'autres études faisant une comparaison entre ce qui se fait dans les trois cycles sur le plan de l'enseignement de la lecture. Le but est de voir s'il y a une progression au niveau de l'intégration de l'enseignement des processus de compréhension depuis l'école primaire jusqu'au lycée.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams, M. J., & Starr, B. J. (1982). Les modèles de lecture. *Bulletin de psychologie*, 35(356), 695-704.
- Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives* (3e éd., mise à jour). Presses Universitaires de France.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). Exploring the foundations of explicit instruction. *Explicit instruction : Effective and efficient teaching*, 1-22.
- Baccino, T., & Colé, P. (1995). *La lecture experte*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baron, M.-P., & Côté, L. (2016). La lecture interactive : questionner l'élève pour mobiliser les processus en lecture. Acte de colloque présenté au colloque Pratiques inspirantes en français, Université du Québec.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>.
- Bentolila, A., Chevalier, B., & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Éd. Nathan.
- Bernard, F. (2017). *Les mécanismes de la lecture : développement normal et pathologie de l'enfant à la personne adulte*. De Boeck Supérieur.
- Bert-Erboul, A. (1979). Les inférences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79(2), 657-680.
- Bessette, L., Dubé, F., & Ouellet, C. (2018). La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4e année du primaire (CM1) : Carrefours de l'éducation, 46. Armand Colin.
- Bestgen, Y. (2008). Représentation de l'espace et du temps dans le modèle situationnel construit par un lecteur. *Discours*, 100. <http://journals.openedition.org/discours/100> ; doi :10.4000/discours.100.
- Bianco, M. (2014). Propositions pour une programmation de l'enseignement de la compréhension en lecture : Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C, 2, C3.

- Bianco, M. (2015). Du langage oral à la compréhension de l'écrit. Presses Universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2016). Conférence de Consensus : Lire, comprendre, apprendre—Comment soutenir le développement des compétences en lecture. Rapport technique). CNESECO.
- Bianco, M. (2016). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension en lecture ? Dans conférence de consensus (p. 18).
- Bianco, M., & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignement efficace de la compréhension. L'efficacité dans l'enseignement (pp. 35-54).
- Bianco, M., Lima, L., & Fayol, M. (2017). Enseigner la compréhension en lecture. Hatier.
- Bianco, M., Lima, L., & Sylvestre, E. (2004). Comment enseigner les stratégies de compréhension. Dans E. Gentaz & P. Dessus (Éds.), Comprendre les apprentissages et enseigner : Apports des sciences cognitives (pp. 49-68). Dunod.
- Bressoux, P.(2022). L'enseignement explicite : de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions. Synthèse de la recherche et recommandations. Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale.
- Carignan, I., Simbagoye, A., Chamberland, J. & Roy-Charland, A. (2017). Les difficultés de compréhension en lecture chez les étudiants de la francophonie ontarienne en formation initiale des maîtres. Éducation et francophonie.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé.
- Colé, P., & Sprenger-Charolles, L. (2021). La dyslexie de l'enfant à l'adulte. Dunod.
- Colheart, M. (1987). Architecture fonctionnelle du système de traitement du langage. Dans M. Colheart, G. Sartori et R. Job (Eds.), La neuropsychologie cognitive du langage (pp. 1–25). Lawrence Erlbaum Associés, Inc.
- Colheart M, Rastle K, Perry C, Langdon R, Ziegler J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*. 108:204–256.

- Coltheart, M. (1978). Lexical Access in Simple Reading Tasks.” In *Strategies of Information Processing*, edited by G. Underwood, 135–155. New York: Academic Press.
- Commission nationale des programmes. (2013). *Programme et Document d’accompagnement, français 3^e année moyenne*.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français* (pp. 214-216). Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- De La Haye, F., & Bonneton-Botte, N. (2007). Difficultés de compréhension en lecture : identification de procédures d’élèves scolarisés en 6^e Segpa. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37(1), 165-178.
- De l'Arc, M. A. (2013). *Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire (Mémoire de maîtrise)*. Université du Québec à Montréal.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Odile Jacob.
- DEHAENE, S. (2008). Les neurones de la lecture. *Médecine & enfance*, 28(3), 109-112.
- Delbecq, N. (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*. De Boeck.
- Dembri, N. (2016). *La compréhension de l’écrit à l’école primaire : Quelles démarches pour quels apprentissages ?* Université Mentouri Constantine. Tome 1.
- Demont, E., & Botzung, A. (2003). Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'année psychologique*, 103(3), 377-409. doi: 10.3406/psy.2003.29642
- Demont, E., & Gombert, J. E. (2004). L'apprentissage de la lecture : Évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- DION, C. (2018). *Entraînement de la mémoire de travail chez des élèves du premier cycle du primaire : effets sur la mémoire de travail et les habiletés en lecture*. Thèse présentée à la faculté des lettres et sciences humaines. Université de Sherbrooke

- Duffy, G. G. (2009). *Explaining reading: A resource for teaching concepts, skills, and strategies*. Guilford Press.
- Durkin, D. (1978). Ce que révèlent les observations en classe sur l'enseignement de la compréhension écrite. *Recherche en lecture*, 17(3), 481-533.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 481-533.
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2021). *L'apprentissage de la lecture et ses difficultés* (3e éd.). Dunod.
- Eco, U. (1979). *Le rôle du lecteur*. Livre de Poche.
- Émery-Bruneau, J. (2010). *Le rapport à la lecture littéraire: des pratiques et des conceptions de sujets-lecteurs en formation à l'enseignement du français à des intentions didactiques* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Falardeau, É., & Gagné, J. C. (2012). L'enseignement explicite des stratégies de lecture : des pratiques fondées par la recherche. *Enjeux*, 83, 91-120.
- Fayol, M. (2020). *L'acquisition de l'écrit* (3e éd.). Que sais-je ?
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (Dir.). (2000). *Maîtriser la lecture* (L'Observatoire national de la lecture). Odile Jacob.
- Ferrand, L. (2007). *Psychologie cognitive de la lecture : Reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. De Boeck Supérieur.
- Foucambert, D. (2009). L'amélioration de la compréhension en lecture d'élèves du secondaire par un entraînement syntaxique : modalités, résultats et perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(3), 41–63. <https://doi.org/10.7202/039855ar>
- Foucambert, J. (1994). *L'enfant, le maître et la lecture*. Nathan.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. (2007). L'enseignement explicite. Dans Dupriez, Vincent et Chapelle, Gaëtane (dir), (107-109). Paris, France : Presses universitaires de France.
- George-Christin, C. (2015). *Lire avec des élèves de l'enseignement spécialisé : Comprendre pour mieux lire ou lire pour mieux comprendre*. Mémoire professionnel. Lausanne.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Gaëtan Morin Éditeur.

- Giasson, J. (2003). La lecture, de la théorie à la pratique. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2004). La lecture : de la théorie à la pratique. De Boeck.
- Giasson, J. (2011). La lecture : Apprentissage et difficultés. Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2011). La lecture, l'apprentissage et les difficultés (Adaptation de G. Vandecasteele). Chênevière Éducation Inc.
- Goigoux, R. (2016). Quelles sont les pratiques enseignantes qui ont un effet positif sur l'apprentissage initial de la lecture ? Conférence de consensus CNETSCO Lire, apprendre, comprendre. Lyon, France. hal-01683286.
- Gombert, J. (2010). Les compétences mobilisées par l'apprentissage de la lecture chez l'enfant. *Connaissances surdités*, 33.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye* (pp. 331-358). MIT Press.
- Hamelin, L., Perrone, A. M., Ghany, C. A., Brard, B., & Said, N. A. E. I. (2009). Travaux des doctorants du CRISCO 2008-2009. *Cahiers du CRISCO (Univ. Caen)*, (28), 1-70.
- Hébert, M. (2002). Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- <https://www.education.gov.dz/fr/systeme-educatif-algerien/> consulté le 5/10/2024 à 12:28
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Prentice-Hall.
- Kintsch, W., & van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Lebreton, O. (2011). Adaptation du modèle de la Construction-Intégration de Kintsch à la compréhension des énoncés et à la résolution des problèmes arithmétiques complexes (Thèse de doctorat en Psychologie). Université de la Réunion. <https://theses.hal.science/>
- Lounis, Z. (2023). Les sciences cognitives en classe : vers une modélisation de la compréhension. *El Omda en linguistique et analyse du discours*, 7(1), 760-774.

- Macchi, L. (2015). Facteurs prédictifs et caractéristiques des capacités de lecture d'enfants présentant des troubles du langage oral (Thèse de doctorat en Psychologie). Université Charles de Gaulle - Lille III ; Université catholique de Louvain (1970). Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maisonneuve, L. (2002). Apprentissage de la lecture : Méthode et manuels. Tome 2 (1ère éd.). L'Harmattan.
- Maisonneuve, L. (2002). Apprentissage de la lecture : Méthode et manuels. Tome 1 (1ère éd.). L'Harmattan.
- Maisonneuve, L. (2010). Lire et apprendre à lire à l'école primaire : la question du texte littéraire (Note de synthèse). Université de Bretagne occidentale - UBO.
- Mancheva, L. (2016). Modélisation cognitive computationnelle de la lecture de textes chez les enfants (Thèse de doctorat). École doctorale Ingénierie pour la Santé, la Cognition et l'Environnement, Université Grenoble Alpes.
- Marin, B., & Legros, B. (2008). Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte. De Boeck Supérieur.
- Martins, D., & Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez des adultes : une analyse de la littérature. *L'année psychologique*, 98(3), 511-543.
- Mauger, G., & Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 123(1), 3-24.
- McClelland, J. L. (1979). On the time relations of mental processes: An examination of systems of processes in cascade. *Psychological Review*, 86(4), 287–330. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.86.4.287>
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: I. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375–407.
- Mecheri, M. (2008). Les différents aspects du paratexte dans l'œuvre de Jean-Paul Sartre Le Mur. Thèse de doctorat, Université de Ouargla.

- Medley, D. M., & Mitzel, H. E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (1st ed., pp. 247-328). Rand McNally.
- Menguellat, H. (2006). *L'enseignement explicite des stratégies de lecture en première année cycle moyen*. Mémoire de magister, Université de Saad Dahleb de Blida.
- Menguellat, H. (2013). *Contextes plurilingues et compétences en lecture : Étude comparative : Le cas des élèves du cycle moyen à Blida* (Thèse de doctorat). Université Saad Dahlab, Blida. <https://di.univ-blida.dz/jspui/handle/123456789/7001>
- Morais, J., & Robillart, G. (1998). *Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1) : analyses, réflexions et propositions*. Odile Jacob.
- Morton, J. (1969). Interaction des informations dans la reconnaissance des mots. *Revue psychologique*, 76, 165-178.
- Mounguengui, F. (2020). Mise en évidence de la distinction base de texte-modèle de situation : effet de l'expertise du lecteur. *IN Regalish*, 6.
- Nasufi, E. (2008). La lecture en LE et le rôle de l'anaphore. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 3. <https://journals.openedition.org/rdlc/2908>
- Nyssen, M. C., Terwagne, S., & Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Presses Univ. Du Mirail.
- Pressley, M. (2002). Enseignement des stratégies de compréhension : un rapport de situation au tournant du siècle. *Enseignement de la compréhension : meilleures pratiques basées sur la recherche*, 11, 27.
- Rekrak, L. (2010). *La présentation informatique des textes scientifiques comme support à la compréhension écrite : cas du FLE*. Mémoire de magister. Université de Mostaganem.
- Rogovas-Chauveau, E., & Chauveau, G. (1990). *Pour une théorie interactive de la lecture*. Voies Livres.
- Rosenshine, B. (1986). Synthèse des recherches sur l'enseignement explicite. *Leadership pédagogique*, 43 (7), 60-69.
- Rosenshine, B. (2008). *Cinq significations de l'instruction directe*. Centre sur l'innovation et l'amélioration, Lincoln, IL, États-Unis.

- Rousselle, M., & Abadie, M. (2021). La mémoire de travail dans la dyslexie : Dysfonctionnements et pistes de remédiation. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (171), 154-161.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an Interactive Model of Reading. In *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 722-750). Newark, DE: International Reading Association.
- Saint-Pierre, L. (1991). Effets de l'enseignement de stratégies cognitives et métacognitives sur les méthodes de travail des élèves faibles en mathématiques au collégial essai présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maîtrise en éducation.
- Seidenberg, M.S., McClelland, J.L. (1989). A distributed developmental model of word recognition and naming, *Psychological review*, 96, 523-568.
- Tochon, F. V. (1992). Trois épistémologies du bon enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(2), 181–197. <https://doi.org/10.7202/900729ar>.
- Tual, M. (2020). Lire et apprendre au collège : évaluation d'un dispositif de remédiation des difficultés de lecture en 6e (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes, Grenoble, France. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03239624>
- Turcotte, C. (2006). L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle. *Québec français*, 141, 81-82.
- Valiquette, M. (2008). Les effets de l'enseignement stratégique sur la performance en orthographe grammaticale lors d'activités de production écrite. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal.
- Van den Broek, P., Young, M., Tzeng, Y., & Linderholm, T. (1999). The landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation. In S. R. Goldman & H. van Oostendorp (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Lawrence Erlbaum Associates.
- Vergne, L., & Vironneau, A.-L. (2013). Élaboration d'un test explorant les processus sous-jacents à la compréhension écrite de textes chez les enfants scolarisés du CM1 à la troisième (Mémoire de maîtrise). Université de Lille, Lille, France.
- Viau, J., & Carignan, I. (2014). Relation entre l'enseignement explicite des stratégies lecture et le degré de compréhension d'élèves de 4e année du primaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 37(4).

- Voyer, D., Beaudoin, I., & Goulet, M. P. (2012). De la lecture à la résolution de problèmes : des habiletés spécifiques à développer. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 401-421.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation Models in Language Comprehension and Memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.
- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292-297.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of Situation Model Construction in Narrative Comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21(2), 386-397.

Annexe 1 : questionnaire destiné aux enseignants principaux et formateurs du cycle moyen de la wilaya de Aïn Defla

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....

5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (Vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- e- Vous reformulez
- f- Vous expliquer
- g- Vous donnez directement la réponse
- h- Autres

.....
.....

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leur compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.) ? expliquez.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci de votre collaboration !

**Annexe2 : Support lié au questionnaire destiné aux enseignants principaux et formateur
du cycle moyen de la wilaya de Aïn Defla**

Séquence

1

Je lis et je comprends

UN ÉPISODE DE LA RÉVOLUTION ALGÉRIENNE DANS LA RÉGION D'AOKAS :

Femmes courage

Nous sommes en 1959. C'est un après-midi ensoleillé du mois d'août. Et ce jour-là, depuis plusieurs heures, un grand accrochage entre l'armée française et l'armée de Libération nationale fait rage dans la montagne d'Aït Aïssa, en Kabylie. Dans le feu de l'action, un combattant, Salah N'kitount, est touché. Il a reçu une balle dans la cuisse gauche. À bout de force, le moudjahid est sur le point de tomber et de perdre connaissance.

Soudain, sorties de nulle part, trois femmes accourent vers le blessé. Deux le soutiennent par les aisselles pendant que la troisième saisit le fusil et défait la cartouchière. L'une d'elles rassure l'homme : « Courage, courage ! Nous allons te conduire en lieu sûr pour te faire soigner ». Et pendant que deux femmes servaient de béquilles au blessé, l'autre en éclaireur, devance le petit groupe de quelques dizaines de mètres...



Ils marchent depuis plusieurs minutes lorsque, aux environs de Tagoussimte, la femme revient précipitamment sur ses pas pour alerter ses camarades : une patrouille de soldats est dans les parages ! Avec une rapidité extraordinaire, les trois femmes s'affairent comme un seul homme : un tas de bois coupé et rangé là par un bûcheron offre une cachette idéale. Quant à l'arme et la cartouchière, elles sont enterrées en quelques secondes à quatre ou cinq mètres plus loin... Le détachement passe à une faible distance sans remarquer la présence des résistants dans leur cachette... Dix minutes plus tard, les trois femmes conduisent le blessé dans une casemate où les premiers soins lui sont donnés. À l'aube, le blessé est transporté à dos de mulet vers les profondeurs du maquis appelé Achrit.

Les trois valeureuses femmes ont réussi courageusement leur mission !

Khaled Lemnouer, 50^e Anniversaire de l'Indépendance, *Le Soir d'Algérie*, 2012.

Compréhension de l'écrit

Exemplaires de questionnaires remplis par les enseignants principaux

Annexe 3 : questionnaire rempli par E1

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

Oui, tout texte doit être exploité
par étape
1^{ère} étape : Observation du texte afin
de formuler les hypothèses de sens à partir
du paratexte (titre, source, images, etc)
2^{ème} étape : Lecture silencieuse du texte
3^{ème} étape : Exploitation du texte pour
retrouver les caractéristiques du texte
4^{ème} étape : Synthèse (texte lacunaire,
tableaux de communication, un résumé).

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1) De quoi parle-t-on dans ce texte ?
2) Où se passe la scène ?
3) Qui a été touché dans cet événement ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

- Le titre

et

l'impose

La source

Ils doivent être exploités au début de la séance pour formuler les hypothèses du sens

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Une lecture silencieuse pour avoir une idée sur le texte

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

- Ça doit rester dans l'esprit du projet
- Respecter les objectifs à atteindre
- Respecter la structure du texte

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses) :

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

a - la reformulation

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Non, j'essaie de simplifier et de reformuler

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

-
.....
.....
.....
.....
.....
- 10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

..... Je préfère les faire travailler individuellement,
..... non, quand il s'agit d'une question ambiguë
..... ou mal comprise par certains je laisse
..... ceux qui arrivent à la compréhension de l'expliquer
..... à leurs camarades
.....
.....

- 11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

..... La structure du texte narratif afin qu'ils
..... arrivent à en produire à la fin de la séquence
..... La progression et l'enchaînement des actions.
.....
.....

- 12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

..... Une synthèse sous forme de tableau afin
..... de vérifier la compréhension.
..... Les questions:
..... Qui ?, Où ?, Quand ?, Dans quel but ?
.....
.....

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.) ? expliquez.

Oui pour que les apprenants apprenent à exploiter individuellement les supports proposés en évaluations.

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oui afin qu'ils produisent oralement ou bien à l'écrit ainsi pour qu'ils participent à la construction du sens et de débattre autour du thème.

Merci de votre collaboration !

Annexe 4 : questionnaire rempli par E2

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

...Evidemment qu'il faut travailler par étapes l'activité de compréhension de l'écrit, je cite :

1. Exploitation périphérique ?
2. Hypothèses de sens
3. Lecture silencieuse (orientée)
4. Exploitation centrale ?
5. Synthèse

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

Q₁ = L'accrochage entre l'armée française et l'armée de libération nationale a-t-il fait des victimes ?
Justifie ta réponse

Q₂ = Par qui le moudjahid blessé a-t-il été sauvé ?

Q₃ = Sens de la mission de sauvetage le groupe fut menacé par l'arrivée d'une patrouille de l'ennemi... Comment ont-ils passé inaperçu ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Des éléments paratextuels qui peuvent aider les apprenants à fournir des hypothèses de sens ainsi amontés les sens véhiculés dans le texte. Je cite le chapeau, le titre, la source et l'illustration.

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Une lecture silencieuse (orientée) est plus bénéfique, c'est à dire on pose une question qui doit accompagner la lecture, pour stimuler les apprenants à faire une lecture sérieuse tout en cherchant la réponse à la question posée au départ.

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

Oui, je trouve que l'activité de compréhension de l'écrit peut introduire les différentes activités métalinguistique de la séquence, on peut assurer la compréhension et mettre un accent sur les points de langue qui seront traités plus tard, on peut travailler la synonymie, ou les procédés explicatifs, l'expression de cause, ou de conséquence, tout dépend le contexte, la compétence et l'objectif de la séquence.

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

Effectivement on peut bien changer de corpus à condition qu'il respecte le thème, le type et la visée communicative du projet

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

Faire recours à des connaissances ou des informations que l'apprenant a eu dans d'autres matières

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Oui, cela m'arrive pour leur montrer que la réponse se trouve en eux, il faut juste qu'ils mettent un peu d'intérêt et fournissent un peu d'effort et le jeu est joué

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Non, spécialement ce texte je ne vois pas les aides car il relate des événements historiques déjà

études et vues en histoire, géographie, représentées dans
des films passés à la télévision

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

Le travail en groupe favorise l'interactivité entre
les apprenants, ainsi l'esprit compétitif entre les groupes.

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

Le rôle de la femme dans la guerre de libération
nationale et la complicité qui existait entre
les patriotes.

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

Je propose une synthèse, un texte lacunaire, qui
résume le texte sans leur proposer les mots, c'est
à eux de compléter et combler les vides en se
basant sur la compréhension du texte.

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

Non... car... les caractéristiques des textes varient selon le type... même si les étapes de l'activité dans l'ensemble restent les mêmes... mais les objectifs qu'on veut atteindre sont différents.

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oui... une question d'opinion est de rigueur pour développer chez l'apprenant un esprit critique envers ses lectures qui fera de lui un lecteur averti à l'avenir.

Merci de votre collaboration !

Annexe 5 : questionnaire rempli par E4

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

.... Oui, je pense... qu'il est important de le travailler... par étapes...
.... les étapes consistent à commencer par les éléments périphériques...
liés au texte... tels les images, le titre, la source, ...
.... Ils facilitent la compréhension du texte par les apprenants

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1- QCM (Questions à choix multiple)
2- Questions de compréhension globale
3- Question sur la structure du texte (le type)

.....
.....
.....
3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

.. les éléments paratextuels à prendre en considération.....
.. au début de la séance car ils facilitent la compréhension
.. de la structure du texte à exploiter avant la lecture.....
.. le nombre de paragraphe.....
.....
.....
.....

4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

.. Une lecture silencieuse afin que chacun puisse lire
.. à son rythme.....
.....
.....

5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

.. Oui, il est préférable de varier les consignes en utilisant
.. différents types de questions pour que l'élève.....
.. ne s'habitue pas à une seule forme, ainsi que pour
.. donner la parole à tous les apprenants, quelque soit
.. leurs niveau de pouvoir répondre et par la suite.....
.. évaluer leur compréhension.....
.....
.....

- 6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

Pour choisir le texte, il faut se baser sur différents éléments :
Le texte doit s'inscrire dans le thème et du projet et de la séquence en cours, il doit recenser les notions qui vont être abordées durant la séquence et doit avoir les valeurs du pays ainsi que ceux de notre religion.

- 7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez
 b- Vous expliquez
c- Vous donnez directement la réponse
d- Autres

- 8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Oui car leur technique peut aider les autres apprenants à résoudre les problèmes à venir.

- 9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Je préfère doter mes apprenants d'outils pour les aider dans leur compréhension tels que le dictionnaire

... les téléphones (smartphone) s'ils en ont, les cahiers, ...

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

... je privilégie le travail en groupe car les élèves peuvent s'aider mutuellement et aussi créer un climat de concurrence entre eux.

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

... Les éléments les plus importants à exploiter sont les éléments paratextuels ainsi que la structure du texte car ils influencent la compréhension et aident les apprenants.

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

... Vers la fin de la lecture je propose de faire un petit résumé du texte que les apprenants viennent de lire pour vérifier leur compréhension.

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

Il faut changer de méthode d'un type de texte à un autre parce que tous les types n'ont pas la même structure et ne renferment pas les mêmes éléments.

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Demander l'avis des apprenants et toujours bénéfique puisque cela crée un débat constructif.

Merci de votre collaboration !

Annexe 6 : questionnaire rempli par E5

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

Il est important de travailler par étapes la compréhension du texte, ces étapes sont :

- I. Approche du texte : cette étape permet de mobiliser les connaissances antérieures de l'apprenant et de le mettre dans la situation d'apprentissage.*
- II. Observation du texte : dans cette étape, nous travaillons les éléments paratextuels dans le but d'émettre des hypothèses et d'accéder au sens global du texte.*
- III. Lecture silencieuse en proposant une tâche : cette étape permet d'accéder au contenu du texte et d'identifier les caractéristiques du type de texte et la dominante.*
- IV. Vérification des hypothèses (infirmer ou confirmer)*
- V. Étape de structuration (synthèse).*

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

..... Où et quand a eu lieu cet événement ?

..... Qui sont les personnages principaux dans le texte ?

..... Quelle était la mission des trois femmes ?

..... Quel était le principal caractère des femmes algériennes pendant la guerre de libération nationale ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

..... Les éléments paratextuels que nous prendrons en considération sont : le titre, la source, les illustrations et parfois le nombre de paragraphes. Nous les exploitons avant la lecture silencieuse dans le but d'émettre des hypothèses et d'accéder au sens global du texte (approche globale). Il faut éviter la lecture linéaire en trouvant la signification de chaque mot parce qu'il s'agit d'une question de type d'inductif (le raisonnement)

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

..... Nous préférons une lecture silencieuse pour que l'apprenant développe des stratégies de compréhension. Elle permet à l'apprenant de "penser" les mots et de couvrir le texte. Elle a des avantages dans l'effort d'acquisition de stratégies individuelles partant de réflexes d'un lecteur autonome et cultivé

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

..... Il est nécessaire de varier des consignes pendant la compréhension de l'écrit (P.C.M., consignes ouvertes, fermées, simples, complexes, orales, écrites)

..... La consigne est considérée comme un outil pédagogique, c'est une performance-clé pour la réussite scolaire par les consignes, l'enseignant amène les apprenants à améliorer des apprentissages et les contrôler

..... Exemples de consignes :

1) consigne simple :

Qui a-t-il arivé à Salah N'Kitount ?

2) Le P.C.M. : La mission des trois femmes était :

- Soigner le blessé
- Attaquer l'armée française
- lui donner la nourriture

- 6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

... Nous choisissons des textes selon les thèmes proposés dans le projet en tenant compte de visée communicative et le type. Il faut aussi prendre en considération la facture sociologique et psychologique des apprenants (le milieu social, l'âge).

- 7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses).

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

... Nous reformulons et nous essayons d'expliquer par une autre situation problème.

- 8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui.

Expliquez l'importance d'une telle technique.

L'apprenant est au centre des apprentissages, il faut qu'il soit capable de résoudre différentes situations problèmes en faisant appel à ses connaissances antérieures et à plusieurs stratégies afin de soulever le problème d'incompréhension. Le rôle de l'enseignant est juste de guider l'apprenant par l'installation d'un ensemble de compétences qui lui permettent de les réemployer selon le contexte et la situation.

- 9) Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

... Nous préférons guider les apprenants dans leurs compréhension par les divers procédés d'écriture du texte.

comme le lexique (champ lexical, mots de la même famille, synonymes...), la syntaxe (les mots de liaison "connecteurs", les temps verbaux).....

Nous posons des questions sur le fond et la forme dans le but de les rassurer et pour qu'ils puissent développer des stratégies de compréhension lorsqu'ils lisent seuls d'autres supports.

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

Nous préférons faire travailler les apprenants individuellement ensuite en groupes afin de comparer leurs travaux. Par cette méthode, l'apprenant apprend à être autonome capable de résoudre des situations problèmes en faisant appel à son savoir, savoir faire et la savoir être. En devenant bien, il agit face au groupe pour s'aider, corriger et vérifier ses connaissances tout en développant de sens au partage au sein de la société.

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

Nous exploitons les mots de la même famille, les synonymes le champ lexical, les indicateurs de temps, l'expansion du G.P, les temps de narration, le schéma narratif et actanciel, les éléments de la situation de communication (S.I/E.D./E.V./S.F.) ces éléments nous permettent de dégager le type (narratif) et le genre (récit historique) et les caractéristiques.....

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

Vers la fin de la lecture, nous proposons un texte brisé, un résumé, des phrases en désordre, une question à choix multiples, un tableau récapitulatif pour évaluer les apprenants sur le degré de compréhension d'une part d'une autre part évaluative aussi pour l'enseignant (si les objectifs sont atteints ou pas).....

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.)? expliquez.

... Nous optons pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes en changeant seulement le questionnaire selon le type et le genre du texte proposé et leurs caractéristiques. En effet, par exemple les caractéristiques du texte explicatif nous sont comme un texte narratif (nous pouvons trouver dans la narration les personnages, l' lieu et temps mais dans l'explication nous les trouvons pas... etc.)

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

... Nous pensons qu'il est nécessaire de demander l'avis des apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte parce que l'apprenant a besoin de créer et maintenir sa motivation. Pour cela, il faut chercher à comprendre à quelle manière pensent l'apprenant ce qui le motive... ce qui le démotive... ce qui l'inquiète pour renforcer les relations et la confiance et le sentiment d'appartenance au groupe.

Merci de votre collaboration !

Annexe 7 : questionnaire rempli par E6

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

- Oui, il est important de le travailler par étapes.

- Ces étapes sont :

1. Exploitation périphérique de paratexte pour prédire le contenu du texte.

2. Exploitation centrale par étapes de compréhension.

3. Synthèse. Dire qu'on a compris de quoi il s'agit.

4. Ces étapes aident à clarifier le texte et à mobiliser la réflexion chez les apprenants.

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1. Qui est le personnage principal ?

2. Pourquoi est-il arrivé ? Comment est-il parti ?

3. Quel est le message transmis par le texte ?

3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Les éléments paratextuels sont :
- le titre, le nom de l'auteur
- la source, l'illustration
- le nombre de paragraphes
- On exploite ces éléments avant de lire le texte
- Ils aident à prédire et à déduire le contenu du texte

4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Je préfère qu'ils fassent une lecture oralisée
- Ça aide à mieux comprendre le texte et à mémoriser des mots et des phrases

5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

Oui, il est préférable de varier les consignes pour enrichir son vocabulaire linguistique
- Exemples : Faites une lecture silencieuse
- lisez le texte silencieusement
- lisez les yeux de texte
- lisez attentivement le texte

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

Il faut respecter
le type de thème de genre.
le niveau de langue
Et bien sûr de texte choisi ne contraire
pas nos valeurs (arabité, algérianité)
islamique.

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

Interroger un autre apprenant si besoin
expliquer leur donner des exemples

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Non

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Je privilégie des outils pour
les guider.

Ces outils sont
le paratexte
le champ lexical
les mots les
questions qui, où, quand? pourquoi
les caractéristiques du texte

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement? Expliquez.

Je préfère le travail individuel pour pousser les apprenants à réfléchir et à compter sur eux-mêmes.

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte? pourquoi?

la structure
les personnages
le contexte de l'histoire
l'intention de l'auteur

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte? Pourquoi?

Synthèse
Résumer la lecture avec ses propres mots

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

Je suis toujours la même méthode en basant sur les caractéristiques de chaque type

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oui, il est important de demander leur avis pour les pousser à s'exprimer librement et pour développer chez eux l'esprit critique

Merci de votre collaboration !

Annexe 8 : questionnaire rempli par E8

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

1- Eveil de l'intérêt - afin d'amener les apprenants à observer l'entourage du texte, ce qui aidera à la compréhension.

2- des hypothèses de sens + lecture silencieuse afin de vérifier la compréhension.

3- Analyse du texte.

4- Synthèse : une activité qui permet d'évaluer la compréhension.

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1- A quelle époque de notre histoire se situent des événements de ce texte et où se sont-ils déroulés ?

2- Qui sont les principaux personnages ? quel est le principal trait de leur caractère ?

3- Les femmes ont-elles réussi leur mission ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prenez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Le titre, le chapeau, la source, la forme d'organisation du texte (l'image du texte), ses éléments paratextuels sont exploités pendant la phase d'observation et d'anticipation et se font donner l'impression au départ et orienter l'apprenant avant de lire le texte. Le paratexte est le miroir du texte.

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Une lecture silencieuse sur une lecture oralisée serait plus efficace en matière de compréhension.

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

Oui, varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture est important pour que l'apprenant puisse collecter des informations, les comprendre et donc construire le sens global du texte.

Ces consignes peuvent être variées entre des consignes de distinction, repérage, classement, analyse, reformulation ou même des exercices à trous.

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

..... * de respect d'un plan d'un texte.....
..... * de respect des valeurs identitaires qui.....
..... vont laisser l'apprenant dans sa propre culture.....
..... * de texte doit véhiculer un message fort.....
..... qui servira cette génération et les générations.....
..... à venir.....

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez ✓
- b- Vous expliquez ✓
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

..... honnêtement non.....
.....
.....
.....
.....

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

..... Des questions qui les guideront dans leurs.....
..... compréhension pour atteindre l'objectif de l'activité.....

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

..... des étapes de la compréhension en
lecture restent les mêmes pour tous les types
de textes. Or la différence réside au niveau
de l'analyse.....

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

..... Oui. Il est toujours utile d'impliquer
les apprenants et les faire parler en leur
demandant leur avis sur le texte.....

Merci de votre collaboration !

Annexe 9 : questionnaire rempli par E9

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

Il est nécessaire de travailler par étapes afin d'orienter l'apprenant de façon à ce qu'il puisse mieux cerner le texte ainsi que ses caractéristiques.

Les étapes en question sont :

1) Mise en situation (question, courte vidéo)

2) Exploitation des éléments périphériques et hypothèses de sens

3) Lecture silencieuse (Analytique)

4) Synthèse

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1) Que s'est-il passé entre l'armée française et l'armée de libération nationale en août 1959 ?

2) Qu'est-il arrivé au Moudjahid Salah Nkitaunt lors de cet accrochage ?

3) Qui a aidé et sauvé ce
Mou djahid ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Les éléments paratextuels à prendre en
considération dans ce cas sont le
chapeau, le titre, la photo ainsi que
la source.

Les éléments sont exploitables avant la
lecture silencieuse, car ils permettent
de contextualiser cette dernière et
ainsi orienter l'apprenant, facilitant ainsi sa compréhension.

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

La lecture silencieuse est le choix le plus logique
à condition qu'elle soit orientée et que
les éléments paratextuels soient efficacement
exploités. Le niveau des apprenants en
déchiffrage étant le seul facteur à la compréhension.

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

Oui, il faut varier les consignes lors d'un
cours de lecture compréhension de but
étant de permettre à l'apprenant de se
familiariser avec les différents types de
questions.

1) Quelle phrase dans le texte montre que les
trois femmes ont réussi à sauver le blessé ?

2) Relève du texte une phrase qui...

3) Retrouve dans le texte une phrase qui...

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

- 1) Le thème du texte (projet / séquence).
- 2) Le niveau de difficultés lexicales.
- 3) La forme et la structure du texte.
- 4) La longueur du texte.
- 5) Les éléments para-textuels.
- 6) Les caractéristiques linguistiques du type de texte.
- 7) Les valeurs véhiculées par le texte.

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a) Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse

d- Autres

selon le contexte, je recours à la mimique, la schématisation ainsi que les exemples.

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Oui, il m'arrive de leur demander d'expliquer leurs démarches pour que leurs camarades puissent en profiter.

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Il est préférable que les apprenants jouissent d'outils pour les guider.

ex: une banque de mots précédemment établie de manière collective en séance de compréhension de l'oral.

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

Le travail en petits groupes en deux ou trois apprenants me semble le plus adéquat. Le choix est justifié par la motivation des apprenants, l'interaction apprenant apprenant "apprenant-texte" ainsi que le gain de temps.

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

Les éléments les plus importants à exploiter sont : le thème, les caractéristiques du texte, le lexique ainsi que les valeurs véhiculées par le texte.

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ?

Pourquoi ?

Je proposerais une activité de synthèse faisant appel au lexique et caractéristiques du texte étudié.

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

Non, car les structures, les caractéristiques linguistiques ainsi que les thèmes des textes ne sont pas les mêmes.

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oui, demander l'avis des apprenants à propos du texte étudié est utile dans la mesure où il leur permet de synthétiser et inférer.

Merci de votre collaboration !

Exemplaires de questionnaires remplis par les enseignants formateurs

Annexe 10 : questionnaire rempli par E3

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

1. ^{1^{er}} moment (Éveil de l'intérêt) → mobiliser les connaissances antérieures des élèves et les mettre en situation d'apprentissage
2. ^{2^e} moment (Travail du texte) → Amener les élèves à formuler des hypothèses de sens que le professeur portera au tableau
3. ^{3^e} moment → Lectures silencieuses du texte → Vérifier les hypothèses de sens formulées précédemment par les élèves
4. ^{4^e} moment (Exploitation du texte) → amener les apprenants à identifier les particularités discursives, textuelles et linguistiques de ce texte par un jeu de questions/réponses balayant l'ensemble du document
5. ^{5^e} moment (Synthèse) → terminer l'analyse par une courte synthèse que les élèves porteront sur leurs cahiers

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1. Où et quand se déroule la scène ?
2. Quels sont les principaux personnages ?
3. Quel est le trait qui caractérise ces personnages ?
4. Relève dans le 2^e et 3^e paragraphe les indicateurs du temps qui organisent le déroulement des événements :

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prenez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Les éléments paratextuels sont :

- le titre
- le nom de l'auteur
- la source
- l'image
- les alinéas (pour distinguer le nombre de paragraphes)

On les exploite après l'éveil de l'intérêt pour que les apprenants puissent émettre des hypothèses de sens.

Les paratextes est indispensable pour analyser correctement un texte.

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Je préfère la lecture silencieuse car elle a pour objectif de vérifier les hypothèses de sens formulées précédemment et après la lecture silencieuse, les apprenants arrivent pas à dégager l'idée principale du texte, je préfère procéder à une lecture oralisée pour les aider à appréhender le texte dans sa globalité.

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

Les élèves peuvent se trouver en difficulté suite à l'incompréhension des consignes. Il est donc primordial de réfléchir à l'élaboration des consignes afin de favoriser la compréhension des élèves. Il est nécessaire de varier la forme des consignes pour favoriser l'attention et l'implication des apprenants.

Exemples de consignes :

- Q.C.P.
- Vrai / faux
- Consignes ouvertes

6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

... Si je dois proposer à mes apprenants un autre support qui n'appartient pas au manuel scolaire, je prendrai en considération les critères suivants :

- ... Respecter le même type de discours (récit, historique)
- ... Ne pas varier le contenu du texte (accessible aux apprenants)
- ... La longueur du texte (pas trop long)
- ... Les caractéristiques du récit (situation initiale)

- Le but est de favoriser la compréhension du texte ;

7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- * a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

... Non. Je ne leur demande pas comment, mais je les félicite et je demande aux autres élèves d'applaudir. Une façon de les remercier pour la résolution du problème.

9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

... Je préfère doter mes apprenants d'outils pour faciliter leur compréhension et leur implication.

- ... les outils sont :
- + le découpage du texte en parties
- + l'imagerie
- + le questionnaire (varies les consignes)

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

... Pour la compréhension de ce texte, je préfère faire travailler mes apprenants individuellement ou en binômes. Grâce au questionnaire bien élaboré, ils peuvent comprendre le texte (déjà par l'idée principale, retrouver les connecteurs chronologiques...)

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ? → Pour comprendre le développement des événements d'un récit les éléments les plus importants à exploiter avec les apprenants dans ce texte sont :

- ... le titre, le lieu et la date de l'événement
- ... les personnages principaux et le trait qui les caractérise
- ... les repères chronologiques, les mots de liaison et l'organisation des idées
- ... l'organisation des paragraphes (repérer l'idée principale d'un ^{paragraphe})

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ?

Pourquoi ?

- ... A la fin de la lecture de ce texte, je propose des activités par exemples :
- ... les élèves synthétisent en 2 ou 3 phrases les idées clés du texte
- ... le professeur écrit au tableau un court résumé linéaire et demande aux élèves de le compléter. Les éléments effacés doivent être en relation avec le type de texte ou avec son thème
- ... Une série de phrases (Vrai ou faux)
- ... un tableau réceptif - Qui ? où ? quand ? quoi ? comment ?

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

... Oui... j'opte... pour les mêmes méthodes d'enseignement de la... compréhension en lecture... pour tous les types de textes...
... Les étapes de la compréhension de l'écrit sont les mêmes... C'est le questionnaire... adéquat... qui permet... aux apprenants... d'identifier les particularités... de structures... textuelles... et linguistiques... du texte support... préparé...
.....
.....

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

... Oui... il est important... de demander l'avis... des apprenants... sur le comportement... de ces valeureuses femmes...
... On pourra... aussi leur demander... ce qu'elles pensent... des femmes algériennes... impliquées... dans la lutte... arabe... et quel est... le rôle... qu'elles ont joué... tout... en citant... des exemples...
.....
.....

Merci de votre collaboration !

Annexe 11 : questionnaire rempli par E7

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

Oui, c'est très important de travailler par étapes et a l'étude du paratexte (titre source disposition)
b- Compréhension globale (les personnages - le temps - le lieu)
c- Compréhension détaillée (les événements - les causes - les conséquences)
d- Evaluation de la compréhension du texte (proposer une synthèse)

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

1- Quel est le rôle de la femme algérienne lors de la guerre de libération ?
2- Ces femmes ont-elles réussi leur mission ?
3- Quelles sont les difficultés affrontées par ces femmes courageuses ?

2- On peut proposer une activité loculaire pour arriver au sens du texte.

3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

- Les éléments paratextuels sont le titre, la source, la disposition du texte.

- On les exploite au début de l'étude. La raison : car ce sont des éléments qui aident à la compréhension du texte.

4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

- Je préfère de faire une lecture silencieuse. Lors de la lecture silencieuse l'apprenant est plus attentif.

5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

- Oui, il faut varier les questions lors d'un cours en les reformulant, si il y a des difficultés et si l'apprenant a du mal à comprendre.

- Le but : arriver à la compréhension du texte.

- 6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

On doit prendre en considération le thème du projet - le type du texte les caractéristiques principales du texte

- 7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

reformuler - expliquer - donner des exemples pour faciliter la compréhension

- 8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui.

Expliquez l'importance d'une telle technique.

Oui, cette technique est très importante car elle permet à l'apprenant d'améliorer sa réflexion d'une part et de perfectionner sa production soit à l'oral ou à l'écrit d'une autre part

- 9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Pour l'étude du texte, je privilégie doter les apprenants d'une batterie de questions

contournée sur les idées essentielles du texte
pour les orienter et les guider dans leur
compréhension.

- 10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

Je préfère de les faire travailler individuellement
pour la compréhension de ce texte car
ce genre d'activité nécessite une bonne
concentration de chaque apprenant.

- 11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

Il faut exploiter les éléments suivants : la structure narrative
- le cadre spatio-temporel - Mettre le doigt à l'événement
le plus important - à l'absence ou la présence de l'auteur
- les temps verbaux - Retrouver le passage narratif
et le passage discursif.

- 12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ? Pourquoi ?

Je propose à la fin de la lecture de ce
texte une petite synthèse sous forme
d'une activité la cuisine pour tester la
qualité de la compréhension du texte.

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs...etc.) ? expliquez.

Les méthodes d'enseignement se changent d'un type à un autre. Par exemple, dans le texte descriptif on focalise sur les éléments qui servent à la description (adj. / C.M.P.S.R.) ainsi que sa structure (introduction, développement, conclusion). ce n'est pas le même cas dans le texte narratif (schéma narratif, temps des verbes (passé, présent, imparfait), les personnages, le lieu - le temps...).

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oui, c'est très important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte pour améliorer sa réflexion et de renforcer l'esprit patriotique chez l'apprenant et pour apprécier le courage de la femme lors de la guerre de libération nationale.

Merci de votre collaboration !

Annexe 12 : questionnaire rempli par E10

Chers collègues, ce questionnaire vous est destiné dans le cadre d'une recherche doctorale en didactique des langues et des cultures. Nous comptons sur votre précieuse contribution afin de mener à bien notre enquête. Prière de répondre en toute honnêteté aux questions. Par ailleurs, nous tenons à vous rassurer que vos réponses resteront strictement anonymes.

N.B : merci de consulter le texte ci-joint.

Questionnaire :

- 1- Nous vous proposons ce texte que vous avez déjà exploité avec vos apprenants. Pensez-vous qu'il est important de le travailler par étapes ? Si oui. Quelles sont ces étapes et en quoi consiste leur utilité pour la compréhension du texte ?

Des étapes à suivre dans une compréhension de l'écrit sont :

1^{ère} étape : mettre l'élève dans une situation d'apprentissage.
En rappel de la séquence et l'ex du thème abordé.....

2^{ème} étape : étude des éléments paratextuels : le titre - la source - l'image du texte et le nombre de paragraphes (formules, hypothèses de sens.....)

3^{ème} étape : Lecture silencieuse (par les élèves), suivie d'une lecture magistrale (par le professeur) pour objectif : vérification des hypothèses

4^{ème} étape : Avenir l'apprenant à identifier les particularités du texte support par un jeu de questions/réponses (structure, caractéristiques, type...)

5^{ème} étape : la synthèse : sous forme de activités posées sur le cahier soit :

- Donner 2 ou 3 idées résumant le texte ou un passage laconique
- un tableau récapitulatif (situation de communication)

- 2- Proposez trois questions que vous pouvez poser à vos apprenants afin d'évaluer leur compréhension de ce texte.

... je peux poser les questions suivantes :

- 1^{er} moment : question sur le cadre spatio-temporel,
... personnages principaux

- 2^{ème} moment : (analyse approfondie) quel mot du...

Le texte annonce un événement inattendu ? de quel événement s'agit-il ?
5^{ème} moment : quels sentiments ces femmes suscitent-elles
chez vous autant que lecteurs ?

- 3- Quels sont les éléments paratextuels que vous prendrez en considération pour l'étude de ce texte ? A quel moment les exploitez-vous ? Et pour quelles raisons ?

Les éléments paratextuels pris en considération sont :

La titre, la source, l'image du texte et le nombre de paragraphes.

Les apprenants observent le texte après les avoir mis dans une situation de communication.

- 4- Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ? pourquoi ?

Je préfère la lecture silencieuse pour les

apprenants pour qu'ils puissent se concentrer

mieux sur le sens du texte.

- 5- Trouvez-vous qu'il est préférable de varier les consignes lors d'un cours de compréhension en lecture ? Comment (donnez-en des exemples) ? Quel en est le but ?

La variation des consignes est non seulement

préférable mais beaucoup plus indispensable,

les consignes doivent être adaptées au type

d'activités, aux besoins et aux attentes des apprenants.

- 6- Si vous avez la possibilité de proposer à vos apprenants un texte n'appartenant pas au manuel scolaire. Quels sont les critères que vous prendrez en considération et pour quelles raisons ?

Il m'arrive de proposer des textes à mes apprenants qui n'appartiennent pas au manuel scolaire. Je veille qu'ils soient actualisés, d'actualité et intéressants pour qu'il ait une motivation et aussi une interaction entre professeur / élève - élève / élève.

- 7- Comment intervenez-vous lors d'un problème d'incompréhension chez vos apprenants lors de la lecture ? (vous pouvez choisir plusieurs réponses)

- a- Vous reformulez
- b- Vous expliquez
- c- Vous donnez directement la réponse
- d- Autres

Lors d'un problème d'incompréhension chez mes apprenants, j'explique et je reformule, je dessine et je peux même faire le cours.

- 8- Quand vos élèves résolvent un problème d'incompréhension. Vous arrive-t-il de leur demander comment ils ont fait pour contourner cette situation problème ? Si oui. Expliquez l'importance d'une telle technique.

Oui souvent, pour permettre à mes camarades d'apprendre comment interroger son texte et comment repérer l'information.

- 9- Pour l'étude de ce texte, préférez-vous laisser vos apprenants se débrouiller tout seuls ou vous privilégiez les doter d'outils qui les guideront dans leurs compréhension ? En quoi consistent ces outils ? Et pour quelles raisons le faites-vous ?

Laisser les apprenants se débrouiller tout seuls est impossible sur leur niveau. Des outils doivent être fournis pour les apprenants.

- ... puissent surmonter leurs problèmes d'incompréhension...
- le 1^{er} outil est la lecture silencieuse qui doit être à mon avis orientée : l'apprenant se souligne et se encadre des notions bien précises.....
- un bon questionnaire / clair, organisé et pertinent.....
- Le travail de groupe.....

10- Pour la compréhension de ce texte, répartissez-vous vos apprenants en petits groupes ou préférez-vous les faire travailler individuellement ? Expliquez.

Les APP (Atelier de réflexion partagée) une nouvelle méthode qui consiste à former des groupes hétérogènes de 6 élèves qui travaillent en collaboration. C'est un moment d'échange d'idées et de communication qui peut guider à la réalisation de la tâche (compréhension de l'écrit).

11- A votre avis, quels sont les éléments les plus importants à exploiter avec ses apprenants dans ce texte ? pourquoi ?

Les éléments les plus importants à exploiter sont :
 - l'identification des éléments de la situation de communication
 - le repérage du statut du narrateur
 - l'identification du schéma narratif
 - le repérage des passages narratifs et des passages discursifs et leurs caractéristiques..... Expression d'un avis ou d'une appréciation sur le texte abordé.

12- Quelles activités proposez-vous à vos apprenants vers la fin de la lecture de ce texte ?

Pourquoi ?

Je propose une activité de synthèse soit un petit résumé de 2 ou 3 phrases soit un passage lacunaire comme une évaluation de compréhension.
 Je peux proposer aussi une activité d'appariement et/ou de la mise en ordre d'un passage en désordre.

13- Optez-vous pour les mêmes méthodes d'enseignement de la compréhension en lecture pour tous les types de textes (explicatifs, narratifs, descriptifs, injonctifs....etc.) ? expliquez.

En quelque sorte oui, mais en respectant les caractéristiques et la structure de chaque type de texte.

14- Pensez-vous qu'il est important de demander l'avis de ses apprenants ainsi que leurs réactions face à ce texte ? expliquez.

Oser la parole est le but de chaque séance, donc donner son avis face à un texte ça lui permet de non seulement de dire ce qu'il pense d'un sujet en toute confiance mais aussi d'être autonome.

Merci de votre collaboration !

Je lis et je comprends



J'observe et j'anticipe

SYRIE : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie

- 1 D'après la photo, le titre et le chapeau, quel est le sujet de ce fait divers ?
- 2 Quel mot dans le titre indique que ce fait divers est surprenant ?
- 3 De combien de paragraphes se compose cet article ?



Dans la ville d'Alep, au cœur du conflit syrien, Mohammad Alaa Jaleel sauve les chats errants et abandonnés, au péril de sa vie.

Mohammad est ambulancier et sillonne la deuxième ville de Syrie pour porter secours aux nombreuses victimes humaines. Mais c'est pour l'attention qu'il porte aux chats de cette cité ravagée par la guerre que son histoire a ému et traversé les frontières...

Quand la guerre a commencé en 2011, Mohammad Alaa Jaleel et sa famille ont pris la décision de venir en aide aux plus démunis. Pour Mohammad, l'aide aux plus malheureux inclut aussi celle que l'on apporte aux animaux : « Je considère les animaux et les humains de la même façon. Chacun ressent de la souffrance et chacun mérite de la compassion. »

Alors qu'il nourrissait une vingtaine de chats, le nombre de félins laissés par les gens qui fuyaient, s'est vite multiplié.

« Une fois, une petite fille m'a amené son chat, elle a pleuré en me le donnant. Je lui envoie des photos de lui. Elle vit aujourd'hui en Turquie. Elle me demande d'autres photos, me dit qu'il lui manque et m'a demandé de promettre de le lui rendre quand ils reviendront », raconte cet homme au grand cœur.

Un an plus tard, ils étaient près d'une centaine. Ce bienfaiteur a donc récemment ouvert son sanctuaire : Il gattaro d'Aleppo (« les chats d'Alep » en italien). Aujourd'hui, il y a 170 chats dans son refuge.

Mohammad, lui, ne veut pas quitter Alep : « Je vais rester avec eux, peu importe ce qu'il se passe », a-t-il confié aux caméras de la BBC. Tous ses amis ont quitté la ville et les chats sont devenus ses nouveaux compagnons...

Fondation 30 millions d'amis.fr
Actualité du 18 /11/2016.

Compréhension de l'écrit

* **Compassion** : sentiment qui porte à plaindre quelqu'un et à ressentir sa souffrance.

1/ Choisis les bonnes réponses :

* l'évènement se passe dans :

a/ un pays occidental.

b/ " " oriental.

c/ " " africain.

* Mohamed Alaa Djaleel
avait comme passion :

a/ s'occuper des animaux

b/ collecter des pièces rares

c/ s'intéresser au jardinage.

2/ - Mohamed Alaa Djaleel
risque-t-il sa vie pour
sauver ces fétus ? Justifie
ta réponse.

3/ - Que penses-tu du comportement
de cet ambulancier ?

1) Lis attentivement le texte puis choisis les bonnes réponses.

a) Les chats ~~sont~~ ont été abandonnés
car:

- leurs propriétaires ont fui la guerre.
- leurs " " ne voulaient plus d'eux.
- " " étaient partis en vacances.

b) Med Alaa ~~se~~ met sa vie en danger ~~de fait~~
~~quand~~ il en restant à Alep ~~se~~ car:
" il refuse de ~~abandonner~~ les chats.
- il veut aider les blessés.
- il n'a pas les moyens."

2) Réponds par "vrai" ou "faux".

- Med Jaleel est un chauffeur de Taxi.
- Med " " a ~~se~~ ouvert un abri pour les chats errants.

3)

1) A) Choisissez la bonne réponse.

Le texte est :

a) - un conte

b) - une bande dessinée

c) - un article de presse.

B) - justifiez la réponse.

L'histoire de

2°) La bonté de Mohamed Alaa Jaleel s'étend sur le territoire syrien.

Relevé dans le texte la phrase qui le montre.

3°) Mohamed s'intéresse beaucoup aux chats errants et abandonnés.

Relevé dans le texte deux phrases qui le montrent.

4°) Mohamed Alaa Jaleel met sa vie en danger en sauvant des chats errants.

Relevé dans le texte ~~les phrases~~ l'expression qui le montre.

5°) Quand est-ce que Mohamed et sa famille ~~se~~ ont décidé de porter secours aux plus démunis ?

6°) Mohamed Alaa Jaleel travaille ~~à~~ à l'hôpital.

Relevé dans le texte la phrase qui le montre.

7°) Répondez par : « Vrai » ou « Faux »
Mohamed s'aime des chats errants

a) - ~~il travaille~~ dans la capitale de la Syrie.

b) - Mohamed Alaa Jaleel est un homme bon.

c) - Après la guerre, Mohamed a rendu les chats à leurs propriétaires.

Préparation du
sujet.

Journée de formation
du 04/05/2022

"L'inférence" → Qu'est-ce que l'inférence? "

= Jaxxon =>

① De quoi parle le texte.

- a - Nouvelles des chats b. la guerre en Syrie
- c - d'un homme ~~qui~~ sauvant les chats au ~~premier~~ période de la guerre.

② Énumérez les chats ont été abandonnés en Syrie (Relevé la bonne réponse)

- a - à cause du conflit
- b - ces les habitants ont quitté la ville.
- c - les habitants sont partis au vacance.

Pourquoi

③ Alaa Mohamed est resté en Syrie!

- a - Il aime les chats
- b - Il ~~est~~ pense que la vie d'un animal est égale à celle de l'homme
- c - Il ~~ne veut~~ n'a pas les moyens de quitter la Syrie

④ Réponds par vrai / faux

- La Syrie est en guerre.
- ~~Alaa Mohamed~~ ~~est~~ ~~resté~~ ~~en~~ ~~Syrie~~
- Alaa Mohamed ^{Risque sa vie} ~~est~~ ~~resté~~ ~~en~~ ~~Syrie~~ en sauvant des chats
- Les chats sont abandonnés à cause de la guerre.

* Mohamad Alaa Jaleel sauve les chats errants et abandonnés, au péril de sa vie

1) ↳ Que veut dire l'expression soulignée?
↳ (Explique l'expression soulignée)

3) - Pourquoi on a considéré que cette action est incroyable?

5) - Pourquoi Mohammed a décidé ~~d'aider~~ d'aider les chats,

4) Pourquoi la fille a laissé son chat chez Med.

Choisis la bonne réponse.

Turquie

① Dans quelles circonstances se trouvait la Syrie, quand cet article a été écrit ?

② Cette situation a engendré de lourdes conséquences. Choisissez dans la liste qui suit celles qui figurent dans le texte :

des morts / des réfugiés / des blessés
des malheureux / de la souffrance /
des orphelins / des veuves /
des bêtes abandonnées /

3) Qui a fait Mohamed
de si spécial dans
cette situation?

4) « Une fois ...
quand ils reviennent »

Dans ce passage, on distingue
deux sentiments qui
s'opposent

a) joie et tristesse

b) espoir et tristesse

c) confiance et
compassion

~~Le fait de se faire~~

1 - Pourquoi Mohamed Alaa ~~est~~ jalal
met sa vie en danger ?

2 - D'après Mohamed . A . j . Les animaux et
les humains sont égale . Relève la phrase
qui le montre ?

3 - Relève du texte les ^{nots et} expressions qui ~~montrent~~
le courage de ~~ce~~ ~~jeune homme~~ ~~à~~
le bienfaiteur ?

4 - M. A. J. a fait une initiation exceptionnelle
de quelle ?

1) De quoi souffraient les citoyens Syriens?
"Mohammed Alaa?"

2) Mohammed Alaa a utilisé un moyen de secours pour sauver des vies humaines le quel?

3) Est-ce qu'il s'est contenté seulement d'aider les humains? Justifie la réponse.

4) Commentary

L'initiative de Alaa a pris une touche universelle, relève du texte l'expression qui le montre.

5) Comment peut-on qualifier le personnage de Mohammad Alaa?

6) Quel lien existe-il entre Mohammed et ses nouveaux compagnons?

- ① Pourquoi son histoire a ému plusieurs gens et a traversé les frontières ?
- ② Pourquoi il a préféré d'aider les chats ?
- ③ Comment ~~est~~ trouvez-vous le comportement de Mohammad Alaa ?
- ④ Pour quelle raison il y avait assez de chats dans cette ville ?
- ⑤ Pourquoi Mohammad Alaa ~~est-il~~ était contacté par le ~~PBL~~ fondation 30 millions d'amis ^{fr.} ?
- ⑥ Trouvez vous que Mohammad Alaa était stable dans sa vie ?
- ⑦ Pourquoi la fille a abandonné son chat ?
- ⑧ Trouve tu que les animaux sont égaux aux êtres humains ?

→ Il a sauvé les chats
au point de sa vie

- Ils étaient abandonnés
par leur propriétaires
- comportement humain

D. Compréhension de l'écrit

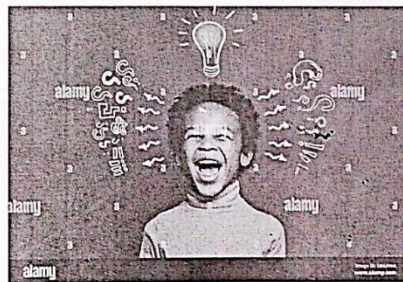
- 1) - Que fait Mohamed dans sa vie professionnelle?
- 2) - A qui porte-t-il secours l'aide? ~~Mohamed~~?
- 3) - Pourquoi les gens d'Alep ont-ils abandonné leurs chats?
- 4) - Comment Mohamed a-t-il traité les chats?
- 5) - Pourquoi la petite fille était-elle triste?
- 6) - Où vivaient ces chats abandonnés?
- 7) -

Séminaire au profit des enseignants de FLE du cycle moyen.

Objectifs du regroupement

préparation des sujets des compositions du troisième trimestre.

Initiation à l'enseignement explicite des stratégies de compréhension.



Activité 1: élaboration du questionnaire de compréhension écrite.

Objectifs assignés:

- ▶ Développer chez les professeurs des stratégies de questionnement d'un texte.
- ▶ Développer la capacité des professeurs à interroger un texte pertinemment par rapport à des niveaux taxonomiques supérieurs.
- ▶ Evaluer les processus de compréhension écrite chez les apprenants.

Consigne: Proposez un questionnaire à travers lequel vous évaluez la compréhension de vos apprenants.

ressources: support intitulé « Syrie; Incroyable! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie», figurant dans le manuel scolaire à la page 55.

Remarques importantes:

- ▶ Le nombre de questions ne doit pas être inférieure à 4
- ▶ Les questions doivent être significatives, variées et amener l'élève à manifester sa compréhension.
- ▶ Le questionnaire doit impérativement amener les apprenants à mobiliser leurs différents processus mentaux (notamment les habiletés dites de haut niveau taxonomique).
- ▶ Stratégie: travail collaboratif en binôme.

30 mn

Activité2:

Objectif: élaboration d'un questionnaire portant sur les points de langue.

Consigne: Proposez des questions portant sur les différents points de langue étudiés au cours de l'année.

- Modalité de travail: travail collaboratif en binôme

20 mn

Annexe 16 : transcription de l'observation de classe menée auprès de E3

E : Fermez les livres ! Fermer les livres les jeunes s'il vous plaît ! Ça y est ! C'est bon ! Derrière s'il vous plaît ! Bonjour ça va ? Alors, on va faire un petit rappel, qui peut me rappeler la compétence du projet 3 ? Qu'est-ce qu'on va produire dans ce projet ?

A : Produire un podcast pour protéger l'environnement.

E : Très bien, donc c'est produire des podcasts et des affiches++pour protéger l'environnement. C'est quoi donc un podcast ?

A : Un document sonore.

E : Et c'est quoi une affiche ?

As : Une feuille imprimée.

E : Cette affiche contient quoi ?

A : Des informations pour protéger l'environnement.

E : D'accord, bon ! Je vais vous montrer une image et vous allez me dire quel est le problème traité dans cette image. Regardez bien cette image. Bon ! Peut-être elle n'est pas vraiment très claire mais on peut voir. Quel est le problème traité dans cette image ? Levez le doigt s'il vous plaît ! Je ne veux pas de réponses en arabe+.

A : التلوث.

E : J'ai dit pas de réponses en arabe++.

A : gaspillage.

E : Très bien, gaspillage de quoi ?

As : de l'eau++.

E : Est-ce une bonne manière de se comporter ?

As : Non++

E : Une mauvaise++ façon de se comporter, très bien ! Une deuxième image toujours. Bon ! Ce n'est pas le mois du Ramadan donc vous n'avez certainement pas faim (rire). Donc qu'est-ce que vous voyez sur cette image ? Levez le doigt et parlez s'il vous plait.

A : Gaspillage de la nourriture.

E : Qu'est-ce qu'il est en train de faire le petit garçon ?

A : Jeter.

A : Jeter quoi ?

As : La nourriture ++.

E : Où exactement ?

As : La poubelle++.

E : Est-ce que c'est une bonne manière de se comporter ?

As : Non ++.

E : Ok ! Très bien, très bien ! Maintenant regardez le texte, bon j'ai changé le support. C'est bon les jeunes ? Le crayon, n'oubliez pas le crayon. Alors sous quelle forme est donné le titre ?

Ae : En gras.

E : On lève le doigt même si c'est faux ce n'est pas grave.

A : Une phrase interrogative.

E : Très bien ! Donc c'est une question, d'après vous où se trouve la réponse à cette question ?

As : Dans le texte++.

E : Combien y a-t-il de paragraphes ?

As : 4 ++.

E : Levez le doigt s'il vous plaît ! Pourquoi vous êtes en train de parler comme ça ?

Ae : 4 paragraphes.

E : Tu es sûre ? Quatre paragraphes tu as bien compté ?

Ae : 5 paragraphes monsieur.

E : Très bien ! 5. Il y a 5 paragraphes. Grâce à quoi vous avez su qu'il y a 5 paragraphes ? Quel est l'indice ?

As : Alinéa ++.

E : Très bien, grâce à l'alinéa+.

E: Combien y a-t-il maintenant de parties ?

A: 3 parties.

E: Très bien ! Trois parties. Maintenant par quel mot commence la première partie ?

Ae: Sur terre.

E: Très bien ! Sur terre. Maintenant par quel mot se termine la première partie ?

A: Forme.

E: Très bien ! Maintenant comment s'appelle cette première partie ?

Ae: Introduction.

A : la thèse.

E : Très bien ! Donc introduction c'est la première partie, maintenant par quel mot commence la deuxième partie ?

A : D'une part.

E : Et par quoi se termine la deuxième partie ?

A : Poubelle.

E : Non ! Ça se termine par personne c'est le dernier mot du 4e paragraphe. Et comment elle s'appelle cette deuxième partie ?

As : Le développement++.

E : Oui, très bien c'est le développement. Donc en principe il nous reste le dernier paragraphe et c'est la dernière partie comment s'appelle-t-elle ?

As : La conclusion ++.

E : Voilà++ la conclusion très bien !

E : Maintenant à part le texte c'est-à-dire le support, qu'est-ce que veut nous montrer l'auteur ? Je veux dire l'auteur il a ajouté quelque chose, laquelle ?

As : Une image.

E : Voilà c'est une petite image qui montre quoi ?

A : Le gaspillage.

E : Ok d'accord, d'après vous de quoi va parler le texte ?

Ae : le gaspillage alimentaire.

E : Oui. Encore, qui peut me donner d'autres idées de quoi nous parle le texte sans lire le texte, ce n'est pas la peine de le lire.

Ae : Les sources alimentaires.

E : Ça y est ? Il n'y a pas un autre terme ?

Ae : Le gaspillage de la nourriture.

A : xxxxxxxx

E : C'est bon ! Maintenant faites une lecture silencieuse, silencieusement ok et activez.

Ça va ? C'est bon ? Très bien ! Donc les jeunes après avoir lu le texte, de quoi parle le texte ? Est-ce que c'est le gaspillage alimentaire ?

As : Oui++.

E : Oui, la source
alimentaire ?

As : Non++.

E : Le gaspillage alimentaire ?

As : OUI++.

E : Très bien ! Puisque on est en train de parler du gaspillage alimentaire, le gaspillage alimentaire est l'action de ? Je vais vous donner trois réponses essayez de choisir les deux bonnes réponses. Donc, le gaspillage alimentaire est l'action de : A / jeter les aliments. B /consommer les aliments. C / gâcher les aliments. Quelles sont les deux bonnes réponses ? Le gaspillage alimentaire est l'action de jeter les aliments, consommer les aliments ou bien gâcher les aliments. Donnez-moi les deux bonnes réponses.

Ae : Jeter les aliments.

E : Très bien ! Deuxième bonne réponse ?

A : Gâcher les aliments.

E : Très bien ! Donc d'après vous c'est jeter et gâcher les aliments. Maintenant dites-moi d'après vous, qui est-ce qui gaspille les aliments. C'est dans le texte, dans le texte je répète, qui est-ce qui jette la nourriture ?

A : xxxx

E : Non ! Bien avant, rapidement.

Ae : c'est les gens.

E : Est-ce que ces gens sont conscients de leurs comportements ?

As : non++.

E : Très bien ! Qui peut me relever du premier paragraphe ce qui le montre. Il y a une toute petite phrase, un passage qui montre que ces gens-là ne font pas attention à leurs comportements et actes.

A : Les gens gaspillent de la nourriture sans se soucier de ce qu'ils font.

E : Très bien ! Tu peux me répéter cette phrase ?

A : Les gens gaspillent la nourriture sans se soucier de ce qu'ils font.

E : Donc c'est une phrase qui montre que les gens ne sont pas conscients « sans se soucier de ce qu'ils font » de ce qu'ils sont en train de faire, ok. Qui peut me relever dans le premier paragraphe la thèse de l'auteur ? On essaie de trouver la thèse les jeunes, on essaie de répondre même si c'est faux, il faut essayer de répondre.

A : xxxxx

E : C'est ça la thèse tu es sûr et certain ?

Ae : Monsieur, il me semble.

E : Donc elle commence par « il me semble » très bien ! Qui peut lire la phrase ? Toujours les mêmes éléments ?

A : Il me semble que les gens gaspillent de la nourriture sans se soucier de ce qu'ils font.

E : Où est-ce qu'on la trouve dans la première, deuxième ou troisième partie ?

A : Première partie.

E : Très bien ! Donc vous prenez les crayons les jeunes vous soulignez cette phrase sur le livre et vous écrivez thèse. Maintenant, cette thèse est introduite par un verbe d'opinion qui peut le trouver ?

As : Il me semble que ++.

E : Très bien ! C'est le verbe d'opinion, soulignez le. C'est bon ! Donc vous suivez ? Pour défendre sa thèse, l'auteur qu'est-ce qu'il va nous présenter ?

Ae : des arguments.

E : Très bien ! Ce sont des arguments.

E : Où est-ce qu'on trouve les arguments ? Dans la première, deuxième ou troisième partie ?

As : La deuxième partie ++.

E : Alors, qui pourrait nous relever le premier argument ?

Ae : xxxxx

E : J'ouvre une parenthèse à partir de « tout d'abord » jusqu'à « nocif » vous écrivez argument 1. Maintenant par quel articulateur l'argument numéro 1 est-il introduit ?

As : D'une part+ +.

E : Entourez d'une part car c'est le connecteur. Maintenant donnez-moi le 2e argument.

Ae : Les aliments.

E : Le deuxième argument c'est les aliments ? C'est ça ?

Ae : xxxxxxxxxx

E : Très bien ! Je répète rapidement, les aliments imparfaits xxxxxx ne sont pas choisis xxxxxxxx et sont parfaitement comestibles. Vous mettez des parenthèses et vous écrivez argument 2. Le connecteur maintenant ?

As : D'autre part++.

E : Rapidement, qui peut me donner le 3e argument ?

A : xxxxxxxx les pertes d'aliments importantes.

E : Très bien ! Ouvrez les parenthèses et vous mettez argument trois, et pour le connecteur ?

As : Et le connecteur ?

E : C'est donc ?

As : Enfin++.

E : Très bien vous le souligner et vous mettez connecteur. Maintenant revenant à l'argument deux, je vais vous relire la phrase « D'autre part, les aliments imparfaits ne sont pas choisis alors qu'ils sont parfaitement comestibles » comestible↑ ce mot là veut dire ? Je vais essayer de vous donner trois réponses et vous essayez de me donner les bonnes réponses : mangeable /incomestible /consommable. Donnez-moi les bonnes réponses. Je répète qu'est-ce que ça veut dire comestible ? Car il y a des aliments imparfaits.

A : Mangeable.

A : Consommable.

E : Mangeable ça veut dire on peut les manger et que veut dire des aliments imparfaits ? Ce sont des aliments moches qui n'ont pas la forme exacte ou réelle comme cette image. Regardez cette pomme de terre, elle est n'est pas belle, en français on dit c'est des aliments imparfaits. On peut certes les manger mais dans les grands supers marchés on les jette. Par exemple, comme en suisse, mais en Algérie on mange tout (rire).

As : (rire).

E : Pour rendre ses arguments plus solides et convaincants l'auteur a employé des exemples, des reformulations ou des définitions ?

Ae : Des exemples.

E : Qui peut me relever dans le texte un exemple. Et les autres ? C'est toujours les mêmes élèves ?

A : Par exemple xxxxx de tonnes de nourriture sont gaspillées chaque année, soit environ trois cent kg par personne.

E : Très bien ça c'est un exemple, vous le mettez entre parenthèses et vous écrivez exemple. C'est bon ! C'est ok les jeunes ? Quel est le connecteur qui introduit l'exemple ?

As : Par exemple.

E : Entourez-le, c'est bon ! Très bien ! Maintenant je vous donne des phrases et vous me dites si c'est vrai ou faux. D'après l'auteur, les ressources alimentaires sont illimitées, c'est vrai ou faux ?

As : Faux++

E : C'est quoi la bonne réponse dans le texte ?

A : C'est « illimitées ».

E : Très bien. Deuxième phrase : les aliments imparfaits sont consommés par les citoyens.

A : Non.

E : Le gaspillage alimentaire est devenu un problème mondial.

A : Vrai.

E : Très bien. Puisque on parle du gaspillage qui peut me relever deux mots de la même famille. Juste un petit rappel, qu'est-ce qu'ils ont de commun les mots de la même famille ?

As : Le radical.

E : Bravo ! Très bien.

A : Gaspillé, gaspiller et gaspillent.

E : C'est quel verbe ?

A : Gaspiller.

E : C'est quel groupe ?

A : Premier.

E : Ça y est, donc les jeunes, d'après vous, est ce que le gaspillage alimentaire est un vrai problème ?

As : Oui ++.

E : Relevez la phrase qui le montre, il y a une phrase qui montre que c'est un vrai souci.

Ae : Le gaspillage devient un vrai problème.

E : Très bien. C'est donc un vrai problème. Maintenant dans la conclusion, l'auteur nous donne des consignes, des solutions ou est-ce qu'il confirme sa thèse ?

Ae : Il confirme sa thèse, il a dit à la fin, le gaspillage alimentaire est un vrai problème. Donc il répond à la question posée dans le titre.

E : Que fait l'auteur dans ce texte : Il explique, raconte ou décrit ?

A : Il explique.

E : Donc le texte est explicatif. Quelle est la visée du texte ?

As : Argumentatif++.

E : Très bien. Qui peut me dire maintenant quel est le temps dominant dans le texte ? C'est à dire à quel temps sont conjugués la majorité des temps du texte ?

Ae : Le présent de l'indicatif.

E : Le présent c'est quoi ?

A : C'est un temps.

E : Et l'indicatif.

A : C'est un mode.

E : Citez-moi d'autres modes que vous avez déjà vus.

As : subjonctif+, conditionnel+, impératif+++

E : Il y a aussi un autre mode c'est le ?

Ae : Le participe passé.

E : C'est bon ? Ok. Regardez la phrase qui se trouve dans le deuxième argument, je vais la lire : les aliments imparfaits ne sont pas choisis alors qu'ils sont parfaitement comestibles. Quel est le rapport logique exprimé : la cause, le but ou l'opposition ?

Ae : Cause.

E : Sûre ? Vous êtes d'accord ?

Ae : L'opposition.

E : C'est l'opposition. Demain on va voir le rapport de l'opposition en grammaire. Bon ! Une dernière question avant de passer à la synthèse : est-ce que l'auteur de ce texte nous raconte :

l'histoire du gaspillage ou il nous décrit les actions à faire contre le gaspillage ou bien il nous explique les dangers du gaspillage pour nous sensibiliser sur la gravité du problème ?

Ae : C'est la troisième phrase.

E : Très bien ! C'est la troisième proposition. Prenez les cahiers rapidement et écrivez avec moi en silence. Je vais vous proposer des phrases et vous me dites si elles sont vraies ou fausses à partir de ce qu'on a vu dans le texte ok ?

Annexe 17 : fiche pédagogique utilisée par E3

Ben

Projet 3

Produire des podcasts et des affiches en faveur de la protection de l'environnement .

Séquence 2

Nous créons des affiches pour lutter contre le gaspillage et les dégradations.

Séance :

Compréhension de l'écrit

Objectifs :

- Exploiter le para – texte pour appréhender le document .
- Lire le texte, le comprendre pour extraire les informations relatives au thème traité.
- Identifier le type du texte proposé, ses caractéristiques et définir la situation de communication.
- S'imprégner du thème traité et en rendre position .

Support :

Le gaspillage alimentaire est – il un problème ?

Déroulement de la leçon

Eveil de l'intérêt :

- Que voyez – vous dans la 1^{ère} image ? ... **un enfant qui se brosse** .
- Est-ce une très bonne manière de le faire ? **Non** .
- Donc quel est le problème traité dans cette image ? ...**gaspillage de l'eau**



- Regardez maintenant la 2^{ème} image et dites-moi ce que vous voyez .



...**une personne en train de jeter sa nourriture dans la poubelle** .

- Est-ce une bonne manière d'agir ? **Non c'est une mauvaise manière** .
- Donc quel est le problème traité dans cette image ?**le gaspillage alimentaire** .

Exploitation périphérique :

- Sous quelle forme est donné le titre ? ... **d'une question** .
- D'après – vous où se trouve la réponse à cette question ?... dans le texte .
- Combien y a – t – il de paragraphes ? ...**5 paragraphes** .
- Grâce à quoi vous avez su qu'il y a 5 paragraphes ? ... **à l'alinéa** .

- Combien y a-t-il de parties ? ... **3 parties** .
- Délimitez ces trois parties :
 - « Sur terre ...ce qu'ils font. » → **l'introduction**
 - « D'une part , dans les pays ... à personne. » → **le développement**
 - « Donc , le gaspillage ... une grande partie. » → **la conclusion**

Hypothèses de sens :

- De quoi parle le texte ? **Acceptez toutes les réponses données par les élèves et les porter sur le petit tableau .**

Exploitation centrale

Lecture silencieuse

Vérification des hypothèses :

- Après avoir lu le texte de quoi parle l'auteur ? ...**le gaspillage alimentaire** .
- « Le gaspillage alimentaire » est l'action de :
 - a)- **jeter des aliments** .
 - b)- consommer des aliments.
 - c)- **gâcher des aliments** .
- Qui est ce qui gaspille la nourriture ? ...**les gens , les citoyens : c'est nous** .
- Est-ce que ces gens sont conscients de leur acte ? **Non, ils ne ...conscients**.
- Relevez dans le texte (le 1^{er} paragraphe) la phrase qui le montre .
 - « **sans se soucier de ce qu'ils font .** »
- « ...**sans se soucier** de ce qu'ils font. »
 - L'expression soulignée veut dire :
 - a)- **sans se préoccuper** .
 - b)- sans se moquer .
 - c)- **sans s'intéresser** .
- « Il me semble que les gens ... ce qu'ils font. » Cette phrase est :
 - a)- un argument .
 - b)- un exemple .
 - c)- **une thèse** .
- Relevez (dans la 2^{ème} partie) les arguments qui défendent cette thèse .
 - **Dans les pays riches ... nocif .** »
 - **Les aliments « imparfaits » ... comestibles .** »
 - **Si nous partons ... trop importantes .** »
- Relecture du 2^{ème} argument . Le mot « **comestibles** » signifie :
 - a)- immangeables .
 - b)- **mangeables** .
 - c)- incommestibles .
 - d)- **consommables** .
- Par quels connecteurs ces arguments sont - ils introduits ?
 - d'une part , d'autre part , enfin** .
- Pour rendre ses arguments plus convaincants , l'auteur a employé :
 - a)- des reformulations .
 - b)- **des exemples** .
 - c)- des définitions .
- Relevez dans le texte un exemple .
 - « **En Suisse , 41% ...10% obèse .** »
- Réponds par : « **vrai** » ou « **faux** »
 - a)- D'après l'auteur , les ressources alimentaires sont illimitées . (**faux**)
 - b)- Les aliments imparfaits sont conservés par les citoyens . (**faux**)
 - c)- Le gaspillage alimentaire est devenu un problème mondial . (**vrai**)
- Relevez dans le texte deux mots de la même famille de « **gaspillage** »
 - gaspillent (gaspiller) , gaspillées** .

- Est-ce que le gaspillage alimentaire est devenu un vrai souci ? **Oui**
- Relevez dans le texte (le dernier paragraphe) la phrase qui le montre.
« **le gaspillage alimentaire devient un vrai problème .** »
- Donc que donne l'auteur dans la conclusion ?
 - a)- donne des consignes .
 - b)- confirme la thèse .**
 - c)- propose des solutions .
- Que fait l'auteur dans le texte ?
 - a)- décrit .
 - b)- explique .**
 - c)- raconte .
- Donc quel est le type du texte ?**est explicatif .**
- Quelle est sa visée ?
 - a)- narrative .
 - b)- descriptive .
 - c)- argumentative .**
- Choisissez la bonne réponse .
 - * l'auteur nous raconte l'histoire du gaspillage alimentaire .
 - * **l'auteur nous parle du problème du gaspillage alimentaire pour nous sensibiliser de la gravité de la situation .**
 - * l'auteur nous décrit les bons gestes à réaliser pour ne pas gaspiller les aliments.
- A quel temps sont conjugués la plupart des verbes du texte ? ... **au présent de l'indicatif .**
- Quel est le mode employé par l'auteur ? **est l'indicatif .**
- Citez – moi un autre mode de conjugaison que vous avez déjà vu .
 - * **impératif .**
 - * **infinitif .**
 - * **subjonctif .**
 - * **conditionnel .**
- « Les aliments imparfaits ne sont pas choisis **alors qu'ils** sont parfaitement comestibles . »
- Quel est le rapport exprimé dans cette phrase ?
 - a)- le but .
 - b)- l'opposition .**
 - c)- la condition .

Lecture expressive du texte par deux ou trois élèves .

Synthèse :

- Quel est le thème abordé dans le texte ? ... le gaspillage alimentaire .
- A qui est adressé le texte ? ... aux citoyens , aux lecteurs , à nous .
- Dans quel but ? ... de nous sensibiliser aux gaspillages alimentaires .
- Quel est le type et la visée du texte ? ...explicatif à visée argumentative.

Activité 1 :

Voici une liste de gestes à faire au quotidien . Coche ceux qui sont anti-gaspillage .

- a)- Acheter selon ses besoins .**
- b)- Recycler les restes dans une autre recette .**
- c)- Il faut avoir les yeux plus gros que le ventre .
- d)- Il faut organiser son frigo .**

Activité 2 :

A ton tour d'exprimer ton opinion vis – à – vis de ce problème et de proposer un ou deux gestes anti – gaspillage alimentaire .

Annexe 18 : support textuel de la première observation

Compréhension de l'écrit

Le gaspillage alimentaire est - il un problème ?



Sur terre les ressources alimentaires sont limitées . IL me semble que les gens gaspillent de la nourriture sans se soucier de ce qu'ils font .

D'une part , dans les pays riches, une grande partie des personnes mangent trop, tellement que ça devient nocif . On le voit bien avec le nombre de personnes en surpoids qui augmente dans les pays riches . En Suisse, 41% de la population est en surpoids et 10% obèse .

D'autre part , les aliments « imparfaits » (forme, couleur, etc...) ne sont pas choisis alors qu'ils sont parfaitement comestibles . En effet , les supermarchés jettent les aliments jugés imparfaits et n'en font rien, parfois ils interdisent de les récupérer (ils sont jetés dans les poubelles) .

Enfin , si nous partons de l'agriculteur jusqu'au ménage, les pertes d'aliments sont trop importantes . En Suisse , par exemple , 2.3 millions de tonnes de nourriture sont gaspillées chaque année soit environ 300 kg par personne . C'est une énorme quantité de nourriture qui part à la poubelle et qui ne profite à personne .

Donc , le gaspillage devient un vrai problème . Chaque personne a un rôle important car la population est responsable d'un tiers du gaspillage alimentaire, ce qui est une grande partie .

Texte adapté par le professeur

Annexe 19 : transcription de l'observation de classe menée auprès de E7

E : هايا rejoignez-vos places. هايا écoutez s'il vous plait et prenez vos stylos. Chut ! ++ s'il vous plait ! Nous allons faire aujourd'hui une séance de compréhension en lecture. Alors, qui peut nous rappeler l'intitulé de notre séquence ? Rappelez-moi l'intitulé de la séquence 2 ou de notre projet.

Ae : Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaire.

E : Répète à haute voix s'il te plait.

Ae : Rapporter l'histoire d'un fait et d'un lieu légendaire++.

E : Très bien ! Alors lors de cette séquence nous allons découvrir un lieu légendaire++ avec des faits automatiquement légendaires alors qu'est-ce que ça veut dire une c'est quoi une source

Ae : La source du texte

E : La source du texte ? Ce n'est pas la source du texte ! C'est la source de ?

Ae : Source de l'eau.

E : Très bien c'est la source d'eau, donc c'est quoi une source d'eau ? C'est une eau qui sort de la terre. Est-ce qu'il existe dans notre région des sources ? Donnez-moi leurs noms. Je parle de notre région pas du texte. Vous ne connaissez aucune source ? Tala Shiba c'e n'est pas une source, vous la connaissez ? Ain Sefra c'est aussi une source, vous avez aussi Ain Sefra. donc on a plusieurs sources dans notre région. Très bien !

A : Ben Achour

E : Elle se trouve où cette source ?

A : Miliana

E : Ah d'accord ! Je ne la connais pas. On entame notre texte. Alors quel est le titre de ce texte ?

Ae : Ain Bent el Soltane de Mascara.

E : Ain Bent el Soltane de Mascara ++. Très bien ! Alors qui en est l'auteur ?

Ae : L'auteur c'est Belkacem xx Mokhtar

E : Et la source, quelle est la source du texte ?

Ae : D'après Belkacem (silence)

E : La source c'est le nom de l'œuvre, ce n'est pas le nom de l'auteur !

Ae : Légende des rois

E : Très bien ! À côté de la page 125, il existe une image. Alors, que représente cette image ?
C'est une++ ?

As : C'est une source ++

E : Alors ? D'après l'image et tous ces éléments, de quoi parle-t-on dans ce texte ?

Ae : Une source

E : Une source. Le texte parle d'une source, aussi, donnez-moi d'autres propositions. Selon ces éléments qu'on vient de voir : le titre, La source, il s'agit de quoi ? Vous avez la source, lisez la, il s'agit donc de quoi ?

Ae : Légende des rois

E : Alors il s'agit de quoi ?

Ae : C'est une légende d'eau

E : C'est une légende d'eau ? Oui, c'est une légende tout court. Maintenant lisez le texte silencieusement. Après on va passer à la compréhension. Allez-y, lecture silencieuse. C'est bon ! Alors, qui est le personnage principal de cette histoire ? Alors c'est ?

As : Loaila

E : Donc le personnage c'est Loaila, qui était Loaila ?

Ae : C'est la fille du roi

E : Très bien. C'est la fille du roi. Où se déroule cette histoire, le lieu, où ?

As : Dans une maison, Dans un palais++

E : Je parle de la région, c'est dans le titre. Ain Bent el Soltan de mascara. C'est quoi Mascara ?
Où se trouve cette wilaya ?

As : Sud, en Algérie, معسكر

E : Non ce n'est pas le sud, c'est l'ouest a proximité de la wilaya d'Oran. Alors, l'histoire se déroule dans la wilaya de++ Mascara. Très bien ! Donc, que s'est-il passé dans la wilaya de Mascara. Que s'est-il passé à mascara ?

As : La sècheresse, الجفاف

E : C'est la++ sécheresse, c'est le manque d'eau dans une région. Alors, Loaila était triste et malheureuse à cause de la sécheresse. Relevez-moi le passage qui le montre.

Ae : Elle pleurait de toutes ses larmes.

E : Pleurait indique donc que Loaila était triste. Alors, que faisait Loaila pour sauver la vie des hommes et des plantes de sa région que faisait-elle ? Vous n'avez pas compris la question ? Loaila était triste n'est-ce pas ? Comment elle était triste ?

Ae : Elle pleurait jour et nuit et priait de tout son cœur

E : Oui termine la phrase

Ae : Elle pleurait de toutes ses larmes et priait de tout son cœur, implorant Dieu de secourir les hommes, les animaux, les plantes et tous ceux qui ont été touchés par la sécheresse.

E : Alors, Loaila planta un grenadier, qu'est-ce que ça veut dire un grenadier ? C'est un arbre ? Un fruit ou bien un légume ?

As : C'est un arbre++

E : C'est un arbre fruitier qui donne des fruits. C'est un fruit qui a la taille d'une grosse pomme plein de graines juteuses. Alors, que s'est-il passé un jour ? Il y a un événement très important.

A : Un jour près du grenadier, une source éclata et recouvrait de plus en plus la terre.

E : Très bien ! Alors, un jour une source s'éclata près du grenadier. Très bien ++. Alors les habitants quand ils ont vu la source ils ont remonté cette source vers leurs maisons. Alors que s'est-il passé quand ils ont remonté la source vers leurs habitats ?

Ae : On remonta l'eau vers les appartements xxxxxxxx et la source s'arrêta

E : Alors, la source s'arrêta c'est grâce à Loaila que la source s'éclata, mais les habitants veulent prendre cette eau. Dès qu'ils ont pris l'eau, la source s'est arrêtée. Maintenant la source est-elle revenue à nouveau ?

Ae : Oui

E : Maintenant, donner moi l'expression qui indique que la source est revenue

Ae : xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

E : Tu relies mademoiselle Benharkat, c'est dans l'avant dernier paragraphe.

Ae : Au premier coup de pioche porté au mur par Loaila, l'eau sortie de terre dans un jet si puissant que les gardes du palais eurent droit à une douche aussi inattendue que fraîche.

E : Très bien ! Cette expression indique que la source d'eau est revenue à nouveau c'est Lorsque le roi a confié les travaux de la source à sa fille Loiala. Vous avez maintenant le dernier paragraphe, comment l'appelle-t-on dans un texte narratif ?

As : Consultation, conclusion.

E : Consultation++++ ? D'où t'as entendu ça ? Ce n'est pas une conclusion non plus pas dans un texte narratif. C'est une ?

As : Situation finale+.

E : Très bien situation++ finale est ce qu'elle existe dans le texte la situation initiale ?

A : راهي فالوسط

E : Lidjri tu reprends, où est la situation initiale ? Elle commence par ? Et se termine par ?

A : Elle commence par une majuscule et se termine par un point

E : (Rire) هادي c'est la phrase déclarative ce n'est pas la situation initiale.

A : Elle commence par il faisait très chaud et se termine par sécheresse

E : Non ce n'est pas la sécheresse

Ae : La reine

E : Très bien jusqu'à la reine ça c'est la situation initiale. Maintenant, la deuxième partie comment on l'appelle ?

As : Les événements

E : Les++ événements très bien ! Qui commence par ?

As : Un jour ++

E : Comment appelle t on l'événement qui est introduit par un jour ?

Ae : Élément modificateur

E : C'est un élément modificateur++. Donc la structure de ce texte est : situation initiale, déroulement des événements qui commence par un élément modificateur et la situation finale qui commence par ainsi jusqu'à la fin du texte. Alors relevez-moi les mots qui désignent un lieu dans le texte. Déjà vous avez un dans le titre.

As : Mascara++

E : Aussi ?

A : Source d'eau, palais.

E : Très bien ! Vous avez source, grenadier, jardin. Concernant les verbes maintenant, à quel temps sont conjugués les temps de ce texte ?

As : L'imparfait, passé simple, passé composé

E : Oui et aussi ya un autre temps

Ae : Présent de l'indicatif

E : Donne-moi un exemple

Ae : Sortit

E : Non ce n'est pas le présent, c'est le passé simple.

A : Le futur الشيخة

E : Donne-moi un exemple ? C'est le plus que parfait. Observez bien cette phrase « c'est toute la source qui s'arrêta »

Ae : واش من سطر?

E : Je vais écrire la phrase, ça y est, vous l'avez trouvée ?

Ae : Oui

E : Alors à qui renvoie le pronom « Qui » ?

A : Loaila

E : Non ce n'est pas Loaila

As : La source

E : Oui alors comment on appelle ce pronom ?

As : Pronom relatif

E : Et la proposition ?

As : Proposition subordonnée relative

E : Très bien ! On va voir dans cette séquence la proposition subordonnée relative introduite par où. Maintenant, quel est le genre de ce texte ?

A : Narratif

E : Oui, maintenant est ce que c'est un conte ?

As : Non++

E : Donc c'est une légende. Maintenant prenez les cahiers et écrivez avec moi. Répondez-moi à ces questions en complétant le tableau : quel est le temps de cette légende ?

As : Le passé++

E : Le lieu de cette légende ?

As : Mascara++

E : Le personnage principal ?

As : C'est Loiala

E : Maintenant On va compléter ce résumé ensemble.

Je lis le texte.

Aïn Bent El Soltane de Mascara

Il faisait très chaud ce jour-là. La sécheresse se prolongeait depuis des mois. Les sources se tarissaient et les puits s'asséchaient. Rien n'a germé. La famine s'installait. Lowayla, fille du Sultan assistait aux événements le cœur meurtri. Elle pleurait de toutes ses larmes et priait de tout son cœur, implorant Dieu de secourir les hommes, les animaux, les plantes et tous ceux qui sont touchés par la sécheresse.

Elle partageait sa ration d'eau avec un grenadier qu'elle avait planté. Elle l'arrosait aussi de ses larmes que deux servantes recueillaient dans deux gobelets en or appelés « larmiers de la reine ».

Un jour, près du grenadier, apparut une flaque d'eau qui recouvrait de plus en plus la terre : une source venait d'éclater. Un ruisseau finit par se frayer un chemin sous le rempart et prenait gaiement le chemin vers l'Oued Toudmam sec depuis des mois, semant sur son parcours la joie parmi les habitants.

Pour remonter l'eau au palais, on dévia le cours en haut, vers les appartements. Les habitants situés en aval de la source furent privés de ce liquide vital. Puis, c'est toute la source qui s'arrêta. Lowayla reprit l'arrosage du grenadier avec ses larmes précieuses... Rien, hélas.

Les sourciers, convaincus que l'eau se trouvait bien à sa place, sous le grenadier, creusèrent mais ne trouvèrent rien. Alors, le roi fit appel à un vieux savant.

«Sire, dit le vieux, il s'agit d'une obstruction du canal que vos gens ont construit. Il serait plus sage de confier les travaux à la dévouée Lowayla.» Le roi avait compris. Il livra les travaux à sa généreuse fille.

Au premier coup de pioche porté au mur par Lowayla, l'eau sortit de terre dans un jet si puissant que les gardes du palais eurent droit à une douche aussi inattendue que fraîche !

Ainsi, tout rentra dans l'ordre. Le lendemain, sur ordre du roi, on détruisit une partie du mur d'enceinte du palais et la parcelle de terrain entière fut offerte au public.

On appela cette source Aïn Bent El Soltane.

D'après Belkacem Ould Mokhtar HADJAIL, *Légendes de rois*.

Annexe 21 : transcription de l'observation de classe menée auprès de E10

E : Donc, on prend la page (silence). Qui peut me rappeler la séquence 2 du projet 3 ? Allez, rappelez-moi la séquence++. تحاوزني ل'inspectrice ضرك il n'a pas ramener son livre! allez-y rappelez-moi la séquence s'il vous plait.

Ae : Je rédige la biographie d'un personnage connu.

E : Très bien ! On est dans (silence), c'est-à-dire, on va rédiger la biographie d'un personnage connu. On a dit est ce que je peux rédiger la (silence) biographie d'un personnage qui est ordinaire, de notre entourage, de notre famille ou un cousin ?

As : Non !

E : Donc non ! Il est connu comment ? C'est à dire qu'il a laissé quelque chose de très important. C'est quelqu'un qui a un parcours, qui a laissé son empreinte. C'est quelqu'un qui est célèbre ?

As : Oui++.

E : Aujourd'hui on va voir (silence), la fois passée on a vu quelqu'un, Oscar++ Neymar, c'est un architecte oui ? Aujourd'hui on va voir un autre personnage qui est aussi connu. Vous allez prendre la page 147. Regardez, alors ! On a le texte et on a les éléments para textuels, oui ou non ? Vous pouvez me dire ce que vous voyez sur la page ?

Ae : Le titre de ce texte : Haroun Tazieff le prince du feu.

E : Haroun Tazieff le prince du feu+++ . D'après le titre, est-ce que je peux tirer une information sur le texte, je veux dire sur le contenu du texte. Je répète, vous avez « le prince du feu » et vous avez aussi deux photos ou bien deux images, que représentent ces photos ?

Ae : Un volcan.

Ae : Une image d'un personnage.

E : Comment il est ?

As : Vieux ++++.

E : Très bien ! Regarder, vous avez le titre et vous avez aussi la source. Qu'est-ce que vous voyez sur la source ?

Ae : Sophie Richard.

E : Donc, Sophie Richard c'est qui ?

As : C'est le nom de l'écrivain, le narrateur.

E : C'est-à-dire vous avez le titre Haroun Tazieff et vous avez la source Sophie Richard, donc, est-ce qu'on va parler de la même personne ?

As : Non +++.

E : C'est clair, donc d'après les deux photos et d'après le titre, de quoi va parler le texte ?

Ae : Le volcan.

A : Haroun Tazieff.

E : On va parler ? Écouter vous avez les deux images et vous avez le titre, essayez de relier ces éléments ensemble pour savoir de quoi parle le texte.

Ae: On va parler d'un volcanologue.

E : Très bien, on va parler d'un volcanologue, bien ! On va voir maintenant est-ce qu'on va parler de sa vie privée ?

Ae: Non

E : On va parler de quoi ? On va parler des travaux de ce monsieur, de quoi est-il connu. Très bien ! Vous lisez le texte puis vous me dites de quoi il parle. On a parlé la dernière fois de comment est conçu un texte, on a parlé de sa structure, c'est-à-dire qu'il est basé sur cette structure. Le texte est donc bien structuré, il y a des informations spécifiques à chaque paragraphe donc essayez de lire et de relever les informations qui sont importantes. C'est clair ?

Vous avez terminé ? si vous avez terminé on va maintenant voir le texte. Vous avez combien de paragraphes ?

As : Trois paragraphes++.

E : On a vu comment ces paragraphes sont conçus c'est-à-dire d'après le premier paragraphe on parle de quoi ?

As : La vie de l'auteur++, la date de naissance++, l'apparition++.

E : Un petit aperçu sur l'auteur, sa naissance, sa famille etc. et le deuxième paragraphe ?

As : Ses travaux.

E : Oui, les travaux et le troisième paragraphe ? Il contient quoi ?

As : Les qualités physiques et morales

E : Très bien ! Donc, un aperçut sur sa vie depuis sa naissance jusqu'à sa mort, en parlant de ses travaux et de ses qualités physiques et morales. Haroun Tazieff : on a dit son domaine de travail est ?

As : Un volcanologue++.

E : Très bien ! C'est un volcanologue+++, il est de quelle nationalité ? C'est cité ou non ? Il est né en quelle ville ?

Ae : Varsovie .

Ae : C'est la capitale de Pologne.

E : Très bien ! Donc il est de nationalité polonaise. Il a travaillé dans le domaine des volcans à quel âge ?

Ae : 34 ans.

E : Est-ce qu'il faisait d'autres activités auparavant ou non ?

As : Oui++, non++

E : Qu'est-ce qu'il faisait comme activité ou bien ses études sont dans quel domaine ?

Ae : Agronome, écologiste, alpiniste, peintre.

E : Tous ceux sont des domaines d'études ? Donc le domaine d'étude c'est un agronome, c'est-à-dire il a fait de l'agronomie.

Ae : Madame l'agronomie c'est الفلاحة.

E : Oui, et vous avez écologiste c'est aussi avec le monde des vivants, il était sportif oui ou non ?

As : Oui++.

E : Qui prouve qu'il était sportif, relevez-moi une expression ou un mot qui le montrent.

Ae : Il était alpiniste et rugbyman.

E : Qu'est-ce que ça veut dire alpiniste ?

Ae : تسلق الجبال

E : (Rire) je veux quelque chose en français. Quelqu'un qui ?

Ae : Les montagnes.

E : Il descend ou il monte ?

As : Il monte++.

E : Et elle a dit que c'est un boxeur et rugby men. C'est un sport algérien ?

As : Non++++.

E : C'est un sport américain. Très bien ! Vous avez une expression dans le texte qui veut dire qu'il a fait pas mal de choses. Certes, sa spécialité c'est les volcans mais il a touché à plusieurs d'autres spécialités, mais on a dit il est biologiste, il est écologiste, alpiniste, un peintre en plus de ça c'est un touche-à-tout. Qu'est-ce que ça veut dire un touche-à-tout ? C'est-à-dire il a fait pas mal de choses. Aussi ? Il a été passionné de quelque chose au début. Est-ce qu'il voulait dans son enfance, être un volcanologue ? Dès son enfance il rêvait d'être volcanologue ? Il ambitionnait de faire quoi ? Quel était son rêve pendant son enfance ? Il voulait être quoi ? On est dans le deuxième paragraphe lisez, vous avez un petit paragraphe qui ne dépasse pas les 4 lignes.

Ae : Explorer les pôles.

E : Très bien ! Il voulait explorer les pôles++. Qu'est-ce que ça veut dire ça ?

Ae : يدبر التنقيب

E : Tu as lu le texte à la maison++. Oh mon dieu ! Regardez-moi cette fille+. Regardez l'expression qui est juste avant. Lisez-la-moi. Quelque chose en relation avec les glaces ? Qu'est-ce que je peux trouver dans les pôles ? La chaleur ? Du feu ? Ce sont des endroits très froids.

Ae : Non+ de la glace.

E : Très bien ! Regarder ce sont les deux extrêmes, il voulait travailler dans les Pôles, il voulait explorer et découvrir ces pôles mais est-ce qu'il a pu réaliser ce projet ? Est-ce qu'il a travaillé dans ce domaine. Il y a une phrase qui le montre ou non ?

As : Oui++

E : Dites-moi la phrase, relevez-la moi.

Ae : Mais le destin xxxx.

E : Regarder, à la base, il voulait travailler dans Les pôles nord et Sud, là où il y a le froid la glace, les ours blancs. Mais+++ le destin voulait autrement. Maintenant comment est-il rentré dans le domaine des volcans, comment a joué son rôle ce destin ? Expliquez-moi comment ? Lisez et relisez les deux phrases qui suivent dans le paragraphe. Comment il s'est détourné, comment a-t-il oublié son rêve ? Lisez bien car il y a des gens ici qui sont aveugles !

Ae : Petit Haroun va l'entraîner en Belgique puis en Afrique puis à 34 ans sa vie bascule au pied du volcan.

E : Tout++ ça c'est facultatif ! On va rentrer dans l'important, allez.

Ae : Le prince du feu connaît le coup du foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde.

E : Tu as sauté toute une ligne, non ! On a dit qu'il rêvait dès son enfance d'explorer les pôles, mais quelque chose l'a fasciné, on l'appelle d'ailleurs le prince du feu pourquoi cette appellation ? Car c'est un volcan qu'il a vu exploser et il a été fasciné et émerveillé face à cette explosion il s'est donc dit ah ! Je vais changer. D'accord ? Et depuis, il devient un spécialiste dans les volcans. Il y a une série de verbes qui montrent qu'il devient spécialiste, un chercheur dans ce domaine. Qu'est-ce qu'il faisait ?

Ae : Observer, analyser, expliquer, courir d'une explosion à une autre.

E : Très bien ! Donc, il observe les explosions puis il les analyse pour nous les expliquer. Puis, il filmait pour nous les montrer en courant d'une explosion à une autre. Regardez aussi, il y a une phrase qui dit « c'était son coup de foudre ». Le prince du feu connaît un coup de foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde. C'est quoi le coup de foudre ?

A : دقات القلب

Ae : الصدفة

E : Regardez, moi je vais aller dans un magasin, mon œil tombe sur une robe, même si je vais chercher et chercher mon choix sera toujours cette robe. C'était mon premier amour, j'ai donc eu un coup de foudre pour cette robe (rire). Donc dès qu'il a vu cette explosion il est tombé amoureux des volcans en oubliant le domaine des pôles. C'est ce qui le poussa à poursuivre les volcans du monde et en faire des observations et des analyses. Alors, dans le dernier paragraphe

on parle de quoi ? Vous m'avez dit des qualités physiques et morales. Qu'est-ce qu'on peut dire là-dessus ?

Ae : Les yeux bleu azur, le visage bruni et la charpente de sportif ce bonhomme indépendant.

E : Non ! Non ! J'ai dit seulement les traits physiques. Maintenant si on va parler des traits moraux, on dira quoi ?

Ae : Franc-parler.

E : Qu'est-ce que ça veut dire franc-parler ?

As : +++صریح

E : Il était franc, il n'était pas hypocrite.

Ae : Indépendant et volontaire

As : heureux+

E : Il a deux autres qualités qui sont nécessaires à son travail.

Ae : Ambitieux.

E : Très bien !

Ae : Madame واش معنتها?

E : Qui peut expliquer à son camarade le mot « ambitieux » ?

Ae : طموح

E : Très bien ! Et vous avez quoi encore ? Toujours dans le deuxième paragraphe

Ae : Passionné.

E : Très bien ! Donc il est ambitieux et passionné. Très bien ! si vous avez des questions vous pouvez les poser.

Haroun Tazieff : le prince du feu

Le célèbre volcanologue Haroun Tazieff est né le 11 mai 1914 à Varsovie d'une mère polonaise et d'un père russe. Il meurt à Paris à l'âge de 83 ans.

Qui n'aurait pas aimé suivre ce volcanologue de génie dans ses expéditions ! Grand maître des volcans mais aussi agronome, écologiste, alpiniste, peintre, boxeur, rugbyman, Haroun Tazieff était un touche-à-tout de génie.

C'est lui surtout qui, le premier, fit découvrir au public le grandiose spectacle d'un cratère en colère. Qu'un monstre entre en éruption dans le monde et Tazieff se précipitait à son chevet, observait, analysait, expliquait, filmaït, courait d'une explosion à l'autre, avec toujours la même passion depuis 1948.

Enfant, il ne pense qu'aux immensités glacées. Son ambition ? Explorer les pôles. Mais le destin du petit Haroun va l'entraîner en Belgique, puis en Afrique. C'est à 34 ans que sa vie bascule au pied du volcan Kituro en éruption. Le prince du feu connaît là un coup de foudre qui le conduira sur tous les cratères du monde, de la Cordillère des Andes à l'Antarctique.

On aimait le franc-parler, l'accent rocailleux, les yeux bleu azur, le visage bruni, la charpente de sportif de ce bonhomme indépendant et volontaire, qui posait, heureux et fier, au sommet de tous les volcans du monde.

D'après Sophie Gulchard.



Questions



Annexe 23 : extraits des répartitions annuelles élaborées par les inspecteurs

Projet 1 : Produire un texte descriptif à visée argumentative .				
Séquence 1 : Rédiger l'introduction d'un texte descriptif visée argumentative .				
	Activités	Durée	Objectifs d'apprentissage	Observations
1 ^{ère} semaine Le 26 septembre 2021	Compréhension orale / Production orale	1heure	-Identifier les paramètres de la situation de communication/le point de vue de l'énonciateur dans le document écouté/les arguments et la conclusion dans le document écouté. Support : Document audio : « Excursion à travers l'Algérie. » -Reformuler une thèse / un point de vue / une opinion -Formuler une thèse / un point de vue/une opinion.	-Recourir à la prise de notes pour exploiter le document -La rubrique « J'exprime mon point de vue » page 10 est à exploiter en activité d'expression orale.
	Compréhension de l'écrit	1heure	-Identifier la thèse dans un texte descriptif à visée argumentative . -Retrouver la structure du texte descriptif à visée argumentative. -Relever les informations qui ont trait à la description des lieux (champ lexical ... page 13) -Reformuler l'introduction. Support page : 12	* Possibilité de changer de support tout en respectant la typologie du texte. * Lancer le premier jet à la fin de l'activité.
	Vocabulaire	1heure	-Identifier le vocabulaire de l'argumentation (Activités 4/5 page 15). -Identifier et employer des verbes d'opinion pour donner son point de vue . Activité 1 page 37/ possibilité de concevoir d'autres activités .	Support à concevoir par le professeur.

Domaine	Composantes de la compétence terminale	Types de situations	Savoirs ressources	Exemples de tâches de communication	Grille d'évaluation	Temps imparti
Oral Et Écrit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifier les caractéristiques des textes argumentatifs. ▪ Retrouver l'organisation logique d'un argumentaire. ▪ Restituer les idées essentielles dans un texte argumentatif. ▪ Prendre place dans un échange à deux ou à plusieurs interlocuteurs. ▪ Défendre un point de vue 	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant(e) place les élèves en situation individuelle de tri de textes pour sélectionner les textes argumentatifs. - Les élèves sont mis en situation d'écoute et de lecture de textes argumentatifs pour dégager le point de vue des locuteurs - Les élèves sont mis en situation de prendre position par rapport à un problème posé en justifiant leur point de vue par des arguments. - Les élèves sont mis en situation d'appuyer des arguments par des exemples, des explications, des proverbes... - Les élèves sont mis collectivement, en situation de lecture pour retrouver le plan d'une argumentation 	<p>Structure de l'argumentation :</p> <p>Plan par accumulation d'arguments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les modalités • Les anaphores • Les articulateurs de l'argumentation • Les rapports logiques • Présent du conditionnel • Présent du subjonctif • L'expression de la certitude, de l'incertitude. • L'expression du jugement 	<ul style="list-style-type: none"> • Produire des affiches, des prospectus des dépliantes pour persuader/convaincre • Ecrire des lettres, des articles argumentatifs 	<p>✓ Pertinence de la production :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Respect de la consigne. o Utilisation des ressources proposées. <p>✓ Correction de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> o Respect de l'organisation de la phrase. o Cohérence/cohésion o Respect de la structure du texte à produire. o Plan inventaire. o Utilisation des temps verbaux adéquats.. 	68h

Annexe 24 : Transcription de l'entretien avec E3

EN : Veuillez-nous expliquez comment vous procédez pour l'étude para textuelle.

E : L'éveil de l'intérêt, on va parler d'abord de l'éveil de l'intérêt, c'est toucher à peu près à ce que l'élève connaît déjà. D'accord ! c'est-à-dire (...), on prend par exemple un texte sur « Qu'est-ce que je vais devenir quand je serai grand ? » Qu'est-ce que je dois choisir comme métier ? Pour l'éveil de l'intérêt je peux montrer à l'élève l'école primaire, l'école moyenne c'est le collège, le lycée, le bac, sous forme d'images. Je vais lui poser la question, l'objectif c'est quoi ? c'est quand j'arrive à la dernière image, la dernière image qu'est-ce qu'il y a ? c'est avoir le diplôme, et qu'est-ce que je vais faire ? qu'est-ce que je dois choisir comme métier ? c'est un passage, il a vécu **هذالك** le passage **هذالك** le moment, **يروح** le moyen, la même chose, le lycée la même chose, bon ! le lycée pas encore parce qu'il va passer au lycée **عندو** une idée sur le primaire **فهمني كيفاش** donc **هذو هوما** les connaissances, ça veut dire quelque chose qu'il a déjà vue, je ne peux pas lui donner quelque chose qu'il n'a jamais vu dans l'éveil de l'intérêt.

EN : C'est quoi l'utilité d'une telle démarche, selon vous ? vous avez parlé du vécu, de ce qu'il sait déjà, par rapport à la compréhension en lecture. Quel est donc l'utilité de la mobilisation de ces connaissances antérieures sur la compréhension d'un texte ?

E : (...) Ça veut dire mettre l'élève dans une situation d'une façon globale avant de la détailler dans le texte parce que dans le texte on va détailler, c'est-à-dire, l'éveil de l'intérêt, c'est mettre l'élève dans une situation qu'il va voir plus tard dans le texte, mais d'une façon globale il ne va pas comprendre le sens de la situation d'une façon globale, mais il va sentir **لهذا** le thème **لي** **يالوكان** **يخدم فيه** une toute petite idée.

EN : Vous avez parlé lors du quatrième moment de l'exploitation du texte, nous aimerions bien avoir plus de détails sur ça. Qu'est-ce que vous entendez par exploitation du texte ? et qu'est-ce que vous faites dans cette exploitation ?

E : On va exploiter le texte par étapes, c'est à dire par paragraphes. Par exemple, si on va travailler un texte argumentatif qui est divisé en trois parties, on va prendre la première partie, on a déjà touché au thème. Toucher le thème c'est quoi ? les hypothèses de sens, la vérification, on va effacer les réponses fausses des élèves et on garde les réponses justes au tableau, c'est le thème. L'exploitation du texte, on va toucher la première partie, c'est-à-dire l'introduction, dans l'introduction on va essayer d'amener l'élève à dégager la thèse de l'auteur avec le crayon, il

va essayer de souligner, de mettre en crochet ou entre parenthèses. On va passer à la deuxième partie, d'accord ! il y a une passerelle entre la première et la deuxième partie. C'est une question : à l'aide de quoi le professeur, ou l'auteur pardon ! va défendre sa thèse ? grâce à des connecteurs. Ah ! pardon grâce à des arguments, ok ! alors où est-ce qu'on peut trouver les arguments ? on peut trouver les arguments dans la deuxième partie. Par quel mot commence la deuxième partie **دراستها** déjà **هذي** les limitations des trois parties, on a déjà fait ça. D'accord ! donc on touche à la deuxième partie. Généralement c'est la structure, après c'est pour dégager le type du texte. On va travailler sur le temps des verbes, les types de phrases. D'accord ! le temps, c'est le présent de l'indicatif, parce que c'est le texte argumentatif. Les type de phrases c'est généralement la plupart c'est de type déclaratif. Et à la fin on va passer à la dernière partie, c'est la conclusion, c'est soit la thèse reformulée, soit un conseil, soit une solution, ça dépend de l'auteur, qu'est-ce qu'il a mentionné dans la conclusion.

EN : Dans la dixième question vous avez dit que vous préférez faire travailler vos apprenants en binôme et non pas en groupes. J'aimerais bien que vous me justifiez ce choix. Pourquoi en binôme et non pas en groupes lors de la lecture ?

E : (...) Par binôme, (...) vu le niveau des élèves, c'est le niveau des élèves qui te pousse, qui pousse le professeur à travailler en binôme ou en groupes. Même la situation d'intégration on peut la travailler en binôme, la situation d'intégration qui se fait en classe, on peut la travailler en binôme parce que l'élève est une source pour son camarade, le professeur est une source, le dictionnaire, le livre, les mots clés que le professeur porte au tableau. En tout, c'est des sources pour l'élève, c'est-à-dire élève moyen ou faible, on ne peut pas le laisser tout seul il ne va rien faire, absolument rien.

EN : Donc vous estimez que ça c'est un outil

E : Ah oui c'est un outil indispensable (haussement de voix). Et juste une petite remarque, pour la préparation de la production écrite je la préfère en groupe pour qu'il y ait l'échange, mais pas pour la lecture.

EN : La quatorzième et la dernière question, vous avez dit qu'il est important de demander l'avis des apprenants et que vous le faites souvent. Expliquez-nous l'importance de faire réagir les apprenants sur le texte sur le plan de la compréhension.

E : C'est-à-dire, en quelque sorte c'est l'exercice de synthèse à la fin, c'est-à-dire on demande à l'élève de donner son opinion vis-à-vis de ces femmes courageuses et la révolution, c'est-à-dire il va essayer de donner au moins une seule phrase.

EN : Vous avez dit que vous le faites d'habitude, surtout quand c'est un texte narratif, pourquoi vous le faites ? quelle en est l'utilité ? pour quel but ? en quoi ça peut aider les apprenants le fait qu'ils donnent leur avis sur le texte ?

E : Si on va parler de ce texte que vous nous avez proposé, je dirais que c'est pour montrer aux élèves que la liberté n'est pas venue comme ça, facilement. Il y a des hommes, des femmes qui se sont sacrifiés, qui ont donné leur vie.

EN : Donc c'est par rapport aux valeurs patriotiques.

E : Ah oui (haussement de la voix), c'est des valeurs importantes, surtout un texte pareil, il faut qu'on touche ses valeurs.

EN : Donc selon vous ça n'a rien à voir avec la compréhension, c'est beaucoup plus pour tisser les liens entre l'apprenant et la patrie

E : Bien sûr c'est en relation avec l'amour du pays, l'élève doit prendre conscience de l'importance de ce sacrifice, surtout un texte comme celui-ci qui parle de la liberté, la révolution algérienne.

EN : Merci beaucoup.

Annexe 25 : Transcription de l'entretien avec E7

EN : Nous vous avons demandé de nous citer les étapes de l'enseignement de la compréhension en lecture et de nous expliquer chacune de ces étapes. Quelle est l'utilité de travailler par ces étapes, pourquoi doit-on suivre ces étapes ? Vous n'avez pas expliqué l'importance de chaque étape, expliquez-nous-en quoi consiste cette importance.

E : La première étape c'est la situation problème, on prépare l'élève **الهذيك** la séance **ولا لهذا** le texte et le thème. Ensuite le paratexte, **يعني** il donne des informations sur le texte, le titre, la source, la disposition, on peut distinguer le type. **او مبعدا** la compréhension globale, c'est des questions pour comprendre (rire).

EN : Comment vous travaillez ces questions ? quel est le type de ces questions ? Est-ce que se sont des questions de type superficiel ? des questions de fond ?

E : **احنا نبداو ب** les questions superficielles **او مبعدا** au fur et à mesure on touche le sens profond.

EN : Par quel type de questions vous touchez le sens profond ?

E : Quel type de questions ? (...) selon le type de texte, l'histoire, le conte, le récit **هنا يكون على** les personnages, le temps, le lieu **باش نعرفو** le plan de l'histoire, **او مبعدا** on entame des questions sur les évènements.

EN : Dans la question cinq, vous n'avez pas expliqué le type de consignes que vous utilisez. Donnez-en des exemples. Est-ce que vous variez le type de questions pour la compréhension, est-ce que c'est toujours le même type de questions **ولا تبدلي** .

E : (hésitation) , (...), **والله ما اعلايالي** selon le type du texte.

EN : Revenant à la question huit, donnez-nous plus d'explications sur la gestion des réponses de vos apprenants.

E : Bon ! je n'ouvre pas des discussions sur les réponses des apprenants, mais je préfère donner des exercices afin de tester l'évaluation des élèves au lieu de s'attarder sur leurs réponses sur les questions de compréhension.

EN : Donnez-nous des exemples sur les activités de synthèse que vous proposez en fin de lecture.

E : C'est toujours un résumé pour moi.

Annexe 26 : Transcription de l'entretien avec E10

EN : Vous avez évoqué le terme de mobilisation de connaissances antérieures, la question est : qu'est-ce que vous entendez par la mobilisation des connaissances antérieures ?

E : C'est tout à fait normal, quelqu'un qui a un lexique ou un vocabulaire riche, c'est-à-dire la prononciation est facile pour lui, c'est-à-dire il peut déchiffrer.

EN : Donc selon vous, les connaissances antérieures c'est en rapport avec les connaissances lexicales ?

E : Bien sûr, c'est beaucoup plus la prononciation aussi parce que si je cherche la lecture elle-même, c'est la prononciation.

EN : Vous avez évoqué le terme d'analyse approfondie du texte. Selon vous, comment se fait cette analyse approfondie ولا اعطيني le type de questions que vous posez pendant l'analyse approfondie.

E : (Hésitation) c'est des questions sur la structure et la grammaire textuelle avec quelques idées du texte.

EN : Est-ce-que vous trouvez qu'il est important d'interroger le texte dans ses idées les plus importantes.

E : En quelque sorte, mais pas toutes les idées, ce qui m'intéresse beaucoup plus c'est la structure du texte. Je vais voir comment il est structuré, c'est-à-dire comment il est composé, comment il est structuré, parce que les idées elles-mêmes, elles ne sont pas importantes, parce qu'il y aura des textes différents avec des contenus différents. Donc moi ce qui m'intéresse beaucoup plus, c'est la structure, c'est-à-dire je peux avoir des idées différentes mais la structure reste toujours la même, la typologie reste toujours la même. Donc les élèves doivent la connaître.

EN : Donc selon vous ce qui est important c'est la structure du texte ?

E : C'est tout à fait normal (haussement de la voix) bien sûr on ne va pas ignorer la compréhension du texte. On la travaille en quelques idées mais on s'intéresse beaucoup plus à la structure et à la typologie du texte.

EN : Expliquez-nous l'importance de la question que vous avez proposée sur les personnages et leurs traits de caractère. Vous visez quoi à travers cette question ?

E : C'est beaucoup plus pour l'autonomie des apprenants pour qu'ils soient libres à s'exprimer et à donner leurs avis sur le texte.

EN : Veuillez-nous expliquez davantage votre façon d'exploiter le paratexte avec vos apprenants et l'utilité de cette technique pour la compréhension.

E : Bon ! des fois le titre il véhicule des informations sur le texte qu'on doit lire et analyser en le mettant en relation avec ce que dit le texte. Car des fois le titre donne carrément l'idée générale du texte donc il est important de l'exploiter. Des fois aussi quand on analyse la source on peut distinguer le type du texte. Donc voilà comment je fais l'étude para textuelle.

EN : Vous parlez de la motivation dans la sixième question comme facteur important du choix d'un texte. Est-ce que vous pensez que la motivation est importante pour la lecture ?

E : Evidemment, quand je choisis un texte d'actualité il va motiver les apprenants.

EN : Pourquoi il est important de demander à ses apprenants comment ils ont fait pour contourner une difficulté ?

E : Bon je ne demande pas les justifications des réponses souvent, mais quand je le fais, c'est pour moi, car ça me permet de savoir comment il a fait pour répondre dans les questions difficiles, pour qu'il soit l'exemple devant ses camarades et pour développer chez les apprenants l'esprit de l'écoute de l'autre.

Annexe 27 : Transcription de l'entretien avec E6

EN : Je voudrais savoir comment le paratexte permet-il de prédire le contenu de texte ?

E : Le paratexte هو l'image du texte, le titre, la source, le nombre de paragraphes, même on peut dire la forme du texte.

EN : Cette étape, selon vous, comment est-ce qu'elle va aider vos apprenants à aborder le texte.

E : Bien sûr, elle donne une idée aux élèves, c'est la première étape de lecture. C'est une entrée.

EN : L'exploitation centrale, c'est la deuxième étape de lecture selon vous, vous avez évoqué le mot question de compréhension. D'après vous, elles sont de quel type ces questions ? des questions superficielles ou de fond ?

E : Au début, c'est des questions superficielles, par exemple : les personnages, il s'agit de qui, avant tout ça le thème (haussement de la voix). Et avant on a déjà fait l'hypothèse de sens يكون عندو une idée يقدر l'élève يعطينا le thème, le lieu, les personnage هذو هوما des questions superficielles.

EN : Donc c'est tout pour la compréhension ?

E : C'est grosso modo. Après نروحو le texte paragraphe par paragraphe, avec des questions simples car le niveau des élèves ne permet pas . Par contre je trouve que les questions d'inférences ne marchent pas avec le niveau des élèves ils ont le problème du bagage lexical donc il ne pourront inférer.

EN : Préférez-vous que vos apprenants fassent une lecture silencieuse ou oralisée pour l'étude de ce texte ?

E : شوفي selon le niveau des élèves, je préfère qu'ils fassent une lecture oralisée, surtout pour les premières années عندهم des difficultés ميقدرش يديشيفري un mot, donc de préférence , je préfère une lecture oralisée . Et pour les quatrièmes années, silencieuse.

EN : Donc vous pensez qu'un apprenant qui a un bon niveau il peut faire une lecture silencieuse ? pourquoi selon vous ?

E : يفهم:يقدر يقرأ .

EN : En quoi l'esprit critique peut-il être bénéfique surtout dans l'étude d'un récit narratif كيما هذا. Qu'est-ce que ça peut développer chez l'apprenant en matière de compréhension.

E : شوفي la première des choses, il va donner son avis sur par exemple : le héros ; les personnages principaux . Est-ce qu'il est raisonnable ? est-ce qu'il d'accord avec lui, est-ce qu'il est bon ? c'est ça l'esprit critique.

Annexe 28 : Transcription de l'entretien avec E2

EN : Veuillez nous expliquer l'importance de chaque étape de la lecture que vous avez citées sur la compréhension globale du texte.

E : Bon je vais vous expliquer ce que je fais en classe, car ça n'a rien à voir avec ce qu'on a vu à l'université. Pour la mise en situation donc là, quand je leur pose des questions c'est déjà avant qu'on parle du texte, avant qu'ils prennent le texte, il s'agit d'orienter les apprenants pour qu'ils puissent avoir une idée préalable على le texte لي رايحين يشوفوه, donc ça va les aider beaucoup plus à mieux appréhender le texte. Pour ce qui est du deuxième point, exploitation des éléments périphériques et hypothèses de sens : donc là c'est tout ce qui est : le titre, la forme du texte, la source, etc.... donc ici, il s'agit de tirer le maximum d'informations des éléments périphériques.

EN : Nous voudrions nous arrêter là-dessus. Donnez-nous un petit exemple, comment est-ce que vous effectuez cette étape ?

E : La question la plus courante que je pose le plus souvent : il y a d'abord la question d'identification, quel est le titre du texte, quelle est la source du texte, ou s'il est écrit en colonnes, la photo aussi. Donc, la meilleure question à poser ici à mon avis, c'est une question qui doit être assez générale du genre : quelles informations peut-on tirer du texte, de la source ou de la photo. Généralement je commence avec la photo parce qu'elle est beaucoup plus significative que le titre et la source.

EN : Mais excusez-moi, est-ce que c'est des questions-réponses, ou est-ce que vous animez des discussions, vous ouvrez un débat autour de l'image.

E : Je pose une seule question et c'est à eux de parler. Et pour ce qui est du type du support, c'est la source par exemple : 50^{ème} anniversaire de l'indépendance, ce qui est le plus important ce sont les mots-clés (indépendance, révolution algérienne, femme courage) il s'agit de les orienter au moins يفهمولي le thème pour qu'ils aient une idée générale sur le texte sans pour autant le lire. Voilà donc c'est l'exploitation des éléments périphériques, ensuite vient la lecture silencieuse, donc la lecture silencieuse ici, elle est bien sûr orientée. Une lecture orientée c'est une lecture qui est axée sur la recherche d'une réponse dans le texte par rapport à une question préalablement posée.

EN : Combien de questions généralement ?

E : Une seule pour commencer, donc ça va les encourager à lire le texte, à chercher la réponse à la question et du moment qu'ils cherchent la réponse à la première question, ils vont sûrement découvrir d'autres informations dans le texte que je vais exploiter plus tard en leur posant d'autres questions.

EN : Donc on va partir à la quatrième question, c'est par rapport à la lecture silencieuse, ici je voudrais savoir, selon-vous quelle est l'utilité de la lecture silencieuse et pourquoi pas la lecture orale ?

E : D'accord, bon ! la lecture orale, à mon avis, là est-ce qu'on va parler théoriquement ou pratiquement ?

EN : Nous préférons que ce soit par rapport à la pratique.

E : Par rapport à la pratique, ok ! je ne vais pas vous mentir pour ce qui est de la lecture silencieuse les cas des apprenants عندنا في السياق الجزائري أو السياق من الجزائر العميقة والمدن الكبيرة وما يليها. Les élèves quand on leur demande de lire silencieusement, ils n'y arrivent pas à tous les coups. Ils ne savent pas lire, ils ne savent pas écrire, ils ont un vocabulaire, un lexique très pauvre, donc je leur demande la première fois de lire silencieusement, ils essaient de trouver la réponse à la question que je leur ai posée. Mais la plupart du temps je me retrouve obligé de leur lire le texte. Sinon j'ai envie de revenir sur l'étude para textuelle, tout à l'heure je vous ai dit que je fais l'étude para textuelle au début de la séance mais il m'arrive parfois de revenir au paratexte au milieu de la séance. C'est généralement quand les apprenants n'arrivent pas à trouver la réponse à une question je les renvoie au paratexte.

EN : Très bien ! on passe à la huitième question. J'aimerais bien que vous m'expliquiez comment vous demandez à vos apprenants de vous justifier leurs réponses ainsi que l'objectif de cette démarche.

E : pour moi et d'après mon expérience en classe, ce que j'ai remarqué c'est que les apprenants pas tous, mais la plupart, préfèrent que ce soient leurs camarades qui leur expliquent que le professeur. Parfois, je n'arrive pas à lui expliquer des trucs en plus je suis obligé de lui parler en français par contre, leurs camarades, ils peuvent se permettre de leur parler en arabe. En plus de ça, j'ai ma vision des choses sur l'objet de l'apprentissage mais l'élève a une autre vision sur l'objet de l'apprentissage, parfois ils arrivent même à trouver de meilleures explications pour leurs camarades. Donc, c'est pour ça que je trouve ça très important.

EN: Dans la troisième question, on parle d'un récit narratif, est-ce que vous exploitez le paratexte de la même manière avec d'autres types de textes?

E : Pas toujours, tout dépend du support, mais généralement, c'est de la même manière mais parfois c'est la forme du texte qui diffère, et c'est sur ça que je mets l'accent quand il s'agit par exemple d'un article de journal. D'ailleurs je me suis posé la question en voyant ce texte, je me suis dit un article de journal ça devrait être écrit en colonnes.

EN : A quel moment vous jugez que vos apprenants ont compris un texte et quels critères te laissent-dire que tes apprenants ont compris le texte ?

E : C'est au niveau de la synthèse. Si la synthèse se passe bien c'est qu'ils ont compris. Si elle ne se passe pas bien, c'est qu'ils n'ont pas bien compris. Voilà ! et quand je parle de synthèse je ne vise pas seulement la compréhension du texte mais je vise aussi les points de langue qui caractérisent le texte. Donc c'est compréhension, grammaire, vocabulaire, et tout ce qui s'ensuit, c'est-à-dire thématique et caractéristique du texte étudié.

EN : La dernière question concerne la synthèse, vous leur demandez de résumer c'est ça ?

E : Pas toujours, ça peut être un résumé, un texte lacunaire ou un tableau à compléter.

EN : Mais en général, c'est pour saisir l'idée globale du texte, c'est juste la procédure qui diffère.

E : Oui, je vise l'idée du texte, sa thématique, et la typologie du texte.

Annexe 29 : fiche technique du manuel de la deuxième année moyenne

Intitulé du manuel : 2ème année moyenne français

Niveau : deuxième année

Palier : le cycle moyen

Âge des élèves : 12/13 ans

Maison d'édition : office national des publications scolaires (ONPS)

Année de publication : 2022/2023

Nombre de pages : 152

Auteurs :

Hamid Taguemout (inspecteur de l'enseignement moyen)

Ammar Cerbah (inspecteur de l'enseignement moyen)

Anissa Madagh (inspectrice de l'enseignement moyen)

Halim Bouzelboudjen (professeur de l'enseignement moyen)

Chafik Meraga (professeur de l'enseignement moyen)

Equipe technique :

Regaa Imane, Hamidi Pacha et Radia Boubakri (montage et conception de la maquette)

Kaci Ouali Youcef (traitement des photos)

L'hocine Louisa (illustrations)

Boudali zohra et Azouaoui Cherif (coordination)

Annexe 30 : fiche technique du manuel de la troisième année moyenne

Intitulé du manuel : 3^{ème} année moyenne français

Niveau : troisième année

Palier : le cycle moyen

Âge des élèves : 13/14 ans

Maison d'édition : office national des publications scolaires (ONPS)

Année de publication : 2022/2023

Nombre de pages : 149

Auteurs :

Melkhir Ayad Hamraoui (inspectrice de l'enseignement moyen)

Saliha Hadji (professeure de l'enseignement moyen)

Ourida Bentaha Mouhoub (professeure de l'enseignement moyen)

Equipe technique :

Hamina El Hocine (montage et conception de la maquette)

Kaci Ouali Youcef (traitement des photos)

Bouhila Fadila (illustrations)

Boudali zohra et Azouaoui Cherif (coordination)

Annexe 31 : fiche technique du manuel de la quatrième année moyenne

Intitulé du manuel : 4^{ème} année moyenne français

Niveau : quatrième année

Palier : le cycle moyen

Âge des élèves : 14/15 ans

Maison d'édition : office national des publications scolaires (ONPS)

Année de publication : 2023/2024

Nombre de pages : 159

Auteurs :

Anissa Madagh (inspectrice de l'enseignement moyen)

Halim Bouzelboudjen (professeur de l'enseignement moyen)

Chafik Meraga (professeur de l'enseignement moyen)

Conception, maquette et mise en page : Naima Bentouati

Annexe 32 : présentation des caractéristiques du texte 1

Projet : dire et jouer un conte

Manuel scolaire : 2^{ème} année moyenne

Séquence : c'est ainsi que...

Titre du texte : Loundja, la fille du roi

Numéro de la page : 47

Type du texte : narratif

Genre textuel : un conte

Éléments para textuels : titre, image et source.

Auteur : non mentionné

Annexe 33 : présentation des caractéristiques du texte 2

Projet : rédiger des faits divers pour le journal ou le blog de l'école.

Manuel scolaire : 3^{ème} année moyenne

Séquence : petits journalistes en herbe, à vos plumes !

Titre du texte : Syrie : incroyable ! il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie.

Numéro de la page : 55

Type du texte : narratif

Genre textuel : un fait divers

Éléments para textuels : titre, image et source.

Auteur : non mentionné

Annexe 34 : présentation des caractéristiques du texte 3

Projet : à l'initiative de l'Algérie, l'assemblée nationale des nations unies a adopté Le 8 décembre 2017, la résolution 72/130 proclamant le 16 mai journée

Internationale du vivre ensemble.

Manuel scolaire : 4^{ème} année moyenne

Séquence : vivons en harmonie !

Titre du texte : Le racisme.

Numéro de la page : 70

Type du texte : narratif à visée argumentative

Genre textuel : une nouvelle

Éléments para textuels : titre et source.

Auteur : Richard Wright.

Je lis le texte.

Loundja, la fille du roi

Il était une fois, un royaume gouverné par un roi très sévère qui n'avait pour famille que sa jeune fille Loundja qu'il aimait plus que tout au monde. Loundja était si belle et si charmante que les prétendants se bousculaient aux portes du palais.

Un jour, un bûcheron vint demander sa main. Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa. Il voulut la marier à un prince.

Quelques années plus tard, le royaume fut menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage. Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer.

Le roi promit une récompense à celui qui débarrasserait le royaume de ce danger. Le jeune bûcheron qui avait demandé la main de Loundja s'attaqua au danger à deux reprises mais sans succès. Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra le point faible du monstre. Un soir, au coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la queue. Le monstre poussa un grand cri mais ne put rien faire car il ne voyait pas dans l'obscurité. Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort de ce dangereux animal. Le roi tint sa promesse et accorda la main de Loundja au jeune héros. Tous les habitants étaient heureux. Ils furent invités à la grande cérémonie qui dura sept jours et sept nuits.

A partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

Extrait de *Contes d'Alaérie*. Editions Flamand



1
Projet

Annexe 36 : questionnaire du texte « la fille du roi »

Je réponds aux questions.

- 1 Où s'est déroulée cette histoire ? Quels sont les personnages du texte ?
- 2 Comment était le roi ? A qui voulait-il marier sa fille ?
- 3 Comment était Loundja ? Qui a demandé sa main un jour ?
- 4 Par quoi le royaume était-il menacé ? Qui a pu délivrer le royaume de ce danger ?
- 5 Qui est le héros de l'histoire ? Qu'est-ce qui a fait de lui un héros ?
- 6 Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :

Le début de l'histoire

La suite des événements du conte

La fin de l'histoire

- 7 Repère la fin de l'histoire et lis-la à haute voix.
- 8 Relis cette partie, puis avec tes mots, raconte-la à ta/ton camarade.

J'écris dans mon cahier.

À partir de ce jour, tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

1. Je relis le texte Loundja, la fille du roi et je réponds aux questions.

- 1 Quels sont les différents événements (les actions) de l'histoire ?
- 2 Avec ton/ta camarade délimitez puis lisez la fin de l'histoire.
- 3 Par quels mots ou expressions l'auteur a-t-il remplacé le nom « bûcheron » ?
- 4 Que remplacent (à quoi renvoient) les mots soulignés suivants ?
 - a) Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa, il voulut la marier à un prince.
 - b) Le héros l'acheva sans difficultés et revint chez le roi pour lui annoncer la mort.
- 5 Trouve dans le texte deux mots de même famille.
- 6 Je relie par une flèche pour retrouver les phrases du texte.

Il était une fois

Un jour

A partir de ce jour

Tout le royaume vécut dans la paix et le bonheur.

un royaume gouverné par un roi très sévère.

un bûcheron vint demander la main de Loundja.

2. Je m'entraîne avec mon/ma camarade pour mieux lire.

Nullement découragé, il alla demander conseil à une fée. Celle-ci lui montra la faiblesse du monstre. Un autre jour, dès le coucher du soleil, le jeune homme pénétra dans la grotte du monstre sans faire de bruit et, d'un grand coup de hache, lui coupa la

3. Avec ma/mon camarade, je joue la saynète.

- Le bûcheron : Bonne fée, peux-tu m'aider à débarrasser notre royaume du monstre ?
- La fée : Oui, bien sûr jeune homme. Ce monstre ne voit pas dans l'obscurité. Tu n'as qu'à l'attaquer dans sa grotte la nuit.

Élève 1 : Le bûcheron.
Élève 2 : La fée.

4. Je vais au-delà du texte.

- Et si le bûcheron n'avait pas réussi à abattre le monstre, que se serait-il passé ?
- Le monstre
- Le roi
- La fille
- Les habitants du royaume

Je lis et je comprends



J'observe et j'anticipe

SYRIE : Incroyable ! Il sauve les chats d'Alep au péril de sa vie

- 1 D'après la photo, le titre et le chapeau, quel est le sujet de ce fait divers ?
- 2 Quel mot dans le titre indique que ce fait divers est surprenant ?
- 3 De combien de paragraphes se compose cet article ?



Dans la ville d'Alep, au cœur du conflit syrien, Mohammad Alaa Jaleel sauve les chats errants et abandonnés, au péril de sa vie.

Mohammad est ambulancier et sillonne la deuxième ville de Syrie pour porter secours aux nombreuses victimes humaines. Mais c'est pour l'attention qu'il porte aux chats de cette cité ravagée par la guerre que son histoire a ému et traversé les frontières...

Quand la guerre a commencé en 2011, Mohammad Alaa Jaleel et sa famille ont pris la décision de venir en aide aux plus démunis. Pour Mohammad, l'aide aux plus malheureux inclut aussi celle que l'on apporte aux animaux : « Je considère les animaux et les humains de la même façon. Chacun ressent de la souffrance et chacun mérite de la compassion. »

Alors qu'il nourrissait une vingtaine de chats, le nombre de félins laissés par les gens qui fuyaient, s'est vite multiplié.

« Une fois, une petite fille m'a amené son chat, elle a pleuré en me le donnant. Je lui envoie des photos de lui. Elle vit aujourd'hui en Turquie. Elle me demande d'autres photos, me dit qu'il lui manque et m'a demandé de promettre de le lui rendre quand ils reviendront », raconte cet homme au grand cœur.

Un an plus tard, ils étaient près d'une centaine. Ce bienfaiteur a donc récemment ouvert son sanctuaire : Il gattaro d'Aleppo (« les chats d'Alep » en italien). Aujourd'hui, il y a 170 chats dans son refuge.

Mohammad, lui, ne veut pas quitter Alep : « Je vais rester avec eux, peu importe ce qu'il se passe », a-t-il confié aux caméras de la BBC. Tous ses amis ont quitté la ville et les chats sont devenus ses nouveaux compagnons...

Fondation 30 millions d'amis.fr
Actualité du 18 /11/2016.

Compréhension de l'écrit

Annexe 38 : questionnaire du texte « Syrie : Incroyable ! Il sauve les chats errants au péril de sa vie »



Je lis pour comprendre

- 1 Complete le tableau suivant à l'aide des informations contenues dans le texte
- 2 Les informations détaillées répondant aux questions **comment ? pourquoi ?** se trouvent :
 - Dans le titre ?
 - Dans le corps de l'article ?
 - Dans le titre et le chapeau ?
 - Dans le chapeau ?

Qui ?	
Quoi ?	
Où ?	
Quand ?	
Comment ?	
Pourquoi ?	

Je relis pour mieux comprendre

- 1 Qui est le personnage principal de cette histoire ?
- 2 Relève dans le texte les mots et expressions désignant Mohammad Alaa Jaleel. Quel est leur rôle dans le texte ?
- 3 Quelle expression montre que Mohammad Alaa Jaleel est un homme hors du commun, exceptionnel ?
- 4 « Au péril de sa vie » signifie : il est prêt à risquer sa vie pour les chats d'Alep. Relève dans le dernier paragraphe la phrase qui exprime la même idée.
- 5 Quels sont les passages du texte où l'auteur fait parler le personnage ?
- 6 Grâce à quels signes de ponctuation les as-tu repérés ?
- 7 Que pense le journaliste de Mohammad Alaa Jaleel ?

RÉCAPITULONS

- À deux, rédigez avec vos propres mots le corps de l'article en répondant aux questions **Pourquoi ? et Comment ?**

Mohammad Alaa Jaleel est un homme au grand cœur, il

Je vais plus loin, je donne mon avis

- Quelle façon de vie cet homme hors du commun nous donne-t-il ?

Il nous apprend à...

Projet 2

SÉQUENCE 1

Nous lisons pour comprendre

Le racisme

Depuis ma plus tendre enfance, j'entendais ma mère dire que la majorité des Blancs était cruelle envers les Noirs. Je compris ce qu'elle voulait dire dès que je fus en âge de travailler.

« Tu sais ce que les racistes font aux gens de couleur ? me demanda le vieil homme en baissant la voix.

- Ils nous tuent. Ils nous empêchent de voter et d'obtenir de bonnes places, répondis-je.

- Eh bien, le journal que tu vends défend les idées de ces gens-là.

- Oh ! Non, m'exclamai-je.

- Écoute, mon petit gars, dit-il. Tu es un jeune garçon noir et tu tâches de te faire quelques sous. Parfait. Je ne veux pas t'empêcher de vendre ces journaux si tu tiens à les vendre. Mais ça fait deux mois que je les lis et je sais ce qu'ils veulent. En les vendant, tu pousses tout simplement les Blancs à te tuer.

- Mais ces journaux viennent de Chicago, la ville où des milliers de Nègres se réfugient !, protestai-je innocemment, complètement perdu maintenant.

- Lis m'ordonna-t-il en me tendant le journal.

Ce que je lis me donna la chair de poule.

- Tu vas recommencer à vendre ce journal ?

- Non monsieur, plus jamais !

- J'avais entendu dire que tu étais un garçon intelligent et je ne comprenais pas pourquoi tu vendais ce journal. Mais j'ai rapidement su que tu n'avais jamais lu les articles anti-nègres qu'il contenait.

- C'est vrai. Je ne lis que le supplément.

- Trouve autre chose à vendre mon garçon ! »

Black Boy de Richard Wright, Éd. Folio Plus, Classiques

Annexe 40 : questionnaire du texte « Le racisme »

Je vérifie ma compréhension du texte

1. Choisis la bonne réponse.

Le thème abordé dans le texte est : **a.** la violence faite aux femmes ; **b.** le racisme ;
c. la violence dans les stades.

2. Que reproche le vieil homme à l'enfant ?

3. Ce reproche surprend-il l'enfant ? Qu'est-ce qui le montre ?

4. Les explications de l'enfant ont-elles convaincu le vieil homme ? Justifie ta réponse.

5. À la fin du paragraphe, le vieil homme donne un conseil au jeune garçon. Quel est-il ?

6. D'après toi, qu'aurait dû faire le garçon avant de vendre le journal ?

Nous nous entraînons à lire

J'approfondis ma compréhension

- Choisis la bonne réponse.
 - L'enfant discutait avec : **a.** sa mère ; **b.** un vieil homme ; **c.** son camarade de classe.
- Pourquoi le jeune garçon vendait-il des journaux ?
- Les articles contenus dans ce journal étaient écrits par des Blancs ou des Noirs ? Justifie ta réponse à partir du texte.
- Le vieil homme avait-il compris pourquoi le jeune garçon vendait ce journal ?
- Le jeune garçon lisait-il le journal qu'il vendait ? Justifie ta réponse à partir du texte.
- À ton avis, le jeune garçon continuera-t-il à vendre ce journal ?
- Complète le tableau suivant :

Thème	Thèse	Arguments
	la majorité des Blancs était cruelle envers les Noirs.	

Pour conclure

Lorsqu'on veut convaincre une personne de l'intérêt d'une chose, on utilisera une explication à visée argumentative.

Je donne mon point de vue à mes camarades

Je présente à mes camarades des arguments qui défendent l'idée que les hommes sont égaux, indépendamment de la couleur de leur peau.

J'enregistre ma voix pour l'écouter

- Je choisis un passage du texte qui me plaît.
- Je le lis en enregistrant ma voix sur mon téléphone ou un dictaphone.
- Je le réécoute et je me corrige.

Éclairage

Pour argumenter dans un dialogue, il faut :

- attirer et retenir l'attention de l'interlocuteur grâce à des formules de la langue orale, aux différents types de phrases, aux répétitions... ;
- s'adapter à l'interlocuteur : adopter des arguments, reprendre des termes de l'interlocuteur.

Annexe 41 : extrait du premier document d'accompagnement

CT.2 : Lire/ comprendre des récits de faits réels.			
Situation D'intégration	Valeurs	Compétences transversales	Critères d'évaluation
<p>Votre professeur vous donne à lire trois articles de presse relatifs à l'histoire de l'ordinateur. Ces articles sont porteurs de détails différents et parfois contradictoires. Votre professeur vous demande de prospecter dans une documentation fournie pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rechercher de l'information, - lire à haute voix, à vos camarades, des extraits ou des passages pour confronter les dates, les informations, les détails... - sélectionner les informations en vue de présenter l'histoire de l'ordinateur à une autre classe. 	<p>La situation d'intégration proposée prend en charge des valeurs comme l'échange par la participation à une œuvre commune.</p> <p>Elle permet aux élèves de développer leur esprit critique, de confronter leurs lectures, leurs connaissances dans un même travail.</p>	<p>D'ordre intellectuel</p> <ul style="list-style-type: none"> - résoudre des situations problèmes, - rechercher seul l'information utile pour résoudre le problème auquel il est confronté - émettre un jugement critique. <p>D'ordre méthodologique</p> <ul style="list-style-type: none"> - analyser et synthétiser des informations - développer des démarches de résolution de problèmes. <p>D'ordre de la communication</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser les ressources de la communication verbale. <p>D'ordre personnel et social</p> <ul style="list-style-type: none"> - s'intégrer à un travail d'équipe, un projet mutualisé, en fonction des ressources dont il dispose. - manifester un effort soutenu et de la persévérance dans les tâches dans lesquelles il s'engage. - accepter l'évaluation du groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pertinence de la production : <ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des ressources proposées. - Respect de la consigne. • Correction de la langue : <ul style="list-style-type: none"> - Bonne articulation des mots. - Lecture courante • Cohérence sémantique : <ul style="list-style-type: none"> - Respect de la structure du texte narratif. - Lecture intelligible et selon le schéma prosodique du texte. - Lecture sélective faisant apparaître les dates, les passages descriptifs et les repères chronologiques.
<p>Ressources et documents: une liste d'articles de presse, des revues scientifiques, des dictionnaires, des CD, Internet...</p>			

Annexe 42 : extrait du deuxième document d'accompagnement

3.2.1 - La lecture

« Lire/comprendre des textes narratifs », compétence à développer au terme de la 3^e AM, nécessite la mise en place de diverses activités pour parvenir à analyser un récit de faits réels pour en construire le sens : le texte narratif doit être soumis à un questionnement méthodique pour que l'apprenant puisse bâtir des hypothèses de lecture à partir de plusieurs éléments (genre du texte, structure du texte, schéma narratif, choix énonciatifs, linguistique de la phrase). Après vérification des hypothèses, l'exploitation du texte peut donner lieu aux activités proposées ci-dessous :

Programme et document d'accompagnement de français 3^e AM _____ 47

Composantes de la compétence	Activités possibles
Analyser un récit de faits réels pour en construire le sens.	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage d'indices (pronoms personnels, adjectifs possessifs,...) qui renvoient à la présence du narrateur. - Identification des procédés de reprise (répétition, pronominalisation, synonymie). - Repérage des organisateurs textuels (spatiaux, temporels et logiques). - Repérage du vocabulaire du méfait de l'accident/catastrophe dans un fait divers. - Repérage d'un témoignage dans un fait divers lu. - Repérage de la position du narrateur (acteur ou témoin). - Identification de l'objet de la description (portraits ou lieux). - Identification des spécificités d'une description statique. - Identification des spécificités d'une description itinérante. - Relevé des marques du discours rapporté dans un récit (deux points, guillemets, tirets, verbes introducteurs). - Identification du schéma narratif d'un texte en s'appuyant sur les temps utilisés. - Relevé des champs lexicaux : sentiments des personnages, qualités morales, défauts des personnages.... - Relevé des caractéristiques physiques et morales du personnage principal d'un récit. - ...
Différencier les genres de récits relevant du réel.	<ul style="list-style-type: none"> - Identification d'un fait divers parmi une suite d'articles de presse. - Classement de faits divers en fonction des catégories (insolite, accident,...). - Classement d'extraits en fonction de leur appartenance à l'autobiographie ou la biographie. - Identification du récit historique. - ...
Lire à haute voix un texte narratif devant un public.	<ul style="list-style-type: none"> - Lecture expressive individuelle en marquant l'intonation, le rythme, les groupes de souffle...à l'intention d'un auditoire, - Lecture de son rôle dans un dialogue, - Lecture de monologue, - Lecture à plusieurs voix d'un morceau de texte choisi (mise en voix ou mise en scène). - ...