

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ LOUNICI ALI – BLIDA 2

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

**LES PROCESSUS INFÉRENTIELS ET LE TRAITEMENT DE
L'IMPLICITE TEXTUEL EN COMPRÉHENSION DE LA NOUVELLE :
CAS DES ÉLÈVES DE LA 3^{ème} ANNÉE SECONDAIRE**

Thèse présentée pour l'obtention du diplôme de doctorat

Spécialité : Didactique du français langue étrangère

Présentée par :

SOUAD SAIDOUN

Devant le jury composé de :

MOKADDEM Khédidja, Professeur, Université de Sidi Bellabes

Présidente

MENGUELLET Hakim, MC A, Université de Blida 2

Examineur

BECETI Abdellali, MC A, ENS de Bouzeréah

Examineur

BESSEKET Malika, MC A, Université de Mostaganem

Examinatrice

AIT DJIDA Mohand Amokrane, MC A, Université de Chlef

Rapporteur

Année universitaire 2016/2017

REMERCIEMENTS

Mes plus sincères remerciements s'adressent, tout d'abord, à mon directeur de recherche, Ait Djida Mokrane, pour avoir accepté de diriger cette recherche. Ses conseils et ses remarques constructives m'ont été grandement utiles.

Je remercie également les membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail et de participer à cette soutenance

Toute ma gratitude à mon amie et collègue Mme Bourkaib Nawel pour son aide et le temps qu'elle a consacré à lire mon travail.

Je remercie également Mme Akmoun pour ses encouragements et son soutien tout au long de cette recherche.

Je ne remercierai jamais assez les enseignants et les élèves qui ont bien accepté de participer à cette recherche. Sans eux, il me serait impossible de la réaliser.

Je remercie également les membres de ma famille, ainsi que mes collègues et amis qui, d'une manière ou d'une autre, m'ont soutenue tout au long de ce parcours.

Merci à tous...

Dédicaces

Je dédie ce modeste travail à

la mémoire de mon beau père ;

ma maman qui m'a soutenue ;

mon époux qui m'a encouragée ;

*mes enfants Mohamed ElMahdi, Nour El Houda Walid et
Yasmine.*

RÉSUMÉ

La présente recherche tente de comprendre l'origine des défaillances dans le traitement de l'implicite textuel, à l'occasion de la compréhension de la nouvelle, chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. Face à cet objectif, une recherche descriptive est mise en place; sa démarche d'investigation consiste, d'une part, à approcher les élèves de la 3^{ème} année secondaire pour mesurer leur activité inférentielle et d'autre part, d'approcher les pratiques enseignantes, précisément le questionnement, à l'égard du traitement de l'implicite et de l'activité inférentielle. Les données ont été recueillies par le biais des réponses au test de compréhension, les réponses au questionnaire destiné aux enseignants du cycle secondaire et les observations de classe. Une analyse quantitative et qualitative ont donc été utilisées afin d'interpréter les résultats. Ce travail de recherche nous a permis d'apporter quelques explications sur le problème que pose la compréhension de l'implicite.

Mots clés : compréhension ; implicite ; inférences ; la nouvelle ; questionnement.

SUMMARY

The present research attempts to understand the origin of the failures in the treatment of the implicit textual, in the understanding of the new, in the pupils of the 3rd year secondary. Faced with this objective, a descriptive research is put in place. On the one hand, to approach the pupils of the 3rd secondary year to measure their inferential activity and, on the other hand, to approach the teaching practices, precisely the questioning, with regard to the treatment of The implicit and inferential activity. Data were collected through responses to the comprehension test, responses to the questionnaire for secondary school teachers, and classroom observations. A quantitative and qualitative analysis was therefore used to interpret the results. This research allowed us to explain the problem of understanding the implicit.

Key words: understanding; Implicit, inferences; the new ; Questioning.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les lycées proposées par les étudiants	93
Tableau 2: Les profils des enseignants concernés par les observations de classe.....	98
Tableau 3: Les questions littérales	109
Tableau 4: Les questions inférentielles	110
Tableau 5: Déroulement des séances d'observation dans les lycées.....	119
Tableau 6: Dépouillement de la question 1.....	122
Tableau 7: Dépouillement de la question 3.....	122
Tableau 8: Dépouillement de la question1	125
Tableau 9: Modèle de grille d'analyse de la question 2.....	125
Tableau 10: Modèle de grille d'analyse de la question 3	126
Tableau 11: Modèle de grille d'analyse de la question 4	126
Tableau 12: Modèle de grille d'analyse de la question 5	127
Tableau 13: Modèle de grille d'analyse de la question 6.....	128
Tableau 14: Modèle de grille d'analyse de la question 7	128
Tableau 15: Modèle de grille pour les Justifications de la question 8	129
Tableau 16: Modèle d'analyse des stratégies de traitement de l'implicite.....	130
Tableau 17: Modèle d'analyse des justifications à la question 11	131
Tableau 18: Grille d'observation de la séance de compréhension de l'écrit.....	132
Tableau 19: Récapitulatif de la méthodologie de travail.....	134
Tableau 20: Les résultats de la question 1.....	138

Tableau 21: Les résultats de la question 2.....	139
Tableau 22: Les résultats de la question 5.....	139
Tableau 23: Les résultats de la question 7.....	140
Tableau 24: Les résultats de la question 3.....	141
Tableau 25: Les résultats de la question 4.....	144
Tableau 26: Les résultats de la question 6.....	145
Tableau 27: Les résultats de la question 8.....	146
Tableau 28: Les diplômes académiques des enseignants.....	153
Tableau 29: L'expérience professionnelle des enseignants	154
Tableau 30: Les types de textes utilisés dans la compréhension de l'écrit	155
Tableau 31: Classement des genres narratifs	155
Tableau 32: Les supports utilisés dans la compréhension de l'écrit	156
Tableau 33: Les supports proposés par les enseignants.	156
Tableau 34: Les difficultés des élèves du secondaire.....	157
Tableau 35: Les niveaux de compréhension proposées par les programmes du secondaire..	159
Tableau 36: L'implicite dans les nouvelles du manuel de 3AS	160
Tableau 37: Les niveaux de compréhension abordés par les enseignants du secondaire.....	161
Tableau 38: Justifications favorables à l'enseignement de la compréhension inférentielle. .	161
Tableau 39: Justifications défavorables à l'enseignement de la compréhension inférentielle	163
Tableau 40: Les stratégies déployées par les enseignants pour traiter l'implicite.	163
Tableau 41: Les arguments en faveur des informations implicites.....	166

Tableau 42: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit lors de la 1 ^{ère} séance	170
Tableau 43: Le questionnement littéral	173
Tableau 44: Le questionnement inférentiel	175
Tableau 45: Les attitudes des élèves et de l'enseignante lors du traitement de l'implicite....	179
Tableau 46: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit lors de la 2 ^{ème} séance	183
Tableau 47: Le questionnement littéral	186
Tableau 48: Le questionnement inférentiel	188
Tableau 49: Les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite.....	191
Tableau 50: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit lors de la 3 ^{ème} séance	194
Tableau 51: Le questionnement littéral	197
Tableau 52: Le questionnement inférentiel	199
Tableau 53: Les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite.....	200
Tableau 54: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit de la 4 ^{ème} séance..	203
Tableau 55: Le questionnement littéral	205
Tableau 56: Le questionnement inférentiel	208
Tableau 57: les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite.....	210
Tableau 58: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit lors de la 5 ^{ème} séance	212
Tableau 59: Le questionnement littéral	214
Tableau 60: Le questionnement inférentiel	216

Tableau 61: Les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite 217

Tableau 62: Bilan des cinq séances d'observation..... 220

TABLE DES FIGURES

Figure 1: Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation de Falardeau : (2003)	36
Figure 2: Schéma de l'inférence de Kerbrat-Orecchioni (1998).....	51
Figure 3: Échelle des inférences de Cunningham (1987).....	53
Figure 4: Les réussites aux questions de compréhension.....	148
Figure 5: Les échecs des réponses aux questions de compréhension.....	149

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La compréhension de l'écrit constitue un moyen privilégié pour accéder aux connaissances. Cette capacité à comprendre des textes est transversale à toutes les activités de classe et ce dans toutes les disciplines. C'est pourquoi, le développement de la compétence de compréhension de l'écrit est un objectif commun à tous les systèmes éducatifs de par le monde et encore plus, lorsqu'il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. D'ailleurs les recherches menées ces dernières années en Algérie font preuve de l'intérêt porté à la didactique de l'écrit et précisément à la compréhension de l'écrit (Boudechiche 2008, Rehaili 2001, Ait Djida 2011, Zemouli 2015), sous des angles différents. Dans ces recherches, l'importance est donnée à l'accès à la signification d'un texte et aux processus cognitifs sous-jacents à l'activité de compréhension. En plaçant la compréhension écrite au centre du processus d'apprentissage d'une langue, elles ont pu apporter des éléments de réponse aux problèmes recensés du côté des élèves et des pratiques des enseignants, en l'occurrence dans le contexte scolaire algérien.

Pour notre part, nous nous intéressons précisément dans cette présente recherche, aux processus inférentiels et au traitement de l'implicite textuel en compréhension d'un texte narratif chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. A l'instar de Golder et Gaona'ch (1999 : 117) qui définissent la compréhension écrite comme étant «*un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et construire une représentation cohérente en convoquant les connaissances préalables du lecteur* », nous convenons que le processus inférentiel fait partie intégrante et indissociable de la compréhension. En effet, Coirier, Gaonac'h, & Passerault (1996) expliquent que lire et comprendre un écrit nécessite plusieurs compétences : lorsqu'un lecteur cherche à construire du sens, en plus des compétences de décodage¹, d'un savoir et savoir-faire d'ordre linguistique, textuel et référentiel, la compétence à traiter l'information implicite est primordiale. D'où notre intérêt pour la question des inférences en compréhension écrite.

En fait, plusieurs facteurs ont motivé notre choix de la thématique. D'abord, en référence aux travaux de Cèbe et Goigoux (2009), il est indéniable que l'activité inférentielle est déterminante dans la compréhension. En effet, cette compétence à « construire le sens implicite » occupe une place primordiale dans les processus de compréhension du discours

¹¹ Les différentes compétences sont présentées dans le chapitre 1

écrit ou oral dans la mesure où le discours ne peut pas tout énoncer et qu'une part relativement importante dans le discours reste implicite. Un travail sur l'aspect implicite d'un texte est alors nécessaire dans la construction de sens. D. Gaonac'h (1987 : 159) affirme que la compréhension de l'écrit s'effectue inéluctablement par « *un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs* ». Cela dit, en situation de compréhension écrite, le lecteur doit inférer pour combler le manque d'indices contextuels. En effet, Coirier, Gaonac'h, & Passerault (1996) affirment que la compréhension des textes est une activité cognitive complexe qui requiert la mise en œuvre de différents processus cognitifs, notamment les opérations de traitement inférentiel. Dans cette optique, en considérant l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit, il est alors important de se pencher sur l'opération mentale liée à la production d'une information qui n'est pas explicitée dans le texte mais que le lecteur doit produire, c'est-à-dire sur l'activité inférentielle.

De plus, si nous choisissons d'observer les processus inférentiels et le traitement de l'implicite textuel en compréhension du texte narratif et précisément de la nouvelle, c'est pour la simple raison que cette forme d'écriture constitue un support didactique de choix dans l'enseignement/apprentissage du français à l'école algérienne. En effet, les programmes de français révèlent une omniprésence du récit tout au long des trois cycles. Dans un esprit de continuité, la nouvelle est présente sous différents genres. Ce choix s'explique aussi en raison de sa richesse sémantique, sa brièveté et sa complexité, comme le soulignent les programmes officiels (2006).

Enfin, cet intérêt que nous portons à l'activité inférentielles est né d'un constat : en notre qualité d'enseignante à l'université de Blida, pôle d'El-Affroun, nous avons remarqué, lors des cours dispensés aux étudiants de première année de licence de français, dans le cadre la «compréhension de l'écrit », que de nombreux étudiants se heurtent à des difficultés de compréhension et particulièrement à ce qui a trait au traitement de l'implicite. Lors de la lecture de nouvelles, nous avons constaté que les aspects implicites du texte sont très rarement maîtrisés par certains étudiants. Cette situation problématique nous interpelle en tant qu'enseignante et chercheure, d'où la nécessité d'une réflexion sur les causes de ces défaillances. Aussi, du fait que ces étudiants sont nouvellement inscrits en 1^{ère} année de licence, nous avons envisagé de revenir au cycle secondaire et particulièrement dans les

classes de terminale afin d'observer l'enseignement/apprentissage de l'activité inférentielle, c'est-à-dire voir ce qui se fait réellement sur le terrain du côté des élèves et des enseignants.

Notre question de recherche est la suivante : A quoi sont dues les défaillances dans le traitement de l'implicite textuel ?

Pour y répondre, nous inscrivons la présente recherche dans le double mouvement de l'enseignement et de l'apprentissage : d'abord celui de l'élève comme étant un acteur qui participe activement à son apprentissage ; ensuite, celui de l'enseignant en tant que médiateur aidant l'élève à construire ses apprentissages. En fait, c'est dans son rôle d'apprendre à comprendre un texte écrit en langue étrangère, à transmettre un savoir lectural et à évaluer ce dernier, que nous considérons l'enseignant.

Sous cet angle et pour répondre à notre question de recherche, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- la première hypothèse est que les difficultés du traitement de l'implicite proviendraient de l'activité inférentielle qui ne serait pas assez développée chez les élèves ; ce qui les amèneraient à opérer un traitement superficiel du texte et à limiter leur compréhension à ce qui est textuellement écrit ;
- la seconde hypothèse est que le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à inférer le sens implicite du récit, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qui est dit explicitement.

Dans le but de vérifier ces hypothèses, nous avons mis en place un dispositif qui se résume comme suit : pour la première hypothèse, nous proposons, d'abord, dans plusieurs classes de terminale la lecture d'une nouvelle. A travers un questionnaire ciblant les deux niveaux de compréhension (littérale et inférentielle), nous voulons observer l'activité inférentielle chez les élèves. Autrement dit dans une démarche quantitative des réponses proposées par les élèves, nous voulons mettre en relief leur activité inférentielle, notamment en comparant les taux de réussite et d'échec des réponses aux questions purement textuelles à celles exigeant une activité inférentielle, et ce, pour l'ensemble des élèves.

Concernant la deuxième hypothèse, nous portons notre attention sur les pratiques enseignantes au cycle secondaire (dans des classes de terminale) et précisément sur le mode de questionnement déployé par les enseignants de français en séance de compréhension écrite, en l'occurrence celle de la nouvelle. Pour ce faire, nous avons proposé, d'abord, un questionnaire écrit aux enseignants de français portant sur l'enseignement de la nouvelle de manière générale et sur la place de l'activité inférentielle dans leur pratique de classe, de manière spécifique. Ensuite, nous avons mené des observations de classe, lors de séances de compréhension de l'écrit. Il s'agit de décrire ce qui se fait réellement en classe (pratiques effectives) par rapport à ce qu'ils déclarent faire (pratiques déclarées).

Dans le cadre de cette recherche qui se veut avant tout descriptive, il est question de mettre en exergue d'une part, les problèmes rencontrés par les élèves algériens dans le traitement de l'implicite d'une nouvelle en français et d'autre part, l'enseignement de la compréhension de la nouvelle dans les lycées algériens. Notre réflexion se situe donc au croisement de la didactique de la lecture et de la psychologie cognitive : une approche didactique qui permet de rendre compte d'un côté des difficultés des élèves et d'en comprendre l'origine et de l'autre côté, du mode d'intervention des enseignants dans leur classe, notamment de leur mode de questionnement, lors d'une séance de compréhension écrite. En outre, le recours à la psychologie cognitive nous permet d'expliquer les opérations mentales et de nous éclairer sur l'activité inférentielle comme opération de résolution de problème en situation de compréhension écrite. En définitive, le but essentiel de ce travail de recherche est d'identifier les difficultés qui font obstacle à l'interprétation de l'implicite aussi bien du côté de l'élève que de celui de l'enseignant.

Notre travail s'articule autour de quatre grandes parties réparties en chapitres. Nous présentons dans la première partie les éléments théoriques sur lesquels repose notre recherche. Cette partie théorique comporte trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous nous intéressons à la compréhension, au modèle de Van Dijk et Kintsch (1978, 1983) et les niveaux de compréhension. Dans le second, nous abordons la notion d'implicite, d'inférence ainsi que le rôle de l'activité inférentielle dans la compréhension. Enfin, nous consacrons le troisième chapitre à l'enseignement de la nouvelle au secondaire algérien, précisément en 3^{ème} année secondaire, et au questionnement dans compréhension de l'écrit.

Dans la seconde partie, nous présentons le protocole expérimental qui va nous permettre de vérifier nos hypothèses. Il est question, d'abord dans le premier chapitre de définir nos choix méthodologiques : le public retenu pour l'expérimentation, les supports choisis pour l'enquête et les outils de la recherche. Nous passons, ensuite, dans le deuxième chapitre à la présentation du protocole de recherche composé du test que nous avons soumis aux élèves, du questionnaire destiné aux enseignants de français et de l'observation de classe. Enfin, nous terminons par présenter la démarche d'analyse.

Dans la troisième partie nous allons nous consacrer à l'analyse des résultats proprement dite à la synthèse. Enfin, une conclusion nous permettra de faire un rappel des principaux résultats et d'avancer quelques perspectives didactiques découlant de cette recherche.

PREMIÈRE PARTIE

CADRE THÉORIQUE

Notre objectif à travers cette recherche est de comprendre l'origine des difficultés du traitement de l'implicite textuel chez des élèves de 3^{ème} année secondaire, lors de la compréhension de la nouvelle. Pour mener cette étude, nous commençons par présenter le socle théorique sur lequel repose notre démarche. En effet, le choix d'un cadre théorique adéquat est nécessaire parce qu'il nous permettra d'en dégager les principes méthodologiques sous-tendant l'approche des données collectées.

Cette première partie théorique est organisée autour de trois chapitres. D'abord, le premier chapitre propose de définir la compréhension selon des perspectives cognitive et didactique. Ensuite, dans le deuxième chapitre, il est question d'aborder la notion d'implicite et son rapport avec l'activité inférentielle. Enfin, dans le troisième chapitre nous présentons de présenter les programmes de français inhérents à l'enseignement de la nouvelle en 3^{ème} année secondaire et le rôle du questionnement dans la compréhension de l'écrit.

CHAPITRE 1

LA COMPRÉHENSION ÉCRITE

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous proposons de définir la compréhension en référence aux théories cognitives de Kintsch et Van Dijk (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch 1983, 1998). Ces théories rendent compte de la façon dont les lecteurs construisent progressivement la cohérence locale et globale du texte. Ensuite, nous proposons de mettre en relief le rapport entre la compréhension et l'interprétation. Enfin, nous terminons par évoquer les difficultés liées à la compréhension de l'écrit, les niveaux de compréhension et la compréhension du récit.

1-1 Approche cognitive de la compréhension du texte

La compréhension de l'écrit a suscité de nombreuses recherches dans le domaine de la psychologie cognitive. Ces recherches ont permis de comprendre le fonctionnement cognitif du lecteur et d'apporter par conséquent un développement dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit.

1-1-1 Qu'est-ce que comprendre ?

Comprendre un texte est perçu par de nombreux chercheurs comme la construction d'une représentation mentale de son sens (Kintsch et van Dijk, 1978; van Dijk et Kintsch, 1983, Denhière et Legros, 1989, Marin et Legros 2008). Pour Marin et Legros (2008 : 81) comprendre un texte consiste à « *transformer les informations textuelles en représentations mentales* ». Selon cette définition, comprendre un texte implique de construire une représentation mentale cohérente de son contenu. Cette construction s'effectue toujours par le biais d'une interaction entre un texte composé d'informations explicites et implicites agencées selon les règles d'usage d'une langue donnée et un lecteur disposant de connaissances conceptuelles et linguistiques.

Cependant, pour comprendre un texte, le lecteur doit mettre en œuvre :

«un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites, et construire une représentation cohérente en convoquant les connaissances préalables du lecteur » Golder et Gaona'ch (1999 : 117).

De là, nous comprenons que le lecteur, dans son activité de compréhension, est amené à construire une représentation cohérente du texte, c'est-à-dire à établir sa signification globale. Pour ce faire, il doit prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences qui vont lui permettre d'établir des relations entre des informations littérales² véhiculées par le texte et des informations implicites du texte. En ce qui concerne les connaissances préalables, le lecteur utilise ses connaissances pour enrichir, compléter et transformer les informations présentes dans le texte. De plus, ces traitements cognitifs vont intervenir pour relier les informations entre elles, c'est-à-dire réaliser des inférences.

De leur côté, Gaonac'h et Fayol (2003 : 6) proposent de définir la compréhension comme étant « activité », précisément « *un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues* ». En fait, la compréhension est envisagée comme un processus de construction de sens qui consiste à intégrer de manière continue, les informations du texte dans l'architecture mentale du lecteur perçu de ce fait, comme un pôle actif dans la relation qui s'établit entre lui et le texte. Le caractère dynamique de la compréhension se manifeste donc par la construction d'une représentation mentale de façon continue.

Pour Gaonac'h et Fayol (2003), cette activité menée par le lecteur se construit en deux phases :

- la mémorisation des informations traitées préalablement pour construire une représentation cohérente et exhaustive du texte ;
- le traitement des informations nouvelles pour pouvoir les interpréter et les intégrer par la suite à la représentation antérieure.

² Les informations littérales correspondent aux informations présentes explicitement dans le texte.

En fait, le traitement cognitif sous-tendant l'activité de construction de sens consiste à utiliser les connaissances antérieures, traiter l'implicite du texte, résumer partiellement les contenus sémantiques du texte, opérer des retours en arrière, effectuer des pauses, ralentir la lecture en fonction du degré de difficulté, etc. Il s'agit de construire une représentation mentale globale et cohérente à partir des informations présentées explicitement dans le texte et aux connaissances préalables que possède le lecteur.

En somme, pour comprendre un texte, le lecteur doit prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences ³ (Denhiere et Baudet, 1992), c'est-à-dire produire de nouvelles informations.

Par ailleurs, dans le cadre de la lecture en langue étrangère, Gaonac'h (1990) précise que la lecture implique des processus de bas niveau, relatifs aux aspects phonétiques, lexicaux et morphosyntaxiques de la langue et des processus de haut niveau relatifs à la structuration sémantique, la cohérence textuelle, la pragmatique et l'organisation des discours. Aussi, l'efficacité de la lecture tient sans doute à la possibilité d'interaction entre ces deux niveaux, c'est-à-dire à la convergence de processus de 'haut-bas' et 'bas-haut'. Il note également que les bons lecteurs sont ceux qui peuvent mettre en œuvre des opérations de bas niveau sans que ces processus soient un handicap pour l'achèvement des objectifs interprétatifs des niveaux supérieurs. De la sorte, la compréhension nécessite une bonne articulation entre les deux niveaux cognitifs qui fonctionnent en un seul mécanisme impliquant les deux niveaux du processus. Cependant, lorsque certains éléments des mécanismes concernés par le traitement du texte se trouvent en difficulté, c'est l'ensemble du dispositif de la compréhension qui se trouve perturbé (Gaonac'h et Fayol : 2003).

Dans cette même optique, Gaonac'h et Fayol (2003 : 12) soulignent le fait que la compréhension est « *une activité complexe qui s'envisage dans une activité de résolution de problèmes au cours de laquelle le lecteur construit progressivement une représentation* ». La compréhension se transforme ainsi en une activité dynamique qui va au-delà du simple recueil d'informations pour devenir une activité de « *construction de sens par un lecteur actif s'appuyant sur les indices du texte jugés les plus significatifs* », (Gaonac'h 1987 : 159).

³ Le concept d'inférence sera développé dans le chapitre 2.

Cela signifie que lecteur en situation de construction de sa compréhension écrite, opère au fur et à mesure un tri parmi toutes les informations données par le texte et parmi ses propres connaissances antérieures, pour ne conserver que celles qui vont lui servir à construire une représentation cohérente du sens du texte.

En somme, la compréhension en langue étrangère résulte d'une interaction complexe entre l'influence de la langue maternelle du lecteur, de la maîtrise des règles grammaticales de la langue étrangère qu'il possède, du le niveau d'acquisition de son lexique, mais aussi, des facteurs extralinguistiques tels que ses connaissances socioculturels.

Après avoir défini la compréhension, nous proposons de définir les modèles de recherche en compréhension de l'écrit.

1-1-2-Les modèles de recherche en compréhension de texte

Depuis trois décennies, plusieurs recherches se sont intéressées à l'activité de compréhension de texte. Dans leur ouvrage, Marin et Legros (2008) rendent compte de trois générations de recherches sur la compréhension de l'écrit. Pour avoir un aperçu sur les différents modèles, nous proposons de les présenter brièvement.

Les modèles de la première génération sont centrés sur le produit de la compréhension. Ils se sont particulièrement penchés sur les textes narratifs et explicatifs. La compréhension est perçue comme une interaction entre le texte et le lecteur ; elle engage le lecteur dans la construction d'une représentation mentale qui dépasse les informations présentes dans le texte. Van Dijk & Kintsch, (1983, cités par Marin & Legros, 2008) proposent la distinction entre la signification de la structure de surface et la signification du contenu du texte. La première opération renvoie au traitement des mots, alors que la deuxième renvoie à la base de texte qui comprend la microstructure et la macrostructure : il s'agit de la signification des informations fournies dans le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Selon Marin et Legros (2008), la réussite du processus de compréhension est censée dépendre de la construction d'une représentation cohérente de la situation décrite dans le texte.

Les modèles de la deuxième génération prennent en compte les processus cognitifs, notamment inférentiels, mis en jeu dans la lecture d'un texte. Le processus de compréhension sur lequel ont travaillé de nombreux chercheurs, est le processus inférentiel en relation avec les ressources attentionnelles du lecteur. Pendant la lecture, le lecteur focalise son intention sur certains éléments du texte qu'il considère important dans la construction du sens.

Enfin, une troisième génération se situant dans une approche intégrative de la compréhension s'intéresse à la fois au produit de la compréhension et aux processus qui ont permis son élaboration. Ce dernier modèle permet de décrire la manière dont les éléments textuels et inférentiels conduisent le lecteur à la construction d'une représentation cohérente du texte.

Ainsi, les deux modèles précédents ont permis de comprendre la représentation construite en mémoire et les processus cognitifs liés à cette construction, alors que la troisième génération permet de rendre compte de la distribution de l'activation au cours de la lecture. Il s'agit d'une approche intégrative de l'activité de lecture des textes explicatifs.

En résumé, l'enchaînement des différents modèles révèle une évolution de la description de la compréhension de texte : le premier modèle s'intéresse à la construction d'une « base de texte » ; le deuxième niveau plus complexe, propose les processus de la compréhension à partir de trois niveaux « la surface du texte », « la base de texte » et « le modèle de situation » et le troisième niveau réduit la construction de la représentation mentale à deux niveaux : « la base de texte » et « le modèle de situation ».

Pour comprendre les différents niveaux de traitements cognitifs, nous proposons dans ce qui va suivre, de développer les modèles de la compréhension de Kintsch et van Dijk (1978 et 1983).

1-1-3- Les modèles de la compréhension de Kintsch & Van Dijk, (1978, 1983)

Les modèles de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978) et son prolongement par Van Dijk et Kintsch (1983) s'intéressent aux processus mis en jeu au cours de cette activité complexe. Ils expliquent comment se construit la signification cohérente des textes.

Le traitement cognitif du texte sous-tendant les processus de compréhension s'opère sur trois niveaux de représentation : la structure de surface, la base de texte et le modèle de situation.

La structure de surface prend en compte les formes linguistiques rudimentaires : le lexique et les structures syntaxiques utilisées. Ce premier niveau de traitement correspond à une représentation littérale car elle permet au lecteur de conserver pendant quelques secondes la partie du texte qu'il vient de lire (Gaonah'c et Fayol, 2003). Un deuxième niveau de signification du contenu sémantique du texte appelé la « base de texte » représente à la fois la signification locale et globale du texte : il s'agit de la microstructure et la macrostructure. Un troisième niveau dit « le modèle de situation » (Kintsch & Van Dijk, 1978; Van Dijk & Kintsch, 1983).

Pour mieux comprendre ces traitements cognitifs, nous proposons de décrire le deuxième et le troisième niveau pour la simple raison que le processus inférentiel serait présent au niveau de *la base du texte* permettant d'établir des liens entre les éléments explicites du texte et au niveau du *modèle de situation* permettant de générer de nouvelles informations Kintsh (1993).

1-1-3-1 La base de texte

Pour comprendre le deuxième niveau du traitement de la représentation sémantique appelé la base de texte, nous proposons de définir la microstructure et la macrostructure.

1-1-3-1-1 La microstructure sémantique

La microstructure du texte décrit la signification locale, littérale du texte. Elle serait constituée d'un réseau de propositions hiérarchisées (Coirier, Gaonac'h, & Passerault, 1996). Construire la microstructure du texte consiste à comprendre le sens littéral. Il s'agit pour cela de saisir les propositions du texte ainsi que les relations qui existent entre elles. Les propositions sont des *unités sémantiques* (Gaonac'h, Passerault et Coirier 1996), composées d'un ou plusieurs arguments et de prédicats. Ces arguments sont des entités référentielles qui correspondent à des objets, des concepts, des idées ou des êtres humains (Coirier et coll., 1996). Par contre, les prédicats définissent la relation entre les arguments. Leur rôle est de modifier les arguments ; ils peuvent être des verbes, des adverbes ou des adjectifs ... Ainsi, les propositions qui constituent la base de texte correspondent, d'une part, aux informations explicites présentées

dans le texte et d'autre part, aux informations qui doivent être inférer (Kintsch et Van Dijk, 1978). Ce traitement du texte permet d'assurer la cohérence textuelle.

Pour élaborer la microstructure le lecteur doit d'abord faire une liste de propositions puis les mettre en relation. En effet, un lecteur ne peut pas mémoriser toutes les propositions car la mémoire est limitée. Certaines propositions vont être mémorisées, d'autres vont être délaissées. Ce micro-traitement permet de construire une représentation propositionnelle des phrases présentes dans le texte et des inférences nécessaires pour assurer la cohérence entre les propositions (Dehnière et Baudet, 1992). Ainsi, la microstructure d'un texte est constituée d'un ensemble de propositions correspondant à ce qui est directement exprimé en surface (Gaonac'h, Passerault et Coirier, 1996). A ce premier niveau de traitement, lecteur doit synthétiser ces informations en élaborant une macrostructure.

1-1-3-1-2 La macrostructure sémantique

Pour comprendre un texte, le lecteur doit être capable d'élaborer une représentation mentale globale de l'ensemble des informations du texte, c'est-à-dire la macrostructure. La macrostructure est constituée de propositions devant être hiérarchisées au sein de la liste de propositions par ordre d'importance. A ce niveau, le lecteur est amené à sélectionner les propositions nécessaires à l'interprétation alors que d'autres sont délaissées car il ne peut pas mémoriser toutes les propositions. En effet, la mémoire a une capacité limitée, certaines propositions vont être mémorisées, d'autres non. Ainsi, plusieurs propositions peuvent être réduites en une même proposition. De la sorte, les macropropositions correspondent aux propositions les plus importantes du texte : « *La macrostructure pourrait être assimilée à une sorte de résumé mental* », (Kintsch et Van dijk 1978, cités par Gaonac'h, Passerault et Coirier, 1996).

A partir de ce traitement, la macrostructure peut résumer toute une séquence de propositions du texte et elle s'obtient grâce aux « macrorègles », (Van Dijk, 1980, cité par Gaonac'h, Passerault et Coirier, 1996). Ces macrorègles permettent à la fois de réduire la microstructure car il y a perte d'informations. Parmi les macroègles proposées par Van Dijk (cité par Denhière et Baudet 1992), nous relevons la généralisation, la suppression et construction.

De manière générale dans toute activité de compréhension écrite, le lecteur omet certaines micropropositions relatant des détails. Les micropropositions par exemple : (jouer, Paul, voiture) et (bleu, voiture)⁴ se réécrivent en une seule macroproposition : (jouer, Paul, voiture). Il est question de supprimer chaque proposition qui n'est pas utile à l'interprétation d'une autre proposition. Ensuite, en se servant de la généralisation, le lecteur réunit plusieurs micropropositions en une seule macroproposition plus générale. Les micropropositions par exemple : (avoir, Jean, grippe), (avoir, Jean, fièvre) et (beaucoup, fièvre) peuvent se réécrire en une seule macroproposition : (malade, Jean) grâce à la suppression. Enfin, en recourant à la règle de construction, le lecteur intègre plusieurs micropropositions pour en construire une seule de niveau plus général. Il s'agit de remplacer la séquence qui est composée de plusieurs propositions par une proposition dénotant un fait général. De la sorte, les micropropositions (construire, Pierre, murs) et (monter, Pierre, toit) peuvent se réécrire de la façon suivante : (construire, Pierre, maison).

En résumé, le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978) met en évidence la construction de la cohérence locale et globale d'un texte. Cependant, la construction globale nécessite de la part du lecteur une mise en œuvre des inférences et une activation des connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme pour combler les « *trous sémantiques* » du contenu du texte (Marin et Legros, 2008 : 68). Cette activité inférentielle va permettre d'accéder aux connaissances évoquées par le texte.

Toutefois, ce modèle comporte certaines limites dans la mesure où il ne prend pas en compte ni la langue, ni les connaissances culturelles liées au lecteur qui favorisent l'activité d'inférence. C'est pourquoi, Van Dijk et Kintsch proposent en 1983 le modèle de situation leur permettant de dépasser les limites du modèle précédent. Dans ce sens, Legros et Marin (2008) expliquent que la base de texte est constituée de propositions reliées entre elles et cette relation est dérivée du texte. Le recours du lecteur à ses connaissances et expériences personnelles lui permet d'aboutir à un modèle de situation. Avoir une compréhension complète d'un texte, c'est pouvoir se représenter la situation qu'il décrit pour construire un modèle de situation. Ce modèle proposé par Van Dijk, et Kintsch (1983) demeure l'une des

⁴ Nous reprenons les mêmes exemples développés dans notre travail de magistère 2008.

perspectives théoriques les plus admises aujourd'hui (Marin, Legros, 2008), c'est pour cette raison que nous avons choisi de nous y référer.

1-1-3-2 Le modèle de situation

En abordant un texte, des connaissances préalables sont mobilisées sous la forme d'un modèle de la situation (Van dijk et kintsch, 1983, cité par Gaonac'h, Passerault et Coirier, 1996).

Le modèle de situation est défini par Legros et Marin (2008 : 69) comme : « *une représentation cognitive des évènements, des actions, des individus et de la situation générale évoquée par le texte* ». Selon cette définition, il s'agit d'une représentation de ce qui est présent dans le texte et où interagissent les savoirs fournis par le texte et ceux du lecteur. Le modèle de situation correspond à la situation décrite par le texte. Pour ce faire, le lecteur fait appel à ses connaissances antérieures pour construire la signification, il doit ajouter des nœuds et partir de ses connaissances et expériences (Marin et Legros, 2008).

Dans ce modèle, les connaissances du lecteur sont indispensables pour le traitement du texte. Marin et Legros (2008) attestent que ces connaissances sont au cœur de cette modélisation et elles conditionnent le passage de la base de texte au modèle de situation. Cette interaction permet au lecteur d'atteindre une compréhension plus fine du texte.

Ainsi, le modèle de situation rend compte de l'interaction fondamentale entre les processus linguistiques et l'activation des connaissances du lecteur qui caractérise la compréhension d'un texte (Legros et Marin, 2008). Cependant, l'élaboration du modèle de situation par le lecteur nécessite la construction de « scripts » qui sont une suite d'actions propres à un objectif. Pour Gervais (2005), les scripts renvoient à un déroulement d'actions prévisible, c'est-à-dire des actions dont le mode d'accomplissement n'a pas besoin d'être explicité. Ainsi, le script, activé en mémoire à long terme, va fournir une sorte de structure qui aidera à la compréhension du texte. Pour mieux comprendre le script, nous reprenons l'exemple proposé par Gaonac'h et Golder (1999 : 117) :

« Après avoir enlevé son manteau, il a demandé la carte et a commandé un poulet frites »

A la lecture de cet énoncé, nous pouvons comprendre qu'il s'agit d'une scène qui se déroule dans un restaurant. Ainsi le script du restaurant sert à combler les informations manquantes et à faciliter la compréhension pour construire un modèle de situation cohérent.

A ces scripts, se trouve liée une autre notion proche, c'est celle de « schéma ». Selon Fayol et Gaonac'h (2003 : 29) : « *un schéma n'est rien d'autre qu'un ensemble d'informations relatives à un thème (un objet, un évènement) reliées entre elles et stockées en mémoire* ». Les schémas correspondent donc à des bases de connaissances stockées en mémoire. En effet, Rossi (2005) explique que les schémas cognitifs sont des connaissances stockées en mémoire qui facilitent la compréhension. Cependant, dans le cas de la compréhension des récits, une organisation spécifique s'ajoute aux explications précédentes : des schémas particuliers sont propres aux types de textes eux-mêmes. Par exemple, une fable est constituée d'un récit et d'une morale.

En ce sens, Stanké (2006) explique que les scripts et les schémas permettent la compréhension de texte. Ils aident le lecteur à inférer les aspects implicites de l'écrit. Ainsi, pour comprendre un texte, le lecteur doit être en mesure de se représenter la situation qui y est décrite. Selon Stanké (2006), le modèle de situation fournit les informations nécessaires pour élaborer des inférences.

En résumé, le modèle de Van Dijk et Kintsch (1983) fournit un cadre conceptuel qui permet de comprendre les différents niveaux du traitement du texte et la place accordée à l'activité inférentielle. Le premier niveau fait appel au traitement du sens des mots et des propositions qui sont explicites dans le texte. Le deuxième niveau correspond au traitement sémantique; il établit les liens entre les informations explicites qui sont fournies au lecteur. C'est à ce niveau que s'organisent la microstructure et la macrostructure. Par exemple, le lecteur peut interpréter des propositions qui ne sont pas reliées entre elles, par des connecteurs ou par la répétition d'un argument. Dans ce cas, la base de texte est implicite ; pour expliciter ces relations implicites, le lecteur produit des inférences. Le troisième niveau de représentation est le modèle de situation. A ce niveau, le lecteur intègre les données explicites issues du texte, mais il utilise aussi ses propres connaissances pour inférer les informations implicites.

Toutefois, pour construire une représentation cohérente du texte, le lecteur doit faire appel à diverses compétences, c'est ce que nous essayerons de développer dans ce qui va suivre.

1-1-4 Les compétences du lecteur en compréhension

Avant d'aborder les différentes compétences en compréhension de l'écrit, il convient de préciser ce qui est entendu par le concept de compétence.

Dans le vaste champ définitoire de ce concept, nous proposons quelques définitions qui s'inscrivent dans la même optique que notre réflexion. Pour Pernoud (1997 :8), la compétence correspond à « *la capacité d'agir efficacement dans un type de situation* ». De son côté, Scallon (2007 :124) définit la compétence comme « *un savoir agir ou comme la capacité à mobiliser ses savoirs, savoirs faire et savoir être ou d'autres ressources* ». A partir de ces définitions, nous pouvons dire que les compétences impliquent la mobilisation des connaissances, c'est à dire les savoirs, savoirs- faire et savoirs-être dans des situations concrètes de construction de sens aussi bien en production qu'en compréhension. Elles sont donc axées sur la réalisation de la tâche dans une situation d'apprentissage.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, Goigoux et Cèbe (2011) précisent que pour comprendre un texte cinq compétences sont déployées simultanément :

- *des compétences de décodage* : cette compétence nécessite le déchiffrement des mots ;
- *des compétences linguistiques* qui nécessitent la maîtrise des aspects syntaxiques et lexicaux ;
- *des compétences textuelles* : cette compétence nécessite l'identification des genres textuels, énonciation, cohésion (anaphores, connecteurs, etc.) ;
- *des compétences référentielles* : elles sont liées aux connaissances encyclopédiques sur le(s) sujet(s) proposé(s) dans les textes ;
- *des compétences stratégiques* : les stratégies de compréhension sont nombreuses, nous proposons quelques une : la régulation qui consiste à s'arrêter, à revenir en arrière ou ralentir sa lecture du texte ; contrôler sa compréhension et évaluer sa compréhension.

Ainsi, pour comprendre un texte un lecteur doit mettre maîtrise toutes ces compétences pour opérer deux types de traitement (Goigoux et Cèbe 2011 : 34) :

- « *des traitements locaux, qui consistent à construction de la signification des mots et des phrases* ;

- *des traitements globaux qui permettent de construire une représentation mentale et cohérente de l'ensemble du texte. Ces traitements vont engendrer une sélection, puis une organisation des informations les plus pertinentes au niveau de la mémoire à long terme. A chaque nouvelle information, le lecteur doit modifier sa représentation mentale au fur et à mesure qu'il avance dans le texte. De ce fait, sa représentation reste provisoire et révisable jusqu'au traitement de toutes les données du texte ».*

Cependant, lors du traitement du texte, lecteur devra s'appuyer sur ce qui est présent à la surface du texte et sur les informations implicites. De ce fait, le traitement du texte nécessite une compréhension à plusieurs niveaux. Ce traitement nous amène à définir les différents niveaux de la compréhension.

1-1-5 Les niveaux de compréhension en lecture

Les recherches menées ces dernières années par Fayol (1992) en psychologie cognitive ont eu une influence considérable sur la didactique la langue et de la lecture. En effet, en compréhension de l'écrit, Dabène et Quet (1999 : 117) s'appuient sur ses travaux pour distinguer entre deux niveaux de compréhension : une compréhension littérale et une compréhension inférentielle. Ils expliquent que :

« La compréhension littérale s'appuie sur le traitement lexicale, d'une part, et sur le traitement syntaxique, d'autre part, tandis que la compréhension inférentielle comporte trois type d'opérations : l'intégration, l'extraction des idées principales et l'élaboration »

Selon cette définition, la compréhension littérale s'intéresse à ce qui est présent à la surface du texte, de manière explicite. Beaucoup plus complexe, la compréhension inférentielle considère plutôt les liens tissés plus profondément ; elle amènera le lecteur à combler des passages implicites, c'est-à-dire des informations qui ne sont pas clairement exprimées dans le texte. Pour ce faire, le lecteur déploie d'abord l'opération dite d'*intégration* qui va lui permettre de mettre en relation les énoncés entre eux pour construire une représentation cohérente, ensuite l'*extraction* des idées principales qui va l'amener à une hiérarchisation et la sélection des informations présentés dans le texte, enfin l'*élaboration* qui consiste à relier le

texte aux connaissances du lecteur (savoirs et expérience du lecteur). Ce traitement va permettre au lecteur de dépasser le niveau littéral du texte.

A partir de là, nous pouvons comprendre que la compréhension littérale s'appuie sur ce qui est présent dans le texte tandis que la compréhension inférentielle permet de faire le lien entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances antérieures du lecteur. Ainsi, la compréhension inférentielle, appelée également la compréhension fine, renvoie à « *la capacité à suppléer aux manques du texte* » Joole (2008 : 36). Il s'agit donc de chercher dans le texte plus d'informations que celles données explicitement ; ce serait alors un second niveau de lecture demandant plus d'implication de la part du lecteur. En effet, dans un texte tout ne peut pas être dit ; de ce fait, le lecteur devient acteur, constructeur de sens du texte.

Dans ce sens, Eco (1985 :66) explique que :

«Le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire [...]. Ensuite, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative [...]. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner.»

Eco (1985) parle des espaces qui sont laissés intentionnellement par l'auteur du texte pour permettre au lecteur d'interpréter le tissu d'espaces blancs et d'interstices. Il s'agit de combler les vides selon la volonté de son auteur. Pour comprendre un texte, un lecteur doit, d'une part, interpréter les relations sous-jacentes à l'information explicite, d'autre part, il doit établir en permanence des liens entre les différentes informations prises dans le texte et entre les informations issues du texte et ses connaissances antérieures. En d'autres termes, il doit sans cesse aller au delà de ce qui est dit explicitement dans le texte pour satisfaire son intention de lecture et garantir une compréhension fine du texte.

Comprendre les implicites nécessite l'activation des processus inférentiels. En effet, appréhender les implicites d'un texte et parvenir à les comprendre passe par ce que Canvat (1992) appelle : « les promenades inférentielles ». Soulignons que la relation entre l'implicite

et l'activité inférentielle est très étroite dans la mesure où inférer équivaut d'une certaine manière à déduire le sens à partir de ce qui n'est pas dit explicitement. Ce traitement de l'implicite permet au lecteur d'accéder à la compréhension inférentielle.

En résumé, la compréhension littérale renvoie à ce qui est présent à la surface du texte, tandis que la compréhension inférentielle est plus complexe, le traitement du texte se fait profondément entre les parties du texte ou entre une partie du texte et les connaissances antérieures du lecteur.

Après avoir présenté la distinction entre la compréhension littérale et inférentielle, nous proposons de définir la compréhension du récit qui fait également l'objet de cette recherche.

1-1-6 La compréhension du récit

Dans le cadre de notre recherche, nous portons notre attention sur la compréhension de la nouvelle que nous considérons comme un récit bref.

A l'instar d'Adam (1985), nous convenons que la compréhension d'un récit implique un processus cyclique et non linéaire. Ce processus implique la mémoire de travail⁵ qui opère au niveau local, c'est-à-dire au niveau des micropropositions narratives. Il est informé par :

- les connaissances du monde : le lecteur s'appuie d'une part, sur ses connaissances antérieures stockées dans la mémoire à long terme (Marin et Legros 2008). Ces connaissances s'appuient sur les expériences vécues ainsi que sur les expériences de récits lus. L'ensemble de ces connaissances permet d'établir des scripts. Selon Legros et Marin (2008), ce sont ces connaissances qui vont permettre d'assurer la cohérence locale et globale ;
- les macrostructures sémantiques qui impliquent de la part du lecteur une construction d'un sens global du texte, du moment où il n'est pas possible de comprendre entièrement des phrases du texte ;

⁵ La mémoire de travail sert maintenir temporairement et à traiter l'information pour son utilisation dans une tâche quelconque (Gaonac'h et Fayol, 2003)

- la superstructure narrative qui concerne les macropropositions pouvant être organisées par les catégories schématiques du modèle narratif conventionnel correspondant au récit.

Ainsi, comprendre un texte narratif correspond à représentation mentale qui est élaborée à partir d'une part, à partir des unités de significations locales (la microstructure) et globales (la macrostructure) qui renvoient aux actions, états et aux événements caractérisés par des relations de causalités, d'autre part, d'une mise en relation entre les informations fournies par le texte et les connaissances du monde stockées dans la mémoire à long terme et activées lors de la lecture.

En somme, comprendre un récit consiste à élaborer une représentation mentale décrivant une chaîne d'actions, d'états et d'événements caractérisés par des relations de causalité auxquelles peut s'identifier le lecteur. Pour Kintsh 1980 (Cité par Fayol 1985), comprendre un récit revient à en avoir une « vue d'ensemble » pour reconstituer la cohérence d'un texte.

Pour ce qui est de la compréhension de l'implicite d'un récit, celle-ci repose sur la compréhension fine concernant l'identité sociale et psychologique des personnages, leurs mobiles, leurs connaissances... Il s'agit aussi, d'inviter le lecteur à suppléer « au *blanc du texte* » (Eco 1985, cité par Goigoux et Cèbe, 2011), c'est-à-dire que le lecteur doit dépasser ce qui est dit explicitement dans le récit. Pour une meilleure compréhension, le lecteur doit avoir conscience de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite du texte (Desrosiers-Sabbath, 1992 : 92) et procéder à des traitements inférentiels à différents niveaux du texte, notamment en traitant les zones d'implicite.

Parler d'implicite nous renvoie à l'interprétation de l'implicite ; ce qui nous amène à nous interroger sur le rapport entre la compréhension et l'interprétation.

1-2 Lire entre comprendre et interpréter

Notre recherche est centrée sur la notion d'implicite textuel. Tauveron (2001) considère qu'interpréter équivaut à comprendre l'implicite. L'auteure n'hésite pas à parler de « couple

infernale » pour désigner la relation problématique qui existe entre la compréhension et l'interprétation. Certains les définissent dans un rapport de hiérarchie : l'interprétation étant alors un processus second et supérieur à la compréhension ; d'autres les présentent comme étant inséparables, en relation d'inclusion et en constante interaction. Avant d'entrer dans ces rapports conflictuels, il est nécessaire de définir l'interprétation.

1-2-1 L'activité interprétative en lecture

Pour définir l'interprétation, nous nous référons à Dufays, (1997 : 32) qui confirme que :

« L'interprétation vise un au-delà du texte : elle s'appuie sur des textes antérieurs ou des connaissances extérieures pour faire apparaître des significations qui n'étaient pas décelables du premier coup, et qui apparaissent dès lors comme des connotations, des sens seconds, des symboles, voire des sens cachés qu'il revient au lecteur de débusquer »

Selon cette définition, l'interprétation fait appel aux connaissances antérieures du lecteur. Ces informations proviennent de ses lectures ou d'autres connaissances d'ordre lexical, syntaxique, historique, socioculturel, expérientiel... Elles vont lui servir à combler les blancs du texte. De là, nous pouvons dire que l'interprétation est réservée aux informations implicites qui ne sont pas écrites. Il revient donc au lecteur de les dévoiler.

De son côté Tauveron (2002 : 13) propose la définition suivante :

« L'interprétation, (...) est une opération postulée plus difficile que la compréhension et postérieure à elle. Comme telle et parce qu'on ne conçoit pas l'apprentissage autrement que gradué dans la difficulté, elle est jugée hors de portée des jeunes enfants et réservée au collège et au lycée. ».

Selon cette deuxième définition, nous ne pouvons parler de la compréhension qu'une fois l'interprétation est achevée. Elle est réservée aux collégiens et aux lycéens. Cette interprétation oblige le lecteur à sortir de la littéralité pour interpréter et finalement

comprendre. Tauveron (1999) ajoute que l'interprétation est un sous-processus de la compréhension. A partir de là, nous pouvons dire que le texte comporte des blancs, ouvre des choix et invite à élaborer des hypothèses de sens. De ce fait, interpréter offre au lecteur une pluralité de sens possibles. Falardeau (2003 : 675) attribue à l'interprétation une vision microscopique, qui « *part de l'extérieur du texte pour s'y plonger et y explorer des microstructures récurrentes* ». Cela signifie que pour interpréter, le lecteur ausculte le texte de manière attentive et approfondie. Pour ce faire, en plus des informations fournis dans le texte, il aura besoin de ses connaissances personnelles.

1-2-2 la relation entre compréhension et interprétation

Tous les auteurs ne sont pas d'accord sur le rapport entre la compréhension et l'interprétation. Trois positions sont proposées par les chercheurs, concernant la relation entre ces deux notions :

- la première position est celle qui prône l'antériorité de la compréhension sur l'interprétation. Dans cette perspective, la première activité serait préalablement nécessaire à la seconde. Sur cette position, Reuter (1992) explique que dans le contexte scolaire, la compréhension permet de construire un sens premier (littéral), alors que l'interprétation concerne un sens second qui implique des intentions et des effets de sens. Sur ce rapport, Reuter (1992) réserve la compréhension au primaire et au collège, alors que l'interprétation étant plutôt réservée au lycée ;
- la deuxième position propose d'inverser les rôles. En effet, l'activité interprétative doit précéder la compréhension et se trouver en amont de celle-ci. Pour illustrer ce rapport, nous proposons l'interprétation des rêves, ou des langages symboliques. Dans ces cas, le lecteur doit, d'abord interpréter pour comprendre. Dans une situation de lecture, le lecteur élabore un travail sur le texte -c'est un travail interprétatif- et la compréhension d'un texte arrive à la fin de la lecture. De ce fait, l'interprétation devient nécessaire pour aider à comprendre. Dans le même sens, Tauveron (2002 : 31) rejoint cette position, elle considère l'interprétation qui « *loin d'être une étape postérieure à la compréhension, précède la compréhension pour la faire advenir* » ;

- la troisième position propose de dépasser ce débat, l'essentiel est d'aider le lecteur à construire le sens. Butlen (2002: 40) considère que l'interprétation et la compréhension sont intimement liées dans le processus de lecture ; il explique que « *les deux processus sont bien en interaction dialectique, ils s'enchaînent et se confortent* ». De ce fait, le processus de compréhension et celui d'interprétation sont parfaitement complémentaires et simultanés. Cette distinction ne doit pas être un obstacle sur le plan didactique : ces deux processus doivent être menés conjointement. De leur côté, Dabène et Quet (1999 : 120) attestent que « *toute compréhension est inférentielle, toute compréhension du texte est une interprétation de celui-ci* ». Selon ces auteurs, il n'y a pas de distinction entre les deux, l'interprétation est incluse dans la compréhension.

A partir des différents points de vue sur la compréhension et l'interprétation, il faut reconnaître qu'il y a un problème théorique certain à vouloir démêler les deux notions.

Pour notre part, nous rejoignons Dabène et Quet (1999), nous avançons que toute compréhension est une interprétation. En déployant l'interprétation, nous sommes loin d'exclure la compréhension. Nous considérons ces deux concepts dans leur relation de complémentarité telle qu'elle a été mise en exergue par Falardeau (2003 : 689) auquel nous empruntons le schéma suivant :

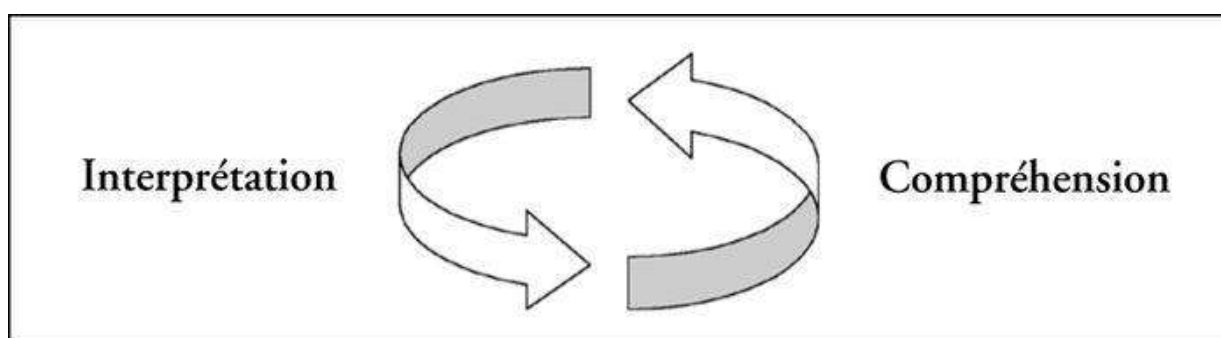


Figure 1: Complémentarité de la compréhension et de l'interprétation de Falardeau : (2003)

En résumé, la compréhension est une interprétation, nous interprétons en permanence lorsque nous lisons un texte. C'est pourquoi, dans notre thèse, nous utilisons compréhension ou

interprétation sans distinguer l'une de l'autre puisque l'une complète l'autre et sont fondamentalement indissociables. Cependant, lors de la compréhension d'un texte, nous pouvons rencontrer des difficultés de diverses sortes, c'est ce que nous essayerons de développer dans ce qui va suivre.

1-2-3 Les difficultés de compréhension

Dans le domaine de la psychologie cognitive, Goigoux (2003) considère que les difficultés en compréhension proviennent de trois sources :

- un déficit général de la capacité de la compréhension du langage. Ces difficultés proviennent de certains aspects cognitifs tels que la mémoire, le raisonnement, l'attention...ou de l'inadéquation des connaissances du lecteur avec le contenu du texte ;
- des déficits au traitement de bas niveau : il s'agit de difficultés liées au décodage des mots ;
- des déficits spécifiques au traitement du texte, c'est-à-dire des difficultés linguistiques et textuelles relatives à la mise en lien de différentes parties du texte ou à une mauvaise régulation de l'activité de lecture (compétence stratégique). Sur ce point, Goigoux (2003 :183) considère que « *Les faibles lecteurs procèdent essentiellement à un contrôle de la compréhension au niveau propositionnel mais peu au niveau local (inter-phrastique) et global (textuel)* ». Selon cet auteur, les lecteurs utilisent des stratégies de lecture mot à mot et traitent chacune des phrases comme autant de phrases isolées ; ce qui les prive de pouvoir contrôler la cohérence de l'information tout au long du texte. Ils ne procèdent pas à des inférences pour mettre en relation les diverses données du texte. Goigoux et Cèbe (2011) évoque une compréhension en *ilots*, c'est-à-dire le lecteur, au cours des traitements du texte, construit des représentations juxtaposées et fragmentaires sans cohérence. Ce mauvais traitement est dû à un mal entendu sur la nature de l'activité de lecture. À cela s'ajoutent encore d'autres problèmes liées aux stratégies de compréhension, comme la difficulté à produire des inférences en cours de lecture (Cain & Oakhill, 2006 ; Cèbe et Goigoux, 2007), à autoréguler⁶ son activité de lecture, à utiliser efficacement sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme pour construire la signification (Goigoux, 2003), etc.

⁶ L'autorégulation est définie par Goigoux (2003 : 183) comme étant « *un ensemble de connaissances métacognitives(connaissances relatives au lecteur, aux tâche et stratégies de lecture) et compétences métacognitives de régulation de son activité(établir des buts, contrôler sa compréhension...)* »

Par ailleurs, dans une approche de la didactique du texte littéraire, Tauveron (2001) propose distinguer entre les problèmes de compréhension et d'interprétation. L'auteure propose de classer ces difficultés en catégories qui se réfèrent soit au lecteur, soit au texte.

Concernant les problèmes de compréhension liés au lecteur, l'auteure cible les difficultés d'ordre cognitif et culturel. Ces difficultés sont liées à l'incapacité de synthétiser les informations proposées par le texte, difficultés à identifier les mobiles du personnage, l'identification d'un personnage non nommé ou nommé tardivement, ne pas pouvoir gérer un trop grand nombre de personnages à la fois, ne pas saisir les reprises anaphoriques, méconnaître les lois d'un genre ou encore posséder des connaissances trop stéréotypées peut entraîner des problèmes de compréhension indépendants de la volonté de l'auteur... En effet, comprendre un texte exige du lecteur qu'il établisse des liens entre les différentes informations du texte et les différents protagonistes. Si le lecteur considère l'écrit comme une succession de mots et de phrases et non comme une entité, il ne pourra pas faire les inférences nécessaires.

De même, si le lecteur ne met pas en relation les différentes désignations d'un même personnage (pronom, périphrase, surnom, ...), il va multiplier les protagonistes et ne pourra de ce fait pas parvenir à la compréhension du texte.

Toutefois, d'autres difficultés sont quant à elles liées aux connaissances encyclopédiques du lecteur (Tauveron, 2002). Pour comprendre un texte, il est souvent nécessaire d'utiliser ses propres connaissances du monde pour inférer certaines informations non explicitement données par l'auteur. Ainsi, un texte dont l'univers de référence est méconnu sera d'autant plus résistant à la compréhension du lecteur.

Par ailleurs, Tauveron (1999) souligne que certaines difficultés que rencontrent les élèves pourraient être liées directement au texte lui-même, elle parle alors de textes *résistants*, pour désigner soit un texte *réticent* qui dissimule une partie des informations et pose alors des problèmes de compréhension. Ces récits empêchent la compréhension immédiate et se caractérisent généralement par :

- l'adoption d'un point de vue inattendu (celui d'un extra terrestre, un animal ...) qui pousse le lecteur à considérer notre monde d'un autre oeil ; un point de vue polyphonique qui abouti à produire l'histoire à travers différente voix ; un point de vue contradictoire avec un personnage qui pose la question de la vérité et du mensonge ;

- le relai de la narration : il s'agit de faire succéder le témoignage de plusieurs personnages qui vont permettre au lecteur de reconstituer l'histoire entière ;
- la perturbation de l'ordre chronologique : il s'agit d'un bouleversement dans l'ordre des événements, par exemple la nouvelle que nous proposons pour les enseignants du cycle secondaire, *Quand Angèle fut seule...* de Pascal Méridgeau présente de nombreux retours en arrière ;
- l'enchâssement de récits dans le récit : ce sont des récits qui s'emboîtent l'un dans l'autre de manière à avoir un récit cadre et un ou des récits encadrés dans une même nouvelle ;
- le déroulement en parallèle de plusieurs parcours de personnages : la difficulté réside dans la simultanéité lorsqu'elle n'est pas explicitement indiquée par des indicateurs temporelles ;
- le silence : nous retrouvons dans l'identité du personnage (absence d'indications sur son nom, son origine, sa description, son mobile, son but, l'issue de sa quête marquée par une fin ouverte, ses relations avec les autres personnages ...) et la présence d'ellipse narrative qui fait passer une portion de l'histoire sous silence ;
- le brouillage volontaire des reprises anaphoriques : la multiplication des personnages et des substituts employés va amener des confusions. Le lecteur en difficulté peut penser qu'il y a autant de personnages que de substituts employés ou les attribuer à un autre personnage que celui désigné ;
- la forte pratique d'ironie : dans ces récits l'implicite est fortement présent.

En ce qui concerne les difficultés d'interprétation, Tauveron (1999) parle de texte *proliférant* qui propose plusieurs pistes de l'histoire, ces textes posent de zones de « compréhension plurielle ». Ces textes déclenchent des problèmes d'interprétation.

Parmi les éléments qui gênent la compréhension des élèves, nous retenons l'implicite, souvent volontaire, l'implicite textuel constitue de véritables obstacles à la compréhension. En effet, l'auteur parsème son texte de blancs pour laisser au lecteur le plaisir de comprendre Dispy (2011).

Lors de la compréhension d'un récit, plus le texte comporte de l'implicite, plus il sera difficile à comprendre. Pour mieux cerner l'implicite textuel dans le récit, Dispy (2011 :107) propose une fiche aux enseignants qui englobe les différentes zones d'implicite :

« le contexte de production de l'œuvre ; l'appartenance du récit au domaine des écrits de fiction ; le degré de vraisemblance u récit ; la situation temporelle et / ou spatiale des faits ; les raisons ou le but de certaines actions : ce que sont les personnages, une désignation d'un (voir plusieurs) trait(s) d'identité qui permettent au lecteur de savoir à qui il a affaire, ce que disent les personnages, plus précisément, ce qu'il faut comprendre de leurs échanges verbaux ; la reconnaissance d'ajouts, d'énoncés qui ne font pas partie du récit (exemple : les interpellations du lecteur) ; la morale, la leçon à tirer du récit».

De là, nous pouvons souligner que la question de l'implicite intervient de différentes manière :

- la question de l'implicite surgit en cas d'ellipse narratives, terme empruntait à (Genette, 197). Il est définit comme *« degrés ultime de l'accélération, consiste à sauter, (à ne pas mentionner, si ce n'est parfois rétrospectivement) de la durée temporelle et des actions de la fiction, dans la narration »* Reuter (2005 : 60). Selon cette définition, l'ellipse *dans un* récit consiste à faire passer des actions sous silence, à ne pas mentionné la durée temporelle et les actions de la fiction dans la narration. Autrement dit, il s'agit de supprimer certains éléments de l'histoire, ce qui produit un effet d'accélération du rythme narratif.⁷
- l'implicite peut également apparaitre en cas de rupture spatiale, c'est-à-dire déplacer le lecteur témoin d'un lieu d'action à un autre ;
- la question de l'implicite apparait également lorsque le lecteur est confronté à une fiction dont le statut fictionnel n'est pas énoncé (volontairement ou involontairement). Ainsi, le lecteur doit inférer à partir de certains indices textuels pour comprendre que le texte qui a sous les yeux est une fiction ;
- la question de l'implicite surgit dans la compréhension des échanges verbaux entre les personnages, c'est-à-dire là où les sémanticiens, linguistes et pragmaticiens visent l'implicite. En effet dans les échanges réels ou fictifs, il est nécessaire de faire appel à des données relatives à la situation de communication particulière ou à des stéréotypes d'action ;

⁷ Dans un récit, le rythme de la narration n'est pas continu et uniforme : accélération, ralentissement, passage sous silence de certains événements, évocation de longues périodes en quelques mots, etc

- l'implicite peut résider dans la morale que véhicule le récit, c'est au lecteur de dévoiler cet implicite pour comprendre le message.

Pour résumer, nous pouvons dire que les problèmes de compréhension peuvent surgir à cause de l'incompétence du lecteur et/ou du caractère réticent du texte.

Conclusion

La compréhension d'un texte, comme nous l'avons déjà évoqué, est le résultat de la construction d'une représentation mentale fondée, d'une part, sur les informations textuelles et, d'autre part, sur des informations non présentes dans le texte, mais appartenant aux connaissances antérieures du lecteur. Tous les types de textes supposent une lecture inférentielle, et plus particulièrement les récits qui demandent une interprétation de la part du lecteur. Cela dit, lors de la construction du sens plusieurs compétences sont nécessaires, notamment pour surmonter les difficultés auxquels pourrait être confronté le lecteur. Dans le chapitre suivant, il est question d'aborder l'implicite et les inférences.

CHAPITRE 2

L'IMPLICITE ET LES INFÉRENCES

Introduction

Dans ce chapitre, nous tenterons d'abord définir l'implicite, les formes de l'implicite et les compétences nécessaires à la compréhension de l'implicite. Parler de l'implicite en lecture, c'est évoquer les inférences. Il convient donc de définir les inférences, les différentes formes d'inférences, ensuite nous essayerons d'expliquer, le rapport entre ces deux notions et le rôle des inférences dans la compréhension de l'écrit. Enfin, nous terminerons par présenter quelques recherches qui explicitent l'origine des difficultés des inférences et l'enseignement des inférences.

2-1 L'implicite

L'implicite a été exploré dans le domaine de la pragmatique et particulièrement dans les interactions verbales. A partir de là, son étude s'est élargie à d'autres secteurs de la linguistique notamment en linguistique textuelle et celle du discours. Dans le cadre notre recherche, le concept d'implicite se retrouve dans la compréhension du récit où l'auteur laisse des blancs à la charge du lecteur que ce dernier comble pour parvenir à sa compréhension (De La Haye, F. et Bonneton-Botté, N. 2006 : 216). Cette présence de l'implicite dans le récit, nous amène à définir ce concept clés et à distinguer ses formes.

2-1-1 Définition de l'implicite

L'étymologie latine d'implicite comme adjectif équivaut à *implicitus* qui dérive de *implicare* dont la signification n'est autre qu'envelopper, pour dire cette capacité de couvrir et d'entourer l'explicite. Le Dictionnaire culturel de langue française (2005) propose la définition suivante : « *Ce qui est virtuellement contenu dans une proposition, un fait sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction. Synonyme : Tacite ; antonyme : explicite, formel* ». A partir de cette définition, l'implicite serait ce qui n'est pas directement exprimé. En effet, beaucoup de chose sont dites ou écrites entre les lignes. Il s'agit d'allusions, d'insinuations, des connotations, des arrières pensées ou des implications involontaires que le destinataire du discours ou le lecteur peuvent interpréter par inférence Lepalaudier (2005).

De nombreux auteurs comme O. Ducrot, Kerbrat- Orecchioni et Manguenau , spécialistes de la langue, s'accordent à reconnaître à l'énoncé plusieurs significations selon son utilisation

dans différents contextes. Kerbrat-Orecchioni (1986), qui est une des figures imminentes de la pragmatique et dont les travaux s'inscrivent dans le domaine de la linguistique, s'est intéressée à la question de l'implicite qu'elle compare à *un passager clandestin du message*. Selon cette auteure, l'implicite est perçu comme : « *ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous-entendues entre les lignes [qui] pèsent lourd dans les énoncés* » (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 6).

A partir de là, et de façon plus courante, nous pourrions s'accorder à dire que l'implicite correspond à une manière détournée, c'est-à-dire indirecte, qui caractérise toujours au moins une partie d'un discours oral ou d'un écrit. L'implicite apparaît donc comme un sens second, il est vu sous l'angle de la production du texte ou du discours mais aussi sous l'angle de sa réception qui fait appel, selon Kerbrat-Orecchioni, (1986), au *Calcul interprétatif*. Parler de calcul interprétatif signifie que le travail sur l'implicite est un travail éminemment de «calcul», car le sens doit toujours être tiré de son enveloppe signifiante.

Généralement, l'implicite est défini par rapport à l'explicite. Il est l'inexprimé de ce qui est exprimé, donc de l'explicite. Kerbrat-Orecchioni (1986 : 16) considère que : « *toute unité de contenu, explicite ou implicite, possède un ancrage textuel direct ou indirect* ». Ainsi, l'explicite correspond en principe à ce qui est clairement énoncé et correspond au sens littéral, alors que l'implicite équivaldrait à ce sens caché.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, nous pouvons dire que l'implicite se trouve là où le texte présente un vide du texte, dans la mesure où « *dans chaque énoncé, oral ou écrit, il y a une grande part d'implicite, il y a plus de vide que de pleins, plus d'informations tues que d'informations dites.* » (Rocquet, 2002 : 1). Il est comme l'indique l'étymologie, ce qui est « enveloppe » dans le message verbal. C'est au lecteur de donner sens au silence et de redresser « *les paroles tordue* », Dispy (2011 :78). De ce fait, le lecteur est amené à interroger l'implicite, à combler les creux du texte par un travail interprétatif sollicitant diverses compétences.

Après avoir proposé quelques définition de l'implicite, nous proposons dans ce qui va suivre de définir les formes d'implicite.

2-1-2 Les formes d'implicite

Selon Kerbrat-Orecchioni (1986), il existe deux grands types d'implicite. Elle distingue les présupposés des sous-entendus.

2-1-2-1 Les présupposés

Kerbrat-Orecchioni, (1986 : 25), propose de définir les présupposés comme suit :

« Nous considérons comme présupposés toutes les informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites quelque soit la spécificité du cadre énonciatif ».

Selon cette définition les présupposés sont inscrits dans le texte, c'est une information implicite qui se déduit d'un mot ou de plusieurs mots présents dans l'énoncé. Ils possèdent une certaine stabilité au niveau de leur interprétation.

De son côté, Ducrot (1998) estime que le présupposé est un « *implicite de phrase* », c'est-à-dire un implicite que nous retrouvons sans prendre en compte les éléments contextuels. En d'autres termes l'origine des présupposés est à chercher dans les dimensions grammaticales, lexicales, morphosyntaxiques et sémantiques. Ainsi, dans le présupposé, l'information implicite est dissimulée dans un énoncé. Par exemple, dans la phrase citée par Kerbrat-Orecchioni, (1986) « Pierre a cessé de fumer », il suffit de se baser uniquement sur le sens du verbe « cesser » pour comprendre que Pierre fumait auparavant (l'information implicite).

1-1-2-2 Les sous-entendus

Les sous-entendus constituent le second grand groupe des contenus implicites, Kerbrat-Orecchioni (1986 :39) propose la définition suivante :

« Toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif ».

Selon cette définition, les sous-entendus ne sont pas directement inscrits dans la l'énoncé, leur interprétation dépend du contexte d'énonciation. Pour accéder aux contenus implicites, nous devons prendre compte à la fois de l'énoncé mais aussi du contexte dans lequel il est exprimé. Le récepteur d'un message implicite doit mobiliser ses connaissances linguistiques mais aussi ses connaissances du monde pour traiter l'information implicite. Pour illustrer les sous-entendus, nous proposons l'exemple cité par Kerbrat-Orecchioni, (1986) : « *Il est huit heures* » peut vouloir dire, selon le contexte, « *Dépêche-toi !* » ou « *Prends ton temps !* »

Dans une approche littéraire, Rocquet (2002 : 8) considère que « *le sous-entendu est un implicite volontaire* ». L'auteur explique que ce type d'implicite est particulièrement délicat à gérer car il est constitutif du texte : passer à côté, c'est passer à côté des intentions de l'auteur ou encore réduire la littérature à une lecture littérale. Il s'agit de comprendre et de faire comprendre aux élèves quelles sont les informations dissimulées pour construire le sens du texte, et pourquoi l'auteur les cache délibérément. Ainsi, les sous-entendus nécessitent un travail d'interprétation plus approfondi ou un *calcul interprétatif*.

Cela dit, la distinction entre présupposés et sous-entendus n'est pas toujours aussi sûre et aussi vérifiable. Parfois le même message peut être perçu comme présupposé ou comme sous-entendu, selon le contexte et la situation.

Prenons l'exemple suivant : « *François a cessé de fumer* ».

Dans une situation de lecture, cette proposition signifie que « *François fumait auparavant* », ce qui doit constituer une compréhension commune pour tous les lecteurs. Dans des contextes assez particuliers, la même phrase peut signifier un constat, une injonction ou encore une invitation à ne plus fumer.

Par ailleurs, les sous-entendus dépendent des dimensions situationnelles et culturelles. De fait, les connaissances culturelles sont indispensables pour arriver à comprendre les sous-entendus. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986), la compréhension des sous-entendus, du fait de leur rapport à un contexte, nécessite des compétences particulières, c'est ce que nous proposerons dans les lignes qui suivent.

2-1-3 Les compétences nécessaires à l'interprétation de l'implicite

Comprendre l'implicite permet de parvenir à une interprétation du texte et à dépasser le niveau littéral du texte lu. Ce traitement n'est possible qu'en recourant à diverses compétences. En effet, d'après Kerbrat-Orecchioni (1986 :47) *« l'interprétation d'un énoncé implique « (...) un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes (...) ».*

Kerbrat-Orecchioni (1986) distingue quatre compétences :

- *la compétence linguistique* : elle correspond aux connaissances liées à la langue. Pour Kerbrat- Orecchioni (1998 :61) cette compétence *« prend en charge, pour leur assigner des signifiés en vertu des règles constitutives de la langue, les signifiants textuels, cotextuels et paratextuels »*. Il s'agit du traitement des signifiants, en vertu des règles de la langue, pour donner les signifiés. Elle est à la base de la compréhension de tout énoncé, explicite ou implicite. En effet, il est nécessaire de comprendre les mots ainsi que les structures syntaxiques composant le message avant d'accéder à sa partie implicite. Kerbrat- Orecchioni(1986) explique que ce traitement linguistique s'opère au niveau phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique⁸ ;
- *la compétence encyclopédique* : cette compétence s'appuie sur les connaissances et les savoirs partagés comme les systèmes de représentation, les univers de référence. Selon Kerbrat-Orecchioni (1986 :162) cette compétence correspond à *« un vaste réservoir d'informations extra-énonciatives portant sur le contexte »*. Il s'agit de l'ensemble des connaissances que possède le lecteur. Ces connaissances sont nécessaires à la production d'inférence. Cette compétence correspond aux savoirs sur le monde ;
- *la compétence rhétorico-pragmatique* : elle correspond à *« l'ensemble des savoirs qu'un sujet parlant possède sur le fonctionnement [des] principes discursifs. »* (Kerbrat-Orecchioni, 1986 :194). Selon cette définition, cette compétence regroupe l'ensemble des savoirs qu'un sujet possède sur le fonctionnement des discours, qui ne sont pas impératifs comme les savoirs syntaxiques mais indispensables à un échange

⁸ la pragmatique *« s'intéresse aux relations des signes avec leurs utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets »*
Maingueneau (1996 : 65)

équitable. Par exemple, à l'écrit, un texte commençant par « *Il était une fois* » sera immédiatement identifié comme un conte par le lecteur. Cette compétence permet, également, au lecteur de saisir et d'interpréter les figures de style, l'ironie, la métaphore... ;

- *la compétence logique* : elle consiste à utiliser un raisonnement logique pour comprendre certains énoncés implicites. Ce raisonnement assure la compréhension du message. Ce sont des opérations de raisonnement permettant d'induire des relations de cause, de conséquence...

En résumé, les quatre compétences contribuent à la co-construction du sens et comme le souligne (Kerbrat-Orecchioni, 1986 : 295), « *elles agissent en osmose, à tel point même qu'il n'est pas toujours commode de déterminer la part exacte qui revient à chacune d'entre elles.* »

Comprendre finement un texte, c'est saisir l'implicite dans sa double dimension : les présupposés, mais aussi les sous-entendus. Comme il a été déjà mentionné dans le chapitre 1, comprendre, c'est construire une représentation mentale qui reflète la situation décrite par le texte. Cette représentation est construite à partir des informations données explicitement dans le texte et des informations implicites déduites par le lecteur. Le sens implicite est rétabli à l'aide d'opérations cognitives de haut niveau : les inférences.

2-2 Les inférences en lecture

- Les inférences ont fait l'objet de différentes recherches théoriques et expérimentales, (Aguilar & Denhière, 2002 ; Campion & Rossi, 1999; Cain, & Oakhill, 1999). Ces recherches ont permis de proposer plusieurs définitions et classifications selon les auteurs. Dans les lignes qui suivent, il est question d'approcher ce concept clé de cette recherche doctorale : présenter les différents types d'inférences, leur rapport avec l'implicite, le rôle des inférences dans la compréhension de l'écrit et leur enseignement.

2-2-1 Définition de l'inférence.

Une définition assez large des inférences constituera le point de départ de cette recherche, il s'agit de celle proposée par Fayol (2000 : 6) « *Les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites* ». En partant de cette définition, parler d'inférence implique nécessairement cette attitude en lecture qui dépasse la compréhension littérale. Ainsi, le lecteur met en relation des éléments d'un texte entre eux et avec ses propres connaissances du monde dans le but de construire une information qui n'est pas donnée explicitement par l'auteur du texte.

De leur côté, Campion et Rossi (1999 : 494) renvoient l'inférence à : « *la notion d'inférence renvoie aux informations que le lecteur ajoute au contenu explicite du texte pour le comprendre* ». De là, nous pouvons dire que toute information à laquelle le lecteur ajoute de nouveaux éléments pour expliciter une information implicite est appelée inférence. Cette définition rejoint celle proposée par Fayol & Gaonac'h (2003 : 48) qui considèrent qu'une inférence peut correspondre aussi au :

« *recours à des connaissances non explicitement évoquées par et dans le texte, mais que le lecteur doit retrouver dans sa mémoire ou déduire pour établir la continuité dans l'interprétation de la signification du texte* ».

A partir de cette définition l'activité inférentielle consiste à produire une information nouvelle à partir des informations disponibles. Une partie des informations nécessaires pour produire l'inférence correspond généralement à des connaissances qui doivent être récupérées en mémoire à long terme. Selon Cunningham (1987, cité par Giasson 1990), pour parler d'inférence, le lecteur est amené à dépasser la compréhension littérale, c'est-à-dire il va proposer une information qui ne figure directement dans le texte. Cunningham (1987) fait la part entre l'inférentiel et le non inférentiel⁹, en donnant comme frontière la littéralité.

⁹ Cette distinction va nous servir de distinguer entre les questions littérales et les questions inférentielles, lors de l'élaboration du questionnaire de lecture et l'analyse du questionnement proposé par les enseignants du secondaire.

De son côté Cain (2010 : 249) rejoint les définitions citées précédemment : « *une inférence consiste à aller au-delà de l'information explicite dans le texte pour établir des liens entre les différentes parties du texte ou entre le texte et les connaissances générales* ».

A partir de ces différentes définitions, nous pouvons avancer que l'inférence pousse le lecteur à aller au-delà de ce qui est présent à la surface du texte. Il sera amené à faire le lien entre les différentes parties du texte ou entre le texte et ses connaissances antérieures. Pour ce faire, il doit chercher l'information dans sa mémoire à long terme pour l'ajouter à l'information du texte. Quelque soit le type de connaissance dont elles dérivent, les inférences du lecteur visent principalement à établir des liens de cohérence entre les propositions du texte et à intégrer ces propositions dans une représentation plausible de la situation de référence. Ainsi, pour générer une inférence, il faut que le lecteur dépasse le niveau de surface du texte, qu'il aille plus loin que la compréhension littérale.

Pour conclure, nous pouvons dire que les inférences vont permettre au lecteur de compléter sa compréhension du texte et à aller au-delà de ce qui est présent à la surface du texte. Cependant, les inférences réalisées pendant la compréhension peuvent être de diverses sortes et comporter des degrés de complexité également divers.

2-2-2 Les classifications des inférences

De nombreux travaux ont été conduits sur les inférences et les dimensions qui permettent de classer les différents types d'inférences varient d'un auteur à l'autre. Il n'existe pas de consensus en ce qui concerne la classification des inférences ; celles-ci appartiennent à des domaines très variés : la logique, la linguistique et la psychologie cognitive.

Dans une approche linguistique, Orecchioni (1998, citée 1991 cité par Opely Djelle, 2016 : 99) aborde les inférences en distinguant les des inférences présupposées et les inférences sous-entendues. Les inférences présupposées seraient liées à l'énoncé, elles sont liées à l'énoncé explicite, tandis que, les inférences sous-entendues sont liées au contexte énonciatif qui appelle à la compétence encyclopédique. De ce fait l'implicite sous-entendu est plus complexe et moins accessible que l'implicite présupposé qui est plus proche de l'explicite.

Pour mieux représenter ce rapport entre l'implicite et les inférences, nous reprenons le schéma proposé par Kerbrat- Orecchioni (1998 citée par Opely Djelle, 2016 : 99)

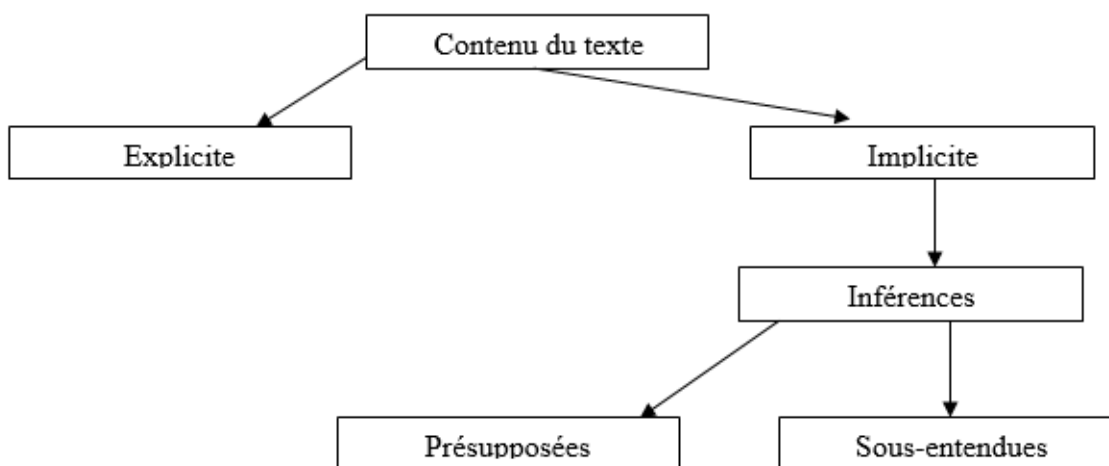


Figure 2: Schéma de l'inférence de Kerbrat-Orecchioni (1998)

Selon ce schéma les inférences présumposées sont inscrites dans l'énoncé explicite, elles sont construites à partir des connaissances linguistiques du lecteur. En revanche, les inférences sous-entendues, plus complexe, nécessitent de la part du lecteur le recours à des connaissances antérieures qui ne sont pas inscrites dans l'énoncé.

Par ailleurs, Johnson et Johnson, (1986) a proposé des sous-catégories d'inférences basées sur les connaissances personnelles du lecteur. Cette sous-catégorie révèle un éventail solide qui permet de construire la compréhension inférentielle. L'auteur propose des inférences fondées sur : *le lieu, l'agent, le temps, l'action, l'instrument, la catégorie, l'objet cause-effet, le problème-solution et le sentiment-attitude* (Johnson et al, 1986 cité dans Boutard et al, 2006 :22).

De son côté, Giasson (1990) propose de suivre le raisonnement de Kerbrat- Orecchioni (1986). Elle propose les inférences logiques qui renvoient aux présumposés et les inférences pragmatiques qui renvoient aux sous-entendus. Giasson (1990) s'appuie, également, sur le modèle conceptuel de Cunningham (1987, cité par Giasson 1990) qui distingue les inférences fondées sur le texte et celles fondées sur les connaissances ou les schémas du lecteur, équivalentes normalement à ce que certains appellent les connaissances du monde ou les connaissances encyclopédiques.

A près avoir présenté quelques classifications des inférences, nous avons fait le choix de nous centrer plus spécifiquement sur les inférences pragmatiques et les inférences logiques du fait de leur rôle central dans la compréhension de texte et l'établissement de la cohérence. En outre, nous retrouvons cette catégorisation des inférences chez de nombreux auteurs (Kerbrat-Orecchioni, 1986 ; Campion et Rossi, 1999 ; Bianco et Coda, 2002 ; Gaonac'h et Fayol, 2003).

2-2-2-1 Les inférences logiques

Giasson (1990) définit les inférences logiques comme étant des constructions du sens implicite en s'appuyant sur le texte. Elle précise que pour ce type d'inférence fondée sur le texte, l'information est nécessairement incluse dans la phrase. Pour réaliser ces inférences, il est donc nécessaire d'identifier des éléments linguistiques et de les interpréter. Ces éléments tels que les références ou les relations de causalité sont concernés par ce type d'inférence.

Selon, Gaonac'h, Coirier et Passeraut (1996 :104) : « *Ces inférences découlent de la mise en œuvre des règles formelles de la déduction, du calcul logique* ». En effet, l'inférence logique constitue une étape importante à la construction du modèle de situation ; elles sont nécessaires et univoques. Elles n'ajoutent pas d'information au contenu proposé. (Duchêne May-Carle, 2006 :59). Elles correspondent aux inférences communes à tout le monde.

Pour mieux comprendre ce type d'inférence, nous reprenons l'exemple proposé par Denhière et Baudet (1992 :85) : « Tous les oiseaux ont des plumes, et les canaris sont des oiseaux »
L'inférence que le lecteur peut construire est : « les canaris sont des oiseaux ». Il s'agit donc dans cette phrase de mener un raisonnement logique qui permet d'établir des sens ayant des valeurs de vérité.

2-2-2-2-Les inférences pragmatiques

Les inférences pragmatiques constituent pour Giasson, (1990) « les élaborations » qui permettent d'enrichir la compréhension. Ces inférences sont fondées sur les connaissances du lecteur et elles ne sont pas explicitement présentes lors de la lecture. Ainsi, la génération

d'inférences basées sur les connaissances du monde nécessite l'accès aux connaissances appropriées en mémoire à long terme.

La réalisation de ce deuxième type d'inférence, contrairement aux inférences logiques, ne constitue pas une certitude. Ces inférences permettent la mise en relation des informations du texte avec les connaissances du lecteur (Rossi et Campion 1999); ce qui est important pour constituer un modèle de situation.

Dans le cadre d'un enseignement explicite à la réalisation d'inférences, Giasson (1990 : 62) explique que « *l'inférence fondée sur le texte (inférence logique) est nécessairement incluse dans la phrase, alors que l'inférence fondée sur le schéma du lecteur ne l'est pas, elle y est probablement sous-entendue* ». Ce qui implique que les inférences pragmatiques nous permettent de faire des déductions fondées sur des connaissances du monde. Ces inférences sont intimement liées à celle de script. Ce type d'inférence relève de processus plus complexes car leur réalisation est subordonnée à des facteurs variés imputables au lecteur comme son âge et ses capacités ou au texte comme sa nature ou son contenu. Cependant, ce type d'inférence est considéré comme une hypothèse de sens plausible Dehnière et Baudet(1992).

Pour représenter ces types d'inférence Giasson (1990 :61) propose de reprendre l'échèle des inférences proposée par Cunningham (1987) et que nous reprenons dans le schéma suivant :

Réponses fondées sur le texte		Réponses fondées sur les schémas	
Compréhension littérale	Compréhension inférentielle	réponses créatives	
Inférences logiques		Inférences pragmatiques	

Figure 3: Échelle des inférences de Cunningham (1987)

Selon ce schéma, nous remarquons à gauche de l'échelle les réponses issues uniquement du texte, alors que sur la droite, il s'agit de celles issues presque exclusivement des connaissances antérieures du lecteur. Sur cette base, Cunningham (1987, cité par Giasson 1990) propose de distinguer trois grandes catégories d'inférence : les inférences logiques, qui découlent du texte et qui sont nécessairement vraies, ainsi que des inférences pragmatiques, qui sont

possiblement vraies et communes à l'ensemble des lecteurs. Il existe également des inférences créatives, qui sont possiblement vraies et qui ne sont pas communes, mais particulières à quelques lecteurs.

Par ailleurs, pour que le lecteur arrive à inférer et dépasser la compréhension littérale, de quoi a-t-il besoin ? C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans ce qui va suivre.

2-2-3 Les connaissances nécessaires à la réalisation d'inférences

Comprendre un texte, comme nous l'avons déjà expliqué, consiste à construire une représentation mentale. Cette représentation est relative à la signification des phrases du texte et à la construction d'un modèle de la situation que le texte évoque. Le lecteur est donc amené à produire des inférences pour développer ses capacités de construction d'une macrostructure textuelle cohérente et d'un modèle de situation permanent. Le traitement d'une information implicite dans un texte met en œuvre le processus inférentiel qui est défini comme :

« un processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, et ce en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes. L'inférence est le résultat de ce processus. » (Duchêne May-Carle, 2006 : 58)

Selon cette définition, le processus inférentiel permet la jonction entre une information citée dans le texte et une autre qui ne l'est pas en faisant appel à différentes compétences. Ce processus s'articule entre le prélèvement et le traitement des informations, ainsi que la construction des informations manquantes. Autrement dit, le traitement fera activer les connaissances sémantiques présentes dans la mémoire à long terme en rapport avec l'information prélevée, puis un travail de construction de sens se fera dans la mémoire de travail pour être enfin stocké en mémoire à long terme.

Par ailleurs, la source d'information des inférences est liée à différentes connaissances :

- pour les inférences pragmatiques, ce sont connaissances du monde qui sont convoquées par le lecteur, par exemple, pour notre première hypothèse lors de la lecture de la nouvelle *Down Under*, proposée pour le test ; nous rencontrons le mot

Noël plusieurs fois. Ce mot fait partie de nos connaissances du monde. Nous pouvons également lier ce thème à d'autres mots comme sapin, père Noël, cadeaux...ces mots constituent le script. Ainsi, à chaque lecture de Noël, le lecteur va activer ces connaissances sur le monde.

- - Pour les inférences logiques, elles sont fondées à partir du raisonnement logique qui prend appuie sur des éléments inclus dans le texte (Bianco et Coda, 2002). Pour illustrer ce raisonnement, nous proposons l'exemple de cité par Bert-Erboul, (1979, cité par Lefebvre et al 2012 : 540) : la phrase *Jean est plus grand que Paul* implique, logiquement, que Paul est plus petit que Jean.

Les différentes catégories d'inférences citées précédemment permettent de formuler le constat que la source d'information nécessaire à l'activité inférentielle se présente comme une interaction entre les connaissances personnelles d'un individu et les informations qu'on lui a fournies antérieurement dans le texte. Pour arriver à combler les blancs du texte, le lecteur opère des prélèvements, des traitements et des constructions. Il doit inférer, c'est-à-dire construire les informations manquantes en faisant appel à la logique et/ou à ses connaissances su monde.

Cependant, lors de la réalisation des inférences, Boutard C. et Maeder C. (2006) expliquent qu'au cours d'une tâche de compréhension, plusieurs facteurs d'ordre cognitif ou non, interviennent dans l'activité inférentielle. Nous retiendrons, pour notre part, les principaux facteurs en jeu :

- *la mémoire à long terme et de travail* : elles sont impliquées dans l'élaboration d'inférences. En effet, lors de la lecture, il est nécessaire de lier les informations lues aux divers endroits de la séquence proposée. Pour ce faire, il est nécessaire de stocker celles-ci en mémoire de travail afin de générer les inférences.

De la sorte, la compréhension inférentielle, contrairement à la compréhension littérale qui repose spécialement sur les informations fournies par le texte, est fondée sur des connaissances supplémentaires provenant de la mémoire à long terme du lecteur. Ainsi, l'élève ne doit pas se contenter d'une compréhension littérale des textes. Il faut qu'il aille au-delà des éléments du texte lu pour réaliser des inférences ;

- *les connaissances du monde* : les inférences seront d'autant plus rapidement réalisées si le lecteur possède une connaissance préalable du thème abordé dans le passage et

comme le souligne Champion et Rossi (1999), le lecteur dispose des connaissances diverse pour comprendre un texte, ils expliquent que ces connaissances, nommées *connaissance du monde* sont indispensable pour construire le sens et pour l'élaboration des inférences. En effet, les connaissances du monde sont : « *une source d'informations incontournables pour la plupart des inférences susceptibles d'être générées pour comprendre un texte* » Champion et Rossi (1999 :497). Cette mobilisation des connaissances nécessaires pour la réalisation des inférences dépend de leur disponibilité chez le lecteur. Crinon (2006) atteste que les textes proches des expériences vécues par les élèves déclenchent facilement des inférences qui contribuent à la compréhension du texte. Par exemple, pour un lecteur qui n'a aucune idée sur le restaurant, il aura des difficultés à interpréter la séquence suivante « les vacanciers s'arrêtent devant le restaurant. Il parcoururent le menu ; Puis il s'éloignèrent.»¹⁰

- la *capacité de généralisation ou de synthèse* : il s'agit de la capacité à établir des liens pertinents entre les informations lues afin de créer une image mentale exacte et donc de générer des inférences adaptées ;
- le *contrôle cognitif* : il s'agit du temps de réflexion, le temps de relecture, l'autocorrection spontanée et la modulation de la vitesse de lecture en fonction de la difficulté ; ce sont autant de facteurs à prendre en compte dans la réalisation d'inférences.

Après avoir présenté les différentes connaissances nécessaires à l'élaboration des inférences, nous allons essayer de définir le rapport de ces inférences à la compréhension.

¹⁰ Cet exemple a été cité par Gaonac'h et Fayol(2003 :48)

2-2-4 Le rôle des inférences dans la compréhension de l'écrit

De nombreux auteurs ont incriminé la faiblesse inférentielle comme responsable des difficultés observées en compréhension (Cain & Oakhill, 1999 ; Long, Oppy, & Seely, 1994, 1997 ; Oakhill, 1984). Ils attestent que les processus inférentiels sont centraux dans l'activité de lecture et que les informations données dans le texte restent souvent implicites (Godler et Gaonac'h (2004)). En d'autres termes, la signification du texte ne peut être extraite de ce dernier ; elle doit être construite par le lecteur qui fait intervenir ces connaissances afin d'élaborer des inférences. Par conséquent, les inférences sont produites principalement parce qu'elles sont nécessaires à la construction des différents niveaux de la représentation mentale, c'est-à-dire celui de la base de texte ainsi que celui du modèle de situation évoqué par le texte. En effet, Kintsch (1993) souligne l'importance des inférences. Il précise que les processus inférentiels interviennent à tous les niveaux du texte contenant des éléments implicites à savoir : la base de texte et le modèle de situation. Cependant, les inférences opérées dans la base de texte n'ajoutent aucune connaissance tandis que celles effectuées dans le modèle de situation apportent des informations nouvelles.

Comme nous l'avons déjà expliqué, la compréhension de texte est le résultat d'une représentation mentale, fondée sur les informations issues du texte et également sur les informations non présentes dans le texte et qui font partie des connaissances du lecteur. Ce dernier effectue des relations entre les propositions. Autrement dit, il doit inférer des liens pour interpréter le texte.

De leur côté, Rossi et Campion (1999) insistent aussi sur l'importance du processus inférentiel dans la compréhension de texte. Rappelons à cet égard que tout texte apporte des informations insuffisantes, ce qui amènerait le lecteur à activer les connaissances du monde nécessaires, dans l'intention de comprendre le texte. Activer les connaissances, au cours de la compréhension, c'est produire des inférences. De ce fait, l'inférence représente un élément indispensable à la compréhension du contenu textuel car même des textes très simples requièrent de faire des inférences (Yuill et Oakhill, 1991). Pour comprendre un texte, le lecteur doit donc prendre en compte les informations fournies par le texte et les compléter en réalisant des inférences (Denhière et Baudet, 1992).

Dans ce sens, Giasson (2011) explique que les inférences agissent de deux façons : d'une part, elles servent à établir des liens entre les parties du texte pour que la compréhension soit cohérente, d'autre part, elles permettent d'effectuer des liens entre les connaissances du lecteur pour combler les blancs laissés par l'auteur.

Pour représenter le rapport entre les inférences et la compréhension, nous nous appuyons sur la réflexion de Dabène et Quet (1999 :118) qui considèrent que : « *travailler sur compréhension des textes c'est bien travailler la production inférentielle de chaque lecteur au contact d'un texte particulier* ». Selon cette citation, une définition de la compréhension ne peut incidemment écarter les informations implicites en se limitant à une compréhension littérale. Ainsi, pour raffiner sa compréhension, le lecteur doit avoir conscience « *de la nécessité d'aller au-delà de l'information explicite d'un texte pour vraiment le comprendre* » (Desrosiers- Sabbath, 1992 : 92). En développant le comportement d'inférence, le lecteur prend la peine d'être aussi l'auteur du texte.

Cependant, une des règles à respecter pour la compréhension d'un texte est d'effectuer les inférences justes nécessaires en évitant «l'explosion inférentielle ». Selon Gaonah'c, Passerault et Coirier (1996). Pour cela, le lecteur doit être en mesure de savoir quels types d'inférences sont nécessaires pour établir la cohérence textuelle et par quels indices textuels elles sont déclenchées et à quel moment elles sont réalisées. En effet, sur ce point, Giasson (1990) explique que pour comprendre un texte, le lecteur fera des inférences à différents niveaux du texte.

Toutefois, il existe des inférences qui ne sont pas prévues par l'auteur et ne sont pas indispensables à la compréhension littérale du texte Giasson(1990). Ces inférences font partie du processus d'élaboration¹¹. Irwin (1986, cité par Giasson (1990), propose cinq types de processus d'élaboration :

- se construire une image mentale du texte ;
- réagir émotionnellement dans la lecture d'un texte (réaction émotionnelle à l'intrigue, aux personnages) ;

¹¹ Selon Giasson (1990) les processus d'élaboration permettent au lecteur de dépasser la compréhension littérale, ces processus renvoient à des inférences non prévues par l'auteur.

- raisonner sur le texte (utiliser son intelligence pour traiter, analyser ou critiquer le contenu du texte) ;
- intégrer des informations nouvelles à ces connaissances
- faire des prédictions¹² à partir de titre, de sous-titre, de figure, de mots en italique ou en gras, tableaux, etc.

Par ailleurs, parler d'inférence, c'est évoquer l'implicite. Ce rapport nous amène s'interroger sur le lien entre les deux concepts dans la compréhension de l'écrit. C'est ce que nous essayerons de développer dans ce qui va suivre.

2-2-5 Le rapport entre implicite et inférence

Pour expliciter la relation entre l'inférence et l'implicite, nous proposons d'emprunter la définition proposée par Kerbrat-Orecchioni, (1986 : 24) : « *L'inférence est toute proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral en combinant des informations de statut variable (internes ou externes)* ». À travers cette définition, l'auteure se sert d'une notion pour expliquer l'autre, impliquant par là le rapport intime entre les deux. A travers l'activité inférentielle, le lecteur devra comprendre cet implicite en s'appuyant sur les informations présentes dans la proposition ou en faisant appel à ces connaissances antérieures.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, Beltrami & al. (2004) montrent que l'auteur 'un texte ne peut que supposer un lecteur capable de lever l'implicite grâce à l'activité inférentielle. Pour ce faire, la compréhension explicite est nécessaire à l'inférence, mais elle n'est pas suffisante. La présence de passages implicites rend cette lecture résistante. Giasson (1990) souligne que le lecteur doit dépasser la compréhension littérale, il doit aller plus loin que ce qui est présent à la surface du texte. Ainsi Le sens implicite est rétabli à l'aide d'opérations cognitives de haut niveau : les inférences

¹² Giasson(1990) explique que les prédictions sont des hypothèses construites par le lecteur sur ce qui arrivera ultérieurement dans le texte.

Compte tenu de l'importance du processus inférentiel dans la compréhension, de nombreux chercheurs se sont intéressés au déficit inférentiel chez certains lecteurs ; c'est ce que nous tenterons de voir dans ce qui va suivre.

2-2-6 Les difficultés à faire des inférences

Pour comprendre un texte, plusieurs habiletés et processus doivent être mis en œuvre ; les difficultés de compréhension peuvent donc être de différentes natures ; nombre de ces difficultés sont liées au processus inférentiel (Golder et Gaonac'h, 2004). Selon ces auteurs, les déficiences dans la mise en œuvre des processus inférentiels sont liées à un manque de connaissances du domaine abordé dans le texte, mais elles peuvent aussi apparaître chez certains élèves même lorsqu'ils possèdent un niveau de connaissances suffisant. En outre, ils précisent également que le traitement superficiel du texte serait l'une des causes de ce déficit. Ce constat rejoint les résultats de l'enquête menée par Lafontaine (1997) qui a révélé que de nombreux lycéens éprouvaient des difficultés à réaliser, seuls, des inférences simples. Il explique que les élèves ont appris tardivement que la lecture implique des inférences et qu'ils ont été peu entraînés à le faire.

Par ailleurs, les difficultés à faire des inférences ne sont pas liées uniquement à des problèmes de rétention des informations du texte ou à un manque de connaissances sur le sujet du texte (Oakhill, 1984 ; Cain et Oakhill, 1999). Elles peuvent provenir des pratiques enseignantes qui favoriseraient la compréhension littérale et l'identification des mots au détriment d'une compréhension inférentielle (Tauveron, 2002 et Goigoux, 1998).

Ces affirmations correspondent avec celles de Goigoux (1998 :159) qui a relevé que les élèves en difficulté de lecture ont une représentation erronée de l'acte de lire. Il explique que pour ces élèves, « *il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre* ». Ainsi, il semblerait que certains élèves n'aient pas conscience de la nécessité de faire des inférences en lisant. Cette représentation erronée pourrait venir du fait que certaines pratiques d'enseignement de la lecture mettent uniquement l'accent sur la compréhension littérale et l'identification des mots (Tauveron, 2002 ; Goigoux, 1998).

Par ailleurs, Goigoux (2003) (cité par De La Haye & Nathalie Bonneton-Botté 2006 :6) précise que trois facteurs peuvent entraver les processus inférentiels des élèves :

- *une faible étendue de leurs connaissances du monde ;*
- *l'insuffisante fiabilité de leurs traitements linguistiques ;*
- *enfin et surtout l'absence de conscience de la nécessité pour le lecteur d'aller au-delà de l'information explicite du texte».*

De son côté, Giasson (1990) rappelle aussi que l'analyse des pratiques d'enseignement de texte porte très souvent sur le littéral au détriment d'un questionnement portant sur les passages implicites.

Dans le contexte algérien, nous avons constaté que peu de recherches ont été faites dans ce domaine, à l'exception de quelques recherches doctorales comme celle de Rehaili (2011) qui a travaillé sur le questionnement dans la construction du sens, chez les lycéens algériens. Le travail en question porte sur la compréhension fine à travers la stratégie du questionnement. Il a abouti à la conclusion que questionner le texte aide l'élève à réfléchir à son acte de lire au moment de la lecture. Évoquons également la recherche doctorale menée par Ait Djida (2011) qui a permis de mettre l'accent sur les processus cognitifs mis en jeu par des collégiens algériens en situation de compréhension et l'impact des pratiques enseignantes sur le déclenchement de ces processus. Il ressort de cette recherche que « *les processus de haut niveau ne sont pas activés faute de stratégies adéquates* », Ait Djida (2011 : 219). Ainsi, il ressort de cette recherche que les élèves ne font pas appel à leurs connaissances antérieures pour construire le modèle de situation.

Pour terminer ce développement sur l'inférence, retenons que celle-ci constitue à la fois un écueil, vu les difficultés qu'elle présente, et un processus clé de la compréhension des textes, surtout pour tout ce qui relève des implicites. De plus, apprendre à inférer en lecture est inéluctablement lié à l'enseignement. Ceci constitue l'un des moments de notre expérimentation didactique puisque celle-ci intègre un travail sur le questionnement des implicites et donc un travail sur l'inférence.

2-2-7 L'enseignement des inférences

Le travail sur l'inférence et l'implicite implique nécessairement pour les enseignants, une réflexion sur plusieurs aspects :

- le choix des supports de lecture : l'enseignant doit proposer à ces élèves des textes ouverts, «résistants », comme le dit Tauveron (1999), qui sollicitent l'inférence et nécessitent une lecture entre les lignes. Ces textes offrent au lecteur différents niveaux de compréhension (littérale, inférentielle et personnelle) ;
- les questions qui accompagnent les tâches de lecture : ces questions doivent porter sur le sens littéral et inférentiel des textes ;
- la méthode d'enseignement qui cible le développement de la compétence à inférer chez l'élève. Giasson (1990) précise que de nombreuses stratégies sont proposées pour enseigner les inférences. Pour les inférences pragmatiques, Giasson (1990) retient la classification de Johnson et Johnson (1986) qui est composée de 10 types d'inférences : cette démarche permet à l'enseignant de développer des situations intéressantes qui fournissent une base solide pour travailler les inférences dans la plupart des textes. Ainsi, l'enseignant pourra choisir des extraits portant sur différents aspects (lieu, temps agent, action...). Chaque aspect renvoie à un type d'inférence, par exemple :
 - le lieu : « *Après l'inscription, le garçon nous aida à transporter nos bagages dans notre chambre* » : Où sommes-nous ?
 - l'agent : « *Avec le peigne dans une main et les ciseaux dans l'autre, Christian s'approcha de la chaise* » : Qui est Christian ?

Sur le même type d'inférence, Giasson (1990) propose à partir de la classification citée précédemment, la démarche de Reutzel et Holingsworth (1988). Le principe de cette démarche consiste à expliquer le type d'inférence aux élèves, puis à partir d'un exemple l'enseignant met en évidence l'indice, effectue l'inférence et justifie l'inférence. Graduellement, les élèves doivent participer à la tâche.

Dans cette même optique, Holmes (1983) met l'accent sur les indices qui entraînent inévitablement un travail sur les inférences. Pour ce faire, l'enseignant peut :

- lire un passage et poser une question inférentielle ;

- faire émettre une hypothèse : pour cette stratégie, les élèves vont proposer les réponses en s'appuyant sur leur connaissance antérieures ;
- identifier les mots clés : il s'agit de repérer les mots clés dans le texte ;
- formuler des questions du type oui/non et y répondre ;
- faire des jugements finaux.

De leur côté, Crinon, Marin et Lallias (2006) proposent de concevoir des ateliers de lecture qui placent les élèves en situation de rétablir les informations manquantes en s'appuyant sur les informations présentes dans le texte et leurs connaissances antérieures sans pour autant envisager des entraînements systématiques des inférences alors que Gaonac'h et Fayol (2003 :64) suggèrent d'entraîner « *les individus à réaliser les inférences- par exemple en les conduisant à s'interroger sur la cohérence de la représentation mentale qu'ils ont construite* ». Selon ces auteurs, il s'agit d'amener maîtriser la cohérence des textes et inciter les élèves à identifier les incohérences à travers des activités d'exercisation. Pour illustrer cette pratique, ils citent les travaux de Gombert(1990) qui portent sur la détection des incohérences dans des textes.

De manière générale, nous convenons qu'un travail sur les inférences est nécessaire pour développer cette capacité à traiter l'implicite textuel et à dépasser le sens littéral du texte.

Conclusion

En guise de conclusion à ce chapitre, nous pouvons dire que l'implicite peut se présenter comme présupposé ou sous-entendu et afin d'interpréter cet implicite et de reconstituer le sens d'un texte, le lecteur doit inférer pour aller au-delà de ce qui est dit. Parmi les différents types d'inférences cités, nous avons retenu les inférences pragmatiques fondées sur les connaissances du monde et les inférences logiques qui nécessitent un raisonnement logique. Nous avons vu également que les inférences constituent un processus clé dans la compréhension, surtout pour tout ce qui relève de l'implicite. Dans le chapitre suivant, nous allons nous consacrer à la nouvelle comme genre narratif et son enseignement dans cycle secondaire algérien, notamment en situation de compréhension, précisément à la fin du cycle secondaire.

CHAPITRE 3

L'ENSEIGNEMENT DE LA NOUVELLE AU SECONDAIRE ALGÉRIEN

Introduction

Dans ce chapitre, il est question, d'abord, de définir la nouvelle comme sous-genre narratif, ses caractéristiques, ensuite nous proposerons une description de l'enseignement de la nouvelle au secondaire algérien et particulièrement à la fin du cycle secondaire, enfin nous terminerons par définir le questionnement en compréhension de l'écrit et son rôle dans la compréhension.

3- 1 La nouvelle : un genre narratif bref

Le genre littéraire regroupe différents types de textes comme le narratif, l'argumentatif, le descriptif, le poétique, etc. Chacun de ces types regroupe des genres de textes qui répondent à des caractéristiques. Ces genres se différencient par leur contenu thématique, leur construction typique et un style propre. Nous distinguons généralement cinq grands genres littéraires : le genre narratif, le genre poétique, le genre théâtral, le genre argumentatif et le genre épistolaire. Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas question d'aborder tous les genres mais nous nous limitons à la nouvelle comme sous- genre narratif bref.

3-1-1 Définition du genre narratif

De nombreux courants, qu'ils soient sémiotiques, littéraires ou encore linguistiques, ont étudié le récit. Cela est aisément explicable par le fait que cette forme discursive est présente dans toutes les cultures du monde.

Le récit est certainement l'unité textuelle qui a été la plus travaillée par la tradition rhétorique, et aussi par la narratologie moderne. En tant qu'unité textuelle, tout récit selon Adam (2001 : 29) correspond à : « (...) *une suite de propositions liées, progressant vers une fin.* ».

Par ailleurs, la définition structuraliste du récit la plus citée est celle de T. Todorov cité par Adam (1985 : 26) :

«Un récit idéal commence par une situation stable qu'une force quelconque vient perturber. Il en résulte un état de déséquilibre ; par l'action d'une force dirigée en sens inverse, l'équilibre est rétabli; le second équilibre est bien semblable au premier,

mais les deux ne sont jamais identiques. Il y a par conséquent deux types d'épisodes dans un récit : ceux qui décrivent un état d'équilibre ou de déséquilibre et ceux qui décrivent le passage d'un état à l'autre».

Cette définition semble recouvrir un récit « idéal » dans son ensemble et pas seulement une séquence. Tout texte narratif se compose soit d'une simple séquence, soit d'une suite combinée de séquences. Il s'agit d'un système complexe : l'action racontée par un narrateur constitue un emboîtement logique parce qu'une situation va entraîner un certain type d'actions, pas n'importe lesquelles. Cette succession d'événements, appelée intrigue, se déroule autour de personnages plantés dans un décor et placés sur un axe temporel.

Cependant, Adam (2001) considère qu'il est plus juste de parler de séquence narrative plutôt que de récit. La séquence narrative minimale comporte toujours et seulement cinq propositions. Une proposition narrative est définie par Adam (1985 :36) comme : « un prédicat à (n) arguments ayant des rôles narratifs ». Le prédicat distribue les rôles et définit la relation entre les arguments. Prenons l'exemple suivant : « *le chien ronge un os* ».

Dans cet exemple, nous avons une proposition dans laquelle le prédicat (ronger) met en relation les deux arguments (chien) et (os). Ainsi, toute proposition narrative (Pn) est représentée comme : Pn = prédicats (qualificatifs ou de faire) + n. arguments.

Toutefois, le texte narratif (TN) se compose d'un nombre variable de séquences narratives (SN). J.M. Adam (2001) décompose chaque séquence en cinq macropropositions narratives, c'est-à-dire : (Texte narratif) TN= (sn(séquence narrative)1 (sn2 (sn..... (snx)))))

SN - (pn1 (proposition narrative)(pn2 (pn3 (pn4 (pn5)))))

Pour Todorov, la proposition narrative (pn1) correspond à la situation stable, (pn2) à l'élément perturbateur, (pn3) à l'état de déséquilibre, (pn4) à la force dirigée en sens inverse et (pn5) à l'équilibre. Ainsi, les macropropositions narratives (pn2, pn3, pn4) assurent la transformation d'un état (pn1) à un état final (pn5).

3-1-2 Définition de la nouvelle

Selon le dictionnaire du littéraire (2002 :401), le terme nouvelle est attesté en français dès le XII^e siècle. Le terme vient du latin novus, « nouveau », il renvoie à l'idée d'information neuve. Ce terme est emprunté à l'italien novellar, vers le XVI^e siècle, pour désigner « changer » avant de prendre le sens de « raconter », (Stalloni 2005 : 68).

La «nouvelle », en tant que genre littéraire, apparaît pour la première fois en Italie au XIV^e siècle lorsque Boccace écrit son Décaméron (1350, 1353), recueil de « novellas », courtes histoires plaisantes, publié en 1350 et qui regroupe cent nouvelles racontées en dix jours par sept femmes et trois hommes ayant trouvé refuge dans un château pour fuir une épidémie de peste Aubrit (1997).

En France, la nouvelle apparaît dès la fin du Moyen-âge sous forme de récits anonymes. Ce n'est qu'au XV^e siècle que la nouvelle va conquérir le paysage éditorial européen. La France l'a longtemps ignorée parce qu'on l'a comparée au roman, genre mieux fourni, plus complexe. La nouvelle était considérée comme un roman de moindre qualité. Le premier recueil de nouvelles françaises est anonyme et s'intitule : *Les Cent Nouvelles* nouvelle 1460. Ce recueil est directement inspiré de l'œuvre italienne le Décaméron de Boccace paru un siècle plutôt. C'est la première tentative pour introduire dans la langue française le mot adapté de l'italien *novella*, comme le souligne la table des matières de son ouvrage où l'auteur propose de définir le terme par des équivalents plus familiers. Aubrit (1997 : 19) explique que : « *la table de ce présent livre, intitulé des Cent nouvelles, lequel en soie contient cent chapitre ou cent histoires, ou pour mieux dire nouvelle* ».

Plus tard, Marguerite de Navarre, dans *L'Heptaméron* proposera de courts récits à la visée plus psychologique qu'anecdotique Aubrit (1997). Ensuite, XVI^e siècle voit un développement foisonnant de la nouvelle qui commence à s'affirmer comme genre. A l'âge classique, de nombreux écrivains et théoriciens s'intéressent au récit bref. Nous pouvons citer Cervantes et ses nouvelles exemplaires 1613, Sorel 1623, Segrai 1656... Après une relative éclipse au XIII^e siècle, le genre connaît un essor au XIX^e siècle. Balzac, Nerval, Mérimée, Gautier, Zola, Maupassant et d'autres contribuent à fixer le genre. Enfin, le XX^e siècle ne fera que poursuivre cette évolution et cette forme va séduire plusieurs auteurs.

De manière succincte, Godenne (1976 : 105) propose de définir la nouvelle comme «*« la nouvelle est d'abord un récit court : quelques pages, ou quelques dizaines »*». De son côté Evrard (1997 : 7 et 8), propose de définir la nouvelle comme : «*un récit généralement bref, de construction dramatique (unité d'action), présentant des personnages peu nombreux [...] »*». Ainsi nous retenons de cette définition deux éléments majeurs : la narration pour ce qui est du récit et le format généralement bref.

A partir de ces deux différentes définitions, nous pouvons constater que pour définir la nouvelle, les auteurs mettent l'accent sur sa brièveté : cette caractéristique constitue le trait principal d'opposition au roman. Ainsi, une nouvelle est en général la relation d'un événement dramatique, unifié, vécu par un ou quelques personnages. Les péripéties se succèdent à vive allure et revêtent un caractère tranchant ; l'événement est unifié en ceci que la nouvelle ne tolère pas les digressions, ni rien qui ne fasse immédiatement progresser l'action : le faisceau des faits y sont tissés de façon serrée.

La nouvelle est un récit bref mais elle revêt un caractère très complexe. Elle est à la fois un récit sérieux, grave, dramatique, et un récit plaisant, comique, un récit de caractère oral ou non, une histoire vraie, une histoire fantastique (Godenne, 1976). Ce dernier point nous amène à nous interroger sur ses caractéristiques.

3-1-3 Les caractéristiques de la nouvelle

La nouvelle en tant que genre narratif s'est révélée plutôt motivante et captivante, tout en étant utile pour la classe de langue. La nouvelle se distingue des autres genres narratifs par certains aspects que nous pouvons relever à la fois au niveau de l'espace, le temps, l'action, les personnages et la chute.

3-1-3-1 Un récit bref

La nouvelle est un récit d'une brièveté quantitative entre une demi-page et quarante pages mais surtout qualitative puisqu'elle découle de l'énergie propre au thème, du ton et du rythme et elle se caractérise par la concentration dramatique (Evrard 1997).

Lors de la lecture de la nouvelle, tout est saisi dans un temps limité, l'univers présenté est extrêmement ramassé. Elle se fonde sur la concision : peu de personnages, peu d'événements, peu de lieux. Tout doit être concentré, réduit. Etant centrée sur un seul élément, le rythme de la nouvelle doit donc être accéléré ; elle appelle comme le souligne Frankland (2000) à une lecture rapide, presque essoufflée.

3-1-3-2 Temps, espace et personnages

Le temps et l'espace dans la nouvelle sont limités. Parallèlement à l'action qui tourne autour d'une aventure unique, les personnages sont peu nombreux.

Nous pouvons citer l'exemple de Mathilde, son mari et Mme Forestier, dans *La Parure* ; Maître Hauchecorne, son ennemi M. Malandin et quelques villageois, dans *La Ficelle* ; Baptiste et Angèle dans *Quand Angèle fut seule...*

S'agissant d'un temps bref, fragmentaire et discontinu, les personnages sont marquants et inoubliables ; ils se déplacent dans un minimum de temps, et dans un espace restreint. Pour Aubrit (1997), la nouvelle peut prendre la forme d'un coup de théâtre vers lequel doit tendre le récit tout entier. Cette forme de récit dispose de peu de temps pour attirer le lecteur. Tout est saisi dans un temps limité, Evrard (1997). Par conséquent, le temps est court dans la nouvelle et l'action se concentre sur un moment décisif de la vie du personnage.

En ce qui concerne l'espace, nous pouvons remarquer que l'univers présenté est extrêmement ramassé. Le cadre, le décor fournissent au lecteur des significations qui vont lui permettre de mieux saisir l'état des personnages ainsi que l'intrigue. Dans ce sens, Godenne (1976) explique que la nouvelle exige l'unité dans son déroulement, une composition ferme. Tout doit être précis ; rien ne doit être laissé au hasard : pas de longueurs, pas de digressions, pas de dispersion d'intérêt. Il ajoute également que la nouvelle revêt un *caractère complexe* que n'ont pas d'autres récits. En bref, dans la nouvelle tout doit être concentré et réduit.

3-1-3-3 la chute dans la nouvelle

Plusieurs auteurs et théoriciens insistent pour dire qu'une nouvelle bien conçue doit se terminer par un événement inattendu. Grojnowski (2000) distingue entre la partie finale qui

désigne la fin de la nouvelle et la clause qui renvoie au mot de la fin. Cette clause a pour rôle de clore et d'ouvrir à la fois le récit.

Pour ce qui est de la chute, l'auteur d'une nouvelle revêt à l'histoire relatée un caractère saisissant, tant au niveau stylistique qu'au niveau sémantique. C'est pourquoi le récit se termine par une chute imprévue dans le but de surprendre le lecteur. En ce sens, la chute particulièrement utilisée dans la nouvelle doit avoir un effet programmé par l'auteur et préparé par le récit tout entier. Pour la même raison, elle se terminera par une fin surprenante. Pour provoquer la surprise finale, l'auteur utilise le « renversement narratif », Franckland (2000 : 47). Ce renversement consiste à renverser, à la fin du récit, la situation initiale.

Ainsi, la nouvelle exige un sens aigu de l'économie et aussi un savoir raconter dans le but de maintenir l'attention du lecteur à chaque instant, Evrard (1997).

Après avoir présenté quelques caractéristiques de la nouvelle, nous allons essayer de définir le rapport qu'entretient le récit avec l'implicite.

3-1-4 La relation entre le récit et l'implicite

Dans un récit, ne figurent pas noir sur blanc, toutes les données permettant de comprendre l'action des personnages ; la part de l'implicite y est considérable (Dispy, 2011).

En abordant précisément le rapport entre l'implicite et le récit ; Dispy (2011) souligne que nous ne pouvons pas comprendre ce que les personnages disent que si l'on fait intervenir un non-dit. Elle explique que :

« Il ya toujours plus à comprendre que ce que l'auteur a écrit noir sur blanc(...) Et il y a tout ce que le texte permet au lecteur de se représenter à sa guise, pour autant qu'il tienne compte de ce qui est écrit et de tout ce qui est donné à comprendre » Dispy (2011 :34)

Ainsi, toute lecture invite à une réflexion. Identifier cet implicite, c'est saisir le texte dans la multiplicité de ses dimensions. En effet, un auteur, quoi qu'il écrive, n'a pas l'intention de déplaire à son lecteur, bien au contraire, il veut lui donner satisfaction. Il parseme son texte de blancs pour laisser le plaisir au lecteur de comprendre Dispy (2011). De même pour un

lecteur, quoi qu'il lise, il n'est pas en quête de désagrément mais il va prendre du plaisir. Le mot plaisir renvoie au choix de la création des personnages et de l'intrigue, de la narration qui renvoie à la manière de narrer et le choix de la textualisation qui porte sur le choix des mots, phrases et la mise en texte.

Ainsi, tant que nous travaillons sur le texte, le lecteur est loin d'être passif, il est l'agent à la quête du sens caché. Tout ce qui lui est demandé, c'est d'entrer dans la compréhension du texte pour lire entre les lignes. De ce fait, l'implicite est un moyen, parmi d'autres, pour procurer l'agrément au lecteur. Sous cet angle, l'implicite est le moyen d'alléger un texte, de le rendre plus élégant et le lecteur est convié à interroger l'implicite, à combler les vides du texte par un travail interprétatif sollicitant diverses connaissances.

Après avoir défini la nouvelle, ses caractéristiques et la présence de l'implicite dans le récit, on propose dans ce qui va suivre une présentation des programmes du secondaire algériens dans le but de décrire l'enseignement de la nouvelle.

3-2 La nouvelle dans l'enseignement du secondaire algérien

Rappelons que cette recherche tente de comprendre l'origine des difficultés du traitement de l'implicite chez les lycéens de 3^{ème} AS. Pour ce faire, nous avons jugé utile de voir de près ce que l'institution scolaire algérienne propose concernant l'enseignement de la nouvelle et le traitement de l'implicite.

Une description du programme du secondaire permettra de voir ce qui est en vigueur en matière d'enseignement de la nouvelle à la fin du cycle secondaire et des objectifs assignés à la compréhension de celle-ci. Cette description s'appuie sur les programmes en cours (ceux de 2006), sur le guide du professeur conçu par Fathi Mahboubi (2007) et sur les manuels de 3^{ème} année secondaire.

3-2-1 Les objectifs généraux de l'enseignement du français langue étrangère

Dans le contexte algérien, le français est une langue étrangère apprise dans un cadre institutionnel. L'enseignement du français s'inscrit dans une approche «spiralaire» qui se manifeste de façon progressive du simple au plus complexe. Si autrefois, l'enseignement du

français dans le secondaire algérien était basé essentiellement sur l'unité didactique et que les programmes étaient construits sur la base des typologies textuelles (le texte narratif, expositif, argumentatif, descriptif...), aujourd'hui, les nouvelles réformes du système éducatif de 2006 ont touché une nouvelle fois les approches et les méthodologies pratiquées dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Nous parlons aujourd'hui « d'approche par les compétences » et de nouveaux programmes dans le secondaire sont en vigueur dans tous les niveaux.

Sous cet angle, les objectifs généraux assignés à cet enseignement sont formulés en termes de compétences à développer chez l'élève. En ce sens, au plan de l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire, il est question que l'élève acquiert des compétences en compréhension et en expression (orale et écrite). Au niveau des programmes, cela se traduit par le fait que l'élève soit en mesure de :

- *utiliser la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*
- *comprendre le fonctionnement intrinsèque de la langue pour pouvoir lire et comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*
- *exploiter efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;*
- *adopter une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*
- *produire des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;*
- *appréhender les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique¹³.*

A partir de là, nous pouvons dire que l'élève participe activement dans son apprentissage et que les activités qu'on lui propose lui permettent de développer différentes compétences. Nous remarquons que pour ce qui est de la compréhension, il est question de comprendre des textes littéraires. Dans cette optique, le manuel de l'élève en 3^{ème} année secondaire offre,

¹³ Guide du programme (2006 : 5).

parallèlement, l'occasion d'interpréter, entres autres, des textes littéraires à travers des activités de lecture/compréhension où il sera question d'extraire l'information du texte afin de construire sa signification.

3-2-2 Les objectifs de la compréhension de l'écrit

Les objectifs de la compréhension de l'écrit proposent de développer des compétences qui visent à : «*Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse*»¹⁴. Selon le guide du programme (2006 : 8), l'exploitation des différents supports vont permettre à l'élève :

- *savoir se positionner autant que lecteur* : l'élève sera entraîné à lire selon un objectif précis, par exemple résumer une nouvelle, faire la synthèse.... En outre, il sera en mesure d'adapter sa lecture en fonction de l'objectif (*lecture littérale, lecture inférentielle, sélective...*). Cette posture du lecteur permettra de développer des stratégies de lecture en fonction du projet de lecture. Nous pouvons remarquer qu'il est question d'entraîner les élèves à une la lecture littérale qui se limite à ce qui est dit en surface et à une lecture inférentielle qui nécessite des processus inférentiels pour dépasser la compréhension littérale ;
- *anticiper le sens du texte* : l'élève va émettre des hypothèses de sens à partir du paratexte et du texte. L'anticipation favorise la construction du sens et permet de motiver l'élève ;
- *retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte* : il s'agit de retrouver la structure dominante du texte, sa progression thématique, repérage des énoncés investis dans la structure dominante, les paramètres de la situation de communication, retrouver les facteurs assurant la cohésion textuelle à travers des activités variées et enfin retrouver les grandes unités de sens ;
- *élaborer des significations* : plusieurs objectifs d'apprentissage sont proposés : l'élève sera entraîné à identifier l'information explicite, repérer les marques de l'énonciation, mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte, construire des champs lexicaux, faire des déductions à partir d'informations, distinguer l'essentiel dans un texte et distinguer le fictif du vraisemblable.

¹⁴ Guide du programme de français en 3^{ème} AS (2006 :5)

A partir de ces objectifs, nous remarquons la présence de différents niveaux de compréhension, notamment à travers une lecture littérale et inférentielle des textes proposés. Cela signifie que les objectifs de l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en 3^{ème} année secondaire, sont orientés vers l'activité inférentielle de manière à permettre à l'élève, comme il a été mentionné, de comprendre et d'interpréter différents discours.

Rappelons que notre recherche s'appuie sur la nouvelle comme support de lecture. Pour ce faire, nous proposons d'observer de manière succincte « la nouvelle » dans manuel de l'élève en 3^{ème} AS : la place qu'on lui accorde ainsi que la manière dont elle est enseignée.

3-2-3 La nouvelle dans les programmes du secondaire

Le manuel de français du secondaire est conçu pour deux filières, à savoir les filières « Lettres et Langues étrangères » et « techniques, sciences expérimentale, mathématique, gestion et économie ». Le contenu du manuel est en parfaite adéquation avec le programme officiel. Les projets proposés s'inscrivent bien dans le programme et reflètent l'approche par les compétences.

A la lecture des manuels, nous remarquons que le texte littéraire trouve toute sa place dans l'apprentissage du français au cycle secondaire. Nous retrouvons le genre romanesque, poétique, théâtrale, la nouvelle et en dernier la fable.

En ce qui concerne la nouvelle dans les programmes du secondaire, nous la retrouvons sous forme de nouvelle réaliste en 1^{ère} AS, nouvelle d'anticipation en 2^{ème} AS et nouvelle fantastique en 3^{ème} AS. Ainsi, dans un esprit de continuité, la nouvelle est proposée tout au long des trois années ; ce qui confirme la volonté d'exploiter la richesse et la complexité de ce genre littéraire dans l'enseignement/apprentissage du français au cycle secondaire. (cf annexe 1)

En 1^{ère} AS, on retrouve la nouvelle dans le projet 3. Elle est répartie en trois séquences :

- Séquence 1 : Organiser le récit chronologiquement.
- Séquence 2 : Déterminer des forces agissantes.
- Séquence 3 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs et des « dire ».

En 2^{ème} AS, la nouvelle est présente sous forme de récit d'anticipation dans le projet 3. Elle est répartie en deux séquences.

- Séquence 1 : Rédiger un texte d'anticipation.
- Séquence 2 : Imaginer et présenter le monde de demain.

En 3^{ème} AS, nous retrouvons la nouvelle fantastique dans le projet 4 où les séquences sont réparties comme suit :

- Séquence.1 : Introduire le fantastique dans un cadre réaliste.
- Séquence.2 : Les procédés dans l'écriture de la nouvelle.
- Séquence.3 : Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique.

Ainsi, cette brève présentation des programmes, en l'occurrence ceux qui portent sur l'enseignement/apprentissage du récit littéraire, confirme une omniprésence de la nouvelle qui, dans un esprit de continuité, est présente tout au long des trois années.

Étant donné que notre recherche porte sur la nouvelle comme support de lecture en 3^{ème} année secondaire, nous n'allons pas présenter une liste exhaustive de tous les textes dans les trois niveaux du secondaire. Nous allons limiter notre présentation de la nouvelle à la 3^{ème} année secondaire, série Lettres et Langues étrangères. Pour ce faire, nous proposons dans ce qui suit de décrire le projet 4.

3-2-4 L'enseignement de la nouvelle à la fin du cycle secondaire

La nouvelle est présente dans le projet 4 où nous retrouvons la nouvelle fantastique, le traitement de la nouvelle se fait à deux niveaux : au niveau discursif et textuel.

Au niveau discursif, nous retrouvons trois objets d'étude :

- *la visée : représentation singulière d'un monde ;*
- *le rapport histoire / narration ;*
- *la dramatisation et visée de la nouvelle.*

Au niveau textuel, plusieurs points sont abordés :

- *les rythmes du récit ;*
- *l'accélération, la pause et les ralentissements ;*
- *la gradation et les procédés de dissimulation ;*
- *les indices et les informants ;*
- *l'évolution de la description des actants et du décor ;*
- *l'introduction et la chute du récit ;*
- *la structure complexe de la nouvelle ;*
- *les prolepses et les analepses ;*
- *le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).*

Ces différents objets d'étude sont abordés à travers les différentes nouvelles proposées dans le manuel de l'élève. Comme nous l'avons déjà évoqué, la nouvelle en 3^{ème} AS figure dans le projet 4 et ce projet comprend trois séquences. Nous retrouvons à l'intérieur de chaque séquence un certain nombre de textes (4 ou 5) ; ce qui permettra à l'enseignant de proposer des activités suffisantes pour développer une maîtrise de la compréhension de ce type d'écrit. Pour ce qui est du projet 4, nous proposons de décrire le contenu de chaque séquence.

La séquence 1 est intitulée : *Introduire le fantastique dans un cadre réaliste*. Elle a pour objectif de faire découvrir à l'élève la structure complexe de la nouvelle : le récit cadre et les récits encadrés. Il s'agit de cerner les différentes séquences narratives qui s'emboîtent les unes

aux autres dans le texte narratif¹⁵. Sous cet angle, on leur propose la nouvelle de Maupassant « *La main* » qui présente une structure complexe avec un effet du fantastique. Le narrateur commence par écrire les circonstances, le lieu où se déroule l'action. Dans le décor installé, un élément intrigue : une main accroché au mur suscite l'intérêt et la curiosité du lecteur. La peur est présente, que ce soit chez le héros ou dans une volonté de l'auteur (Guide du professeur, 2007). En outre, nous retrouvons dans cette séquence une autre nouvelle intitulée « *Le nez* » de Gogol. Ce récit permet de présenter la notion de fantastique. La présence du nez dans le pain préparé par la femme du barbier est sans explication. Ce qui constitue un fait étrange.

Dans la Séquence 2 intitulée : *Les procédés dans l'écriture de la nouvelle*, il s'agit d'étudier le rapport histoire/ narration. Dans la nouvelle fantastique, l'atmosphère des lieux, les sentiments d'angoisse, de peur constituent la voûte de la narration. Pour illustrer le fantastique, le manuel propose « *La ficelle* » de Maupassant qui présente deux points de vue : le premier est externe : il reflète aspect physique des personnages et le décor alors que le deuxième point de vue est interne : il décrit ce que ressentent les personnages. A ce premier procédé, nous retrouvons également : les pauses les accélérations et les périodes. Pour illustrer ces procédés, le manuel propose le texte « *Un homme d'action* » de A. Barico. Il raconte l'histoire d'une petite ville, la ville Dieu, connue par les filatures de soie. Cependant les vers de soie sont devenus une menace. Nous remarquons dans la narration des différents rythmes a pour objectif d'installer un climat de tension chez le lecteur.

La séquence 3 vise à : *Comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique*. Pour cette séquence deux nouvelles sont proposées : en premier lieu, la nouvelle intitulée « *Suicide au parc* » de Dino Buzzati. Cette nouvelle appartient au recueil *Le K.*, publié en 1966. Le narrateur est l'ami de Stéphane : « *Il y a 9 ans mon ami Stéphane ...* ». Il s'agit d'un narrateur interne, c'est-à-dire que celui qui raconte les événements est un personnage de l'histoire. En second lieu, la nouvelle de G. Maupassant, intitulée « *La peur* » : La nouvelle est constituée de trois récits : l'un encadrant (contexte, lieu, ...) ; le récit encadré 1 (le commandant raconte son histoire et c'est un flash-back) et le récit encadré 2, c'est dans ce récit que l'événement fantastique va se produire.

¹⁵ Le texte narratif contient « *plusieurs récits emboîtés : au sein d'une intrigue englobante, un ou plusieurs personnages deviennent narrateur d'une ou plusieurs histoires (...)* », (Reuter 2005 : 56)

Notons que chaque support choisi se termine par une mise au point. Cette phase met en évidence ce qui caractérise le texte et cela après une activité de compréhension. A la fin de chaque phase de compréhension écrite, on demande à l'élève de :

- identifier des indices du fantastique dans la nouvelle ;
- mettre en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel ; mettre en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle ;
- comparer le début et la chute de la nouvelle ;
- étudier la circularité de la nouvelle.

Cette mise au point se fait à partir d'une activité de production écrite (résumé, synthèse...) ou orale afin de permettre à l'apprenant de réinvestir les acquis de la compréhension.

En résumé, nous pouvons dire que le contenu du programme inhérent à l'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite en français est judicieusement articulé par sa forme, son contenu et visant la compétence de communication avec ses composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. Selon, les textes officiels, l'élève à la fin du cycle secondaire sera un utilisateur autonome du français, un instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure, professionnelle. Il sera en mesure de comprendre et de produire divers discours à l'oral et à l'écrit, dans lesquels l'implicite prend place.

Par ailleurs, travailler sur la compréhension de l'écrit avec les élèves, nous amène à s'interroger sur le questionnement du texte et son rôle dans la construction du sens.

3-3 Le questionnement en lecture

Évaluer la compréhension d'un texte nécessite le recours à diverses techniques ; parmi ces techniques, nous nous intéressons aux questions du fait que dans le cadre de notre recherche, les questions de compréhension constituent le noyau central de la première et la deuxième hypothèse.

Poser des questions aux élèves a toujours été l'outil privilégié des enseignants. Cette technique mise au point par Thorndike (1917) permet de saisir les informations essentielles d'un texte mais aussi d'en appréhender les non-dits ainsi que de construire des interprétations possibles à partir des informations du texte. Au début du siècle, toutes les questions sur le texte étaient considérées sur le même pied (Giasson 1990), puis plusieurs classifications de questions ont été proposées sous l'influence de la taxonomie des niveaux de processus cognitifs de Bloom (1956). Il n'est pas question ici d'énumérer toutes les classifications, nous prendrons en compte la classification la plus pertinente pour notre recherche.

3-3-1 Classification des questions

Giasson (1990), dans un ouvrage portant sur la compréhension en lecture, considère les interrogations du type « Qui ? », « Quand ? », « Où ? », « Pourquoi ? », comme étant des questions classiques. A ces questions, elle rajoute d'autres types de questions qui nécessitent un travail mental. Dans ce sens, Giasson (1990 : 226) évoque la classification de Smith et Barrett (1974), en mettant en relief les spécificités de chacune des catégories de question. Elle explique que :

- la première catégorie de question porte sur la reconnaissance littérale de l'information : la question exige du lecteur des informations, des situations ou des événements inscrits explicitement dans le texte. Ce type de question ne nécessite pas un effort du lecteur ;
- la deuxième catégorie de question a trait à l'inférence : la question demande du lecteur d'émettre des hypothèses à partir de sa compréhension littérale, ses connaissances antérieures et son imagination ;
- la troisième catégorie de question correspond à l'évaluation : pour ce troisième type, l'élève doit porter un jugement sur le texte ;
- la quatrième catégorie est liée à l'appréciation : la question amènera le lecteur à réagir à la qualité du texte concernant les techniques littéraires déployées par l'auteur.

Selon Giasson (1990) cette taxonomie renvoie à trois niveaux de compréhension :

- la compréhension littérale à travers les questions de reconnaissances littérale ;
- la compréhension interprétative concerne les questions inférentielles

- la compréhension critique renvoie aux questions qui visent l'évaluation et l'appréciation.

Cette classification fondée sur les processus cognitifs a permis d'élargir l'éventail des questions proposées pour les élèves après la lecture du texte.

Par ailleurs, il existe une autre classification, celle de Pearson et Johnson (1978), connue sous le nom de classification R-Q-R, c'est-à-dire (Relation- Question-Réponse). Cette classification comprend trois niveaux qui se distinguent par la relation entre la question posée par l'enseignant et l'information (la réponse) que l'élève doit fournir. A partir de là, Giasson (1990 : 227) met en relief les trois catégories de questions et les trois relations Question/Réponse qui les sous-tendent, de la manière suivante :

- *la relation est explicite et textuelle* lorsque la question et la réponse découlent toutes les deux du texte. Cette relation dans le questionnaire de lecture conduit les élèves à copier les parties du texte dans lesquelles figurent des mots identiques à ceux proposés dans la question ;
- *la relation est implicite et textuelle* : Cette catégorie exige de la part du lecteur une activité inférentielle. La question et la réponse découlent toutes les deux du texte. Cependant le texte ne représente aucun indice grammatical qui relie la question à la réponse ;
- *la relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur*. La question est construite à partir du texte. Cependant, la réponse n'est pas inscrite dans le texte ; c'est au lecteur de faire appel à ses connaissances antérieures pour répondre à la question.

A ces trois catégories, Pearson et Johnson (1978) proposent la catégorie « intrusion textuelle » qui renvoie à de mauvaise réponse. L'élève répond en empruntant quelques mots clé du texte mais qui n'ont aucun rapport avec la question posée.

De son côté, Dispy (2011 : 117) propose une trilogie de questions : « *questions littérales, questions inférentielles et questions personnelles* ». Pour les distinguer, elle propose les définitions suivantes :

- *la question littérale renvoie au texte, à l'écrit noir sur blanc ;*
- *la question inférentielle renvoie aux capacités mentales du lecteur ;*

- *la question personnelle renvoie aux affects du lecteur* ».

A partir de là, nous convenons que la question littérale permet au lecteur de chercher la réponse dans le texte ou comme le précise Dispy (2011) dans *la lettre du texte*. En effet, pour répondre aux questions littérales du type : *où ?*, *Quand ?*, *Combien ?*..., il suffit d'un simple repérage situé à un endroit du texte. Cependant, nous pouvons rencontrer des questions littérales qui exigent du lecteur un repérage à différents endroits du texte et des mises en relations de celles-ci Dispy (2011) Ainsi, l'enseignant peut proposer des questions comme : *quelles sont les caractéristiques physique du personnage? Classez les différentes actions menées par le personnage ?*

Concernant la question inférentielle, elle comporte l'expression inférentielle qui renvoie aux « *questions auxquelles le lecteur ne saurait répondre qu'en effectuant une inférence* » (Dispy 2001 :118). Ce deuxième type question va aider les enseignants à questionner les élèves sur ce qui n'est pas dit. Ainsi, les questions inférentielles peuvent amener le lecteur à relier des phrases, à compléter des informations manquantes ou implicites ;

La question personnelle implique de la part du lecteur la mise en relation du contenu du texte avec ses goûts, ses valeurs et ses critères de vérité. Ainsi, l'enseignant peut proposer des questions du type : *Est-ce que cette histoire t'a plu ? Pourquoi ? Le héros a-t-il bien ou mal agi ?*

A partir de ces différentes classifications, nous pouvons remarquer que les questions littérales et inférentielles sont mentionnées à chaque fois. Si l'on part de la distinction entre questions dont la réponse est inscrite dans le texte et questions dont la réponse n'est pas inscrite dans le texte, et pour lesquelles il faut inférer, c'est plutôt aux secondes que nous nous intéressons. Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour la taxonomie de Pearson et Johnson (1978) qui permet de distinguer l'inférentiel du non inférentiel. Cette distinction, nous servira dans l'analyse des questions de compréhension proposées dans le cadre test de compréhension de la nouvelle (en vue de vérifier notre première hypothèse) et dans l'analyse les questions proposées par les enseignantes lors de l'observation de classe, pour pouvoir vérifier la seconde hypothèse de notre recherche.

Après avoir présenté la typologie des questions, il est nécessaire de définir le rôle de ces questions dans la compréhension de l'écrit.

3-3-2 *Le rôle des questions dans la compréhension de l'écrit*

La compréhension et la construction du sens lors de l'activité de lecture passent par l'enseignement-apprentissage et la pratique d'une démarche questionnante des textes lus.

En lecture, la compréhension rime trop souvent avec les questions. Le questionnement est y est alors considéré comme un moyen outil indispensable pour l'apprentissage. En effet, comme le souligne Jolibert (1991, cité par Lusetti 1993 : 4), « *toute lecture est un questionnement du texte* ». Ce n'est qu'à travers le questionnement que l'enseignant pourra s'assurer que les élèves établissent les liens nécessaires avec les parties du texte, reconnaissent les idées principales ou les mots clés, interpréter l'implicite, etc.

Pour une didactique de la compréhension de l'écrit, R. Goigoux, S. Cèbe et S. Thomazet (2004) proposent de maintenir trois équilibres. Le premier équilibre porte sur la pratique de la réussite de la lecture et celles qui favorisent les prises de conscience sur les processus de lecture. En effet, il est nécessaire que le lecteur soit conscient de l'ensemble des processus en jeu dans l'activité de compréhension. Cependant, certains lecteurs ne se rendent pas compte des difficultés auxquelles ils se heurtent ; ils ont du mal à gérer les stratégies susceptibles d'améliorer leur niveaux de compréhension. Ainsi, les activités proposées doivent amener les élèves à prendre conscience de leurs propres procédures de lecture et des modalités de contrôle de la compréhension qu'ils pourraient mettre en œuvre.

Le deuxième équilibre permet de maintenir d'équilibre entre les activités de questionnement et les activités de reformulation (paraphrase, résumé, traduction des idées du texte dans les propres mots des élèves, etc). Autrement dit, l'enseignant doit proposer des questions pour aider les élèves à comprendre et il doit également reformuler des passages du texte, faire des résumés, faire appel à la traduction de certaines idées du texte dans les propres mots des élèves ... il s'agit de varier ses activités et non se centrer sur une seule activité.

Le troisième équilibre permet de proposer un questionnement littéral et un questionnement inférentiel, celui qui permet de dépasser les informations présentes à la surface du texte.

Selon ces trois équilibres, l'enseignant doit apprendre à l'élève à aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour retrouver ce que l'auteur veut dire. Cependant, les questions de lecture sont remises en cause ces dernières années pour différentes raisons.

Dans ce sens, Giasson (1990) a regroupé les principaux reproches dans le cadre de la classe en trois points.

Tout d'abord, les questions sont proposées à des fins d'évaluation et non d'enseignement. L'objectif des questions posées consiste à vérifier les connaissances des élèves concernant le texte. Ensuite, les questions ne servent qu'à vérifier si l'élève a bien lu le texte. De ce fait, cette démarche amènera les élèves à se contenter de répondre aux questions sans objectif personnel. Enfin, les questions sont centrées sur des informations littérales ; ce qui amènera l'élève à répondre sans aller au-delà de ce qui est écrit. Sur ce point, Tauveron (2001) fait remarquer que la plupart des questions demandent aux élèves un prélèvement littéral et ne font pas appel à l'inférence, à l'implicite du texte ; elles servent à vérifier que l'élève a parcouru le texte et a mémorisé la surface du texte. Les élèves en viennent à penser que comprendre c'est répondre à des questions. Or, comprendre c'est mettre en relation les différentes informations du texte et faire appel à ses connaissances antérieures.

De leur côté, Irwin et Baker (1989) émettent les mêmes réserves. Ils pensent que ces questions encouragent les mauvaises habitudes de lecture. Ils attestent alors que pour mieux entraîner les élèves à la compréhension, il faut varier les types de question pour toucher aux différents niveaux de compréhension. Pour un enseignement efficace de la compréhension écrite, Irwin et Baker (1989) proposent à l'enseignant d'inclure des questions d'inférence dans les questionnaires de compréhension, pour que les élèves combinent leurs connaissances antérieures aux informations textuelles. Dans ce sens, Rehaili (2011 :123) explique que *«le questionnement permet de tisser des réseaux, de sélectionner les informations pertinentes en leur donnant la priorité et en les interprétant»*.

Au final, le questionnaire est généralement exploité par les enseignants pour évaluer la qualité de compréhension de texte du lecteur alors qu'il pourrait également être une aide à la compréhension comme le suggère Goigoux (2003 :192).

Pour notre part, nous accordons de l'importance aux les questions de lecture quelque soit leur nature dans la mesure où elles vont permettre non seulement de vérifier la compréhension mais aussi de guider l'élève dans la construction d'une représentation mentale cohérente.

2-3-4 Les questions de compréhension de l'écrit en 3^{ème} AS

Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement du français, les activités proposées dans le manuel des élèves ciblent le développement des compétences écrites chez l'élève dans différents domaines d'apprentissage. L'apprenant est considéré comme un acteur de son apprentissage. Dans ce sens, Ferhani (2006) souligne que la centration sur l'apprenant permet de construire des savoirs et savoir-faire par le biais d'une démarche s'appuyant sur l'observation, l'analyse, l'interaction et l'évaluation, notamment en compréhension de l'écrit. Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les activités proposées, en 3^{ème} année secondaire ont un double intérêt :

- *Elles permettent à l'élève un entraînement à la production du discours en fonction de l'intention communicative énoncée dans la consigne ;*
- *-Elles permettent au professeur de mettre en place des activités aussi variées que nécessaires (au plan lexical, phrastique, sémantique, organisationnel et discursif)¹⁶*

La lecture du programme officiel permet de relever des activités variées en compréhension de l'écrit (cf annexe 2), ces activités seront élaborées à partir de questions.

Lors de la compréhension des textes, l'enseignant fait appel à plusieurs stratégies, comme la lecture des indices périphériques, la sélection des informations, l'anticipation, les hypothèses de sens, le retour aux informations déjà lues, les allers- retours dans le texte, le rappel

Pour notre part, nous portons notre attention sur le questionnement qui occupe une place centrale dans l'enseignement de la compréhension de l'écrit. Le manuel de 3^{ème} année secondaire offre un questionnement variés qui visent différents objectifs.

Pour représenter ce questionnement dans la démarche de l'enseignement de la nouvelle, nous proposons de décrire une fiche pédagogique proposée par un enseignant (cf annexe 3) . Cette

¹⁶ Guide de l'enseignant de français

fiche conçue par l'enseignant suivant les directives officielles liées à l'enseignement/apprentissage de la nouvelle en 3^{ème} année secondaire, nous donne un aperçu sur le déroulement d'une séance de compréhension d'un récit. Il n'est pas question d'analyser ni d'interpréter cette fiche mais juste de faire une description des différentes phases et d'en déduire la place accordée au questionnement.

Pour cette séance, l'enseignante a noté que la compétence à installer à partir de cette séance est : « *Développer l'esprit logique et l'esprit créatif de l'apprenant* ».

Elle a précisé que les trois objectifs assignés à la séance sont :

- *Familiariser l'apprenant avec la nouvelle ;*
- *Reconnaître les indices du fantastique ;*
- *Amener l'apprenant à découvrir l'irréel dans le réel.*

Le support choisi fait partie du projet 4, la séquence 1 : *La main* de Maupassant, pp.172, 173 et 174 (cf annexe 4). Pour cette séance, l'enseignante a proposé la lecture de la première partie de cette nouvelle. Dans sa fiche pédagogique, l'enseignante présente la séance en quatre phases :

- premièrement, l'approche périphérique du texte : l'enseignante d'observer les indices périphériques au texte. Cette approche suppose des questions sur le titre, l'auteur, la source et les signes de la ponctuation. Cependant les questions ne sont pas explicitement formulées dans la fiche observée : cela signifie que l'enseignante formulera ses questions dont l'objectif principal est la construction des hypothèses de sens du texte, au fur et à mesure de la réalisation de cette étape. Cela dit, les questions portant sur les informations paratextuelles seront inéluctablement en relation directe avec les éléments observés autour du texte, donc des questions d'identification et de repérage. Mais, une question portant sur l'/les hypothèse (s) de sens que les élèves sont appelés à élaborer à partir des indices périphériques au texte, les placera en situation de construction de sens à partir de ces indices et de leurs connaissances antérieures. En ce sens, la dernière question de cette phase, met nécessairement l'élève en situation d'activité inférentielle.
- Deuxièmement, la lecture du texte et la vérification des hypothèses de sens. Dans cette deuxième phase, les élèves procèdent à une lecture silencieuse du texte. L'enseignante

souligne clairement que cette lecture va permettre aux élèves de vérifier les hypothèses de sens. Cependant aucune question n'apparaît dans la fiche de l'enseignante lui permettant d'accompagner les élèves dans leur activité inférentielle de construction de sens.

- troisièmement, l'exploitation du texte : L'enseignante propose un total de 17 questions de compréhension qui sont :

question 1 : Quels sont les personnages du texte ?

question 2 : Est-ce que leur apparition renseigne –t-elle sur leur rôle dans le texte ?

question 3 : De quoi parle le personnage principal (le juge) dans le 1^{er} texte ?

question 4 : Par quoi est désigné le personnage principal ?

question 5 : Que fait le juge d'instruction dans le 1^{er} texte ? A –t-il résolu l'affaire du crime ?

question 6 : Dans le 2^{ème} texte, quel est le narrateur ?

question 7 : Dans le 2^{ème} texte, s'agit-il de la même histoire de Saint Cloud ?

question 8 : De quoi s'agit-il ici ?

question 9 : Que fait le juge d'instruction dans le 2^{ème} texte ?

question 10 : Par quoi se caractérisait l'anglais ?

question 11 : Comment était décrit l'anglais ?

question 12 : Que pensait le juge de l'anglais ?

question 13 : Quel est l'événement surprenant qui arrive ?

question 14 : Comment est-il mort ?

question 15 : Est-ce que l'enquête menée a –t-elle donné des explications ?

question 16 : Qu'arrive –t-il à monsieur Bennutier ?

question 17 : Où voit-on le fantastique de cette nouvelle ?

A partir des réponses attendues par l'enseignante, formulées dans sa fiche pédagogique, nous voyons clairement que l'enseignante axe son questionnement sur :

- les personnages : leur identification (Question 1)/ leur description (Questions 10 et 11) /leur rôle dans l'histoire (Questions 2 et 6) / les procédés de substitution lexicale et grammaticale (Question 4) / ce qu'ils font (Questions 5 et 9) / ce qu'ils disent (question 3) /ce qu'ils pensent (Question 12)
- l'histoire : ce qui se passe (Questions 7, 8, 13, 14 et 16) ;

- les aspects relatifs au fonctionnement du récit : le schéma narratif (question 15), la dimension fantastique (question 17).

Ces questions portent principalement sur les personnages, les événements narrés et de l'aspect fantastique de la nouvelle. Pour y répondre, les élèves sont amenés à opérer un « traitement littéral » du texte, c'est-à-dire que les réponses aux questions renvoient les élèves aux informations explicitement données dans le texte.

- quatrième, la synthèse : La séance se termine par une synthèse qui a pris la forme d'un schéma narratif. L'enseignante a noté trois parties : la situation initiale, déroulement des événements et la situation finale. Chacune d'elles est marquée par les moyens linguistiques qui y sont employés (temps verbaux, succession des actions) ainsi que la phase du récit et la partie du texte à laquelle elle correspond.

Même si les questions qui accompagnent la réalisation de cette étape ne sont pas énoncées dans la fiche de l'enseignement, nous voyons clairement à travers les réponses attendues des élèves que les questions qu'elle posera, cibleraient la délimitation de chaque partie du texte, le nom qu'on lui attribut selon le schéma prototypique du récit ainsi que le repérage des éléments linguistiques qui marquent le passage d'une phase du récit à une autre.

En guise de récapitulation, nous pouvons confirmer l'omniprésence des questions dans démarche de l'enseignante dans la compréhension de cette nouvelle. Toutefois, il reste nécessaire de réaliser une investigation de terrain à travers des observations de classe pour rendre compte de manière précise des types de questionnement.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons défini la nouvelle, présenté ses caractéristiques et le rapport entre le récit et l'implicite. Nous avons également décrit l'enseignement de la nouvelle au secondaire. La description du programme a révélé une omniprésence de genre narratif tout au long du cycle secondaire. En effet, la nouvelle fournit un terrain de choix pour aborder les différents aspects liés à la dimension textuelle et discursive. Lors de cette description, nous avons remarqué également, que le programme de 3^{ème} année secondaire propose l'activité inférentielle sous forme de stratégie de lecture. Enfin, la dernière section a été consacrée au questionnement en lecture et particulièrement aux questions littérales et inférentielles. Nous y

avons principalement évoqué les travaux de Giasson (1990), Dispy (2011) et de Goigoux (2003). Dans le chapitre suivant, nous proposons de présenter notre méthodologie de travail et l'enquête proprement dite.

DEUXIÈME PARTIE

MÉTHODOLOGIE

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction générale, cette recherche a identifié l'origine des défaillances auxquelles se heurtent les élèves de la 3^{ème} année secondaire pour comprendre l'implicite textuel. Nos hypothèses sont les suivantes :

- Pour la première hypothèse, nous pensons que les difficultés du traitement de l'implicite textuel seraient liées à l'activité inférentielle qui n'est assez développée chez les élèves de 3^{ème} année secondaire, ce qui amènerait à opérer un traitement superficiel du texte et à se limiter à ce qui est textuellement écrit.
- Pour la seconde hypothèse, nous pensons que le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à déduire le sens implicite de certains récits, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qu'ils disent explicitement.

Dans le cadre de cette recherche qui se veut avant tout descriptive, il est question d'approfondir la réflexion concernant les problèmes relatifs au traitement de l'implicite textuel lors de la lecture de récit en langue française, par les apprenant algériens.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons déployé trois outils d'investigation : un questionnaire de compréhension, un questionnaire écrit destiné à des enseignants du cycle secondaire et des séances d'observation en classe de terminale.

Cette deuxième partie est répartie en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous proposons de justifier les raisons qui ont motivé nos choix méthodologiques. Dans le deuxième chapitre, nous présentons le protocole de recherche qui permettra de vérifier nos hypothèses de départ. Le troisième chapitre présente la démarche adoptée pour analyser les données obtenues par le biais du questionnaire de compréhension, du questionnaire destiné aux enseignants de français et des séances d'observation et enfin le troisième

CHAPITRE 1

CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

1-1 Choix du thème de la recherche

Notre recherche est centrée sur la notion d'implicite textuel à l'occasion d'activités de compréhension de la nouvelle. Nous avons privilégié cette thématique pour plusieurs raisons. D'abord, à l'instar de Golder et Gaona'ch (1999 : 117) qui définissent la compréhension écrite comme étant « *un ensemble de traitements cognitifs de haut niveau pour rétablir les informations implicites et construire une représentation cohérente en convoquant les connaissances préalable du lecteur* », nous convenons que le processus inférentiel est partie intégrante et indissociable de la compréhension. Travailler la compréhension de l'écrit consiste à confronter les élèves à différents textes pour leur permettre de développer les compétences indispensables à la construction du sens. Comme nous l'avons déjà cité, Eco (1985 : 66) considère qu'un texte est « *un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir* ». Selon cet auteur, les textes comportent des blancs et c'est au lecteur de combler ces vides pour accéder à l'interprétation de ce qui n'est pas dit clairement. Dans ce sens, D. Maingueneau (1990 : 78) souligne que : « [...] *Toute œuvre qui figure au corpus de la littérature pousse son lecteur à traquer l'implicite. [...], c'est-à-dire qui indiquent nettement au lecteur qu'il lui faut traquer l'implicite.* » L'implicite est le moyen d'alléger un texte du point de vue de sa forme et rendre son interprétation plus difficile du point de vue de son contenu. Ensuite, à l'université les étudiants sont amenés à lire et à analyser des textes littéraires de tous genres : nouvelles, poèmes, romans. Ainsi, un travail sur l'implicite est indispensable pour développer les compétences nécessaires pour comprendre l'implicite. Enfin, en référence aux travaux de Cèbe et Goigoux (2009), il est indéniable que l'activité inférentielle est déterminante dans la compréhension. Cette compétence à « construire le sens implicite » occupe une place primordiale dans les processus de compréhension du discours écrit ou oral dans la mesure où une part considérable reste relativement importante dans le discours. Pour accéder au sens implicite, les processus inférentiels sont nécessaires pour comprendre ce qui n'est pas explicité par le texte, en leur absence, la compréhension est fragmentaire.

1-2 Choix des lycées

Pour mener notre enquête, nous avons choisi de travailler avec des lycéens et des enseignants du secondaire dans plusieurs lycées.

Pour ce qui est du choix des lycées, nous avons demandé à quatre groupes¹⁷ d'étudiants de 1^{ère} année licence de français, à l'université de Blida 2, de nous donner le nom et le lieu de leur lycée. Le but de cette enquête est de sélectionner les lycées les plus cités par ces étudiants.

Pour avoir une idée sur les noms des différents lycées, nous proposons le tableau suivant :

Tableau 1: Les lycées proposées par les étudiants

Nom du lycée	Nombre d'étudiants
Lycée Fellag Nourredine	1
Lycée Bekdiche Tipaza (Hors Wilaya de Blida)	3
Lycée Omar Mellek Ouled Yaich	13
Lycée des Frères Saadi	1
Lycée Taleb Abderrahmane	2
Lycée Djilali Ben Naama	2
Lycée Kritli Mokhtar Soumaa	6
Lycée Merdj Mohamed	3
Lycée Moufdi Zakaria Boufarik	1
Lycée Hani Rabah(Khazrouna)	3
Lycée Diar Elbahri Beni Mered	2
Lycée Mohamed Amine Tipaza(hors wilaya)	1
Lycée Houari Boumedienne	2
Lycée Omar Ibn Elkhateb	9
Lycée Mouloud Kacem Mouzaia	5
Lycée Mohamed ElSadek Ben Yahia Koléa	2
Lycée Houari Boumedienne	1
Lycée Elbettani Larbaa	2
Lycée ElFeth	12
Lycée Ben Teftifa Sidi Abdelkader	7
Lycée Ibn Rochd Blida	7
Lycée Omar et Amar Boufarik	2
Lycée Belkbir Abdelkader Hadjout	2

¹⁷ Le constat de départ a été observé auprès de ces groupes.

Lycée Ben Touati Ali Boufarik	3
Lycée Ahmed Amarchi	1
Lycée Mokrani Said Mefteh	1
Lycée Ziani (Cherchel)	1
Lycée technique Bougara	2
Lycée Melek Elberkani	1
Lycée Zidane Mohamed (Boufarik)	2
Lycée Amine Debaghine (Damous)	1
Lycée Mohamed Mahi	5
Lycée ElChara Chlef (Hors la wilaya de Blida)	1
Lycée Ben Mallek Mouzaia	1
Lycée Ahmed Lamari	2
Lycée Belkacem Elouzri	10

A partir de cette liste, nous avons sélectionné les lycées les plus cités par les étudiants. Il s'agit des lycées suivants :

Lycée Omar Mellek Ouled Yaich cité 13 fois

Lycée ElFeth cité 12 fois

Lycée Omar Ibn Alkhateb cité 9 fois

Lycée Belkacem Elouzeri cité 10 fois

Lycée Ibn Elrochd cité 7 fois

Lycée Benteftifa Sidi Abdelkader cité 7 fois

Nous tenons à signaler que ces lycées sont situés au centre ville de la wilaya de Blida. A partir de cette liste, nous avons retenu cinq lycées : Lycée Elfeth, lycée Omar Mellek Ouled Yaich, lycée Belkacem Elouzeri, lycée Omar IbnElkhateb et lycée Ibn ElRochd.

Cependant, pour le questionnaire destiné aux enseignants du secondaire, nous avons élargi notre terrain de recherche à 10 lycées : lycée Hani Rabeh Khazrouna, lycée Belkacem Elouzeri , lycée Mohamed Mahi, lycée El Feth, lycée Omar Elkhatab, lycée Houari Boumadienne situé à Ouled Yaich, lycée Mohamed ElMerdj situé à Oued El Alleug lycée Omar Mellek situé à Ouled Yaich, lycée Zidane Mohamed situé à Boufarik et lycée Ibn Elrochd.

Après avoir choisi les lycées concernés par l'enquête, nous proposons dans ce qui va suivre de justifier le public qui a participé à notre enquête.

1-3 Choix du public

Cette recherche s'inscrit dans le double mouvement de la situation l'enseignement et de l'apprentissage : d'abord celui des élèves de la 3^{ème} année secondaire comme acteurs qui participe activement à son apprentissage ; ensuite, celui de l'enseignant du cycle secondaire en tant que médiateur aidant l'élève à construire ses apprentissages.

1-3-1 Les élèves de la fin du cycle secondaire

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de travailler avec des lycéens de 3^{ème} année secondaire, série langues étrangères pour les raisons suivantes :

D'abord, sachant que le constat a été décelé auprès des étudiants de la 1^{ère} année et que nos hypothèses remettent en cause l'enseignement des inférences au secondaire, nous avons jugé nécessaire de revenir auprès des classes de la terminale pour essayer de comprendre comment se fait le traitement de l'implicite lors de la lecture de la nouvelle. Nous avons opté pour ce niveau parce que la 3^{ème} année parachève le cycle scolaire et finalise les apprentissages du cycle secondaire. En outre, les élèves, au terme du cursus secondaire, *auront* : « *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires* » (*Guide du programme* (2006 :8). Enfin, ces lycéens sont amenés à l'université, à lire et à analyser des textes de tous genres, entres autres la nouvelle. De ce fait, il est indispensable à leur niveau d'interpréter l'implicite pour dépasser la compréhension littérale.

En ce qui concerne le choix de la filière, nous avons opté pour les classes de langues étrangères car le volume horaire accordé à la langue française est plus important : 4 heures par semaine. En outre, les élèves de cette filière, une fois le baccalauréat obtenu, vont opter pour la majorité pour des licences de langues étrangères. D'ailleurs, en matière de langue, le français reste l'une des préférences de ces bacheliers.

Pour réaliser notre le test de compréhension, nous avons proposé la lecture de la nouvelle à 60 élèves ¹⁸ de différents lycées. Les élèves sont répartis comme suit : 27 élèves du lycée Elfeth et 33 élèves du lycée Omar Ibn Elkhatab.

¹⁸ Pour les classes nous n'avons pas fait de sélection .

1-2-2 Du côté des enseignants

Comme nous avons déjà expliqué, pour comprendre l'origine des défaillances dans l'interprétation de l'implicite textuel, nous nous sommes intéressée, également, aux enseignants du cycle secondaire.

Pour ce faire, nous avons fait passer un questionnaire à 50 enseignants dans plusieurs lycées de Blida (cf annexe 5). Toutefois, sur les 50 enseignants ayant reçu le questionnaire, 45 seulement l'ont complété. À partir des réponses obtenues dans le questionnaire, nous avons sélectionné cinq enseignants pour mener les observations de classe. Les enseignants sont choisis selon les critères¹⁹ suivants :

- le premier critère est les titres académiques (diplôme) : nous avons opté pour les enseignants licenciés de français, afin d'écartier toute incompatibilité avec la spécialité. Autrement dit, ce choix permet d'écartier l'enseignant dont la formation ne correspond pas à l'enseignement du français.
- le deuxième critère est l'expérience professionnelle : nous avons choisi les enseignants dont l'expérience dépasse 5 ans. En effet, nous pensons qu'avec des enseignants expérimentés, nous écartons toute méconnaissance du programme et la variable de l'inexpérience professionnelle.
- le troisième critère est l'esprit d'initiative : nous avons pris en considération les réponses de la question 5 « Pour travailler la compréhension de l'écrit, est-ce que vous vous appuyez seulement sur les supports présentés dans le manuel? ». À travers les réponses obtenues nous optons pour les enseignants qui ont l'habitude de travailler avec d'autres supports que ceux présents dans le manuel. Sachant que nous choisirons nous-même la nouvelle qui servira de support aux enseignants, ce choix devrait nous faciliter la passation de l'enquête.
- le quatrième critère est la compréhension inférentielle : pour ce critère, nous avons choisi les enseignants qui affirment dépasser la compréhension littérale avec leurs élèves, comme le suggère la question 8 « Lors d'une séance de compréhension d'un

¹⁹ Les critères sont fixés à partir du questionnaire écrit destiné aux enseignants du secondaire

récit littéraire, est-ce que vous dépassez la compréhension littérale avec vos élèves ? Pourquoi ? ».

- Pour le cinquième critère, nous nous sommes appuyée sur les réponses de la question 11 « Est-il nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas “écrites” explicitement dans le texte ? Pourquoi ? ». A partir des réponses obtenues, nous avons sélectionné les enseignants qui affirment la nécessité de faire comprendre aux élèves que toutes les informations ne sont pas écrites explicitement dans un texte.

Ainsi, ces critères vont constituer le profil des enseignants choisis pour l’observation de classe, ces profils sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 2: Les profils des enseignants concernés par les observations de classe.

Enseignant	Lycée	Expérience	Diplôme	Esprit initiative	La compréhension inférentielle	un texte ne dit pas tout
E6	Ibn Elrochd	Plus de 20 ans	Licence de français	« je Fais appel à d'autres textes comme <i>la parure, une histoire extraordinaire de G.Maupassant</i> »	« pour aller vers ce qui est implicitement dit, lire entre les lignes »	« Développer leur degrés d'analyse et leur esprit critique. »
E34	Belkacem Elouzeri	5 et 10 ans.	Magister en didactique des langues	« Nouvelle réaliste et fantastique »	« Pour lire entre les lignes »	« Pour que les élèves puissent prendre conscience qu'il faut interroger le mot, la phrase, le texte et aller au-delà de ce qu'il dit. »
E38	Omar Ibn Elkhatab	Entre 10 et 20 ans	Licence de français	« Des nouvelles »	« Faire apprendre à construire du sens et non répéter ce qui était dit dans le texte. »	« Les élèves doivent apprendre à distinguer l'implicite de l'explicite et comprendre ce qui n'est pas dit »
E12	Omar Mellak	Entre 10 et 20 ans	Licence de français	« Extraits de romans »	« Afin de l'initier à l'implicite »	« Pousser l'élève à aller au-delà du sens explicite afin de comprendre et d'interpréter la visé de l'auteur »
E43	El Feth	27 ans	Licence de français	« Fables de la Fontaine »	« Déclencher le débat, toucher du doigt certains sujet et cela est très motivant »	« L'élève a besoin d'aller au-delà de l'information parce que souvent elle fait référence à certaines connaissances, mais hélas les élèves n'ont pas la culture susceptible de les aider à appréhender ce travail »

1-4 Le choix des supports écrits

Pour mener ce travail de recherche, nous avons choisi la nouvelle comme genre narratif pour travailler l'implicite textuel. Dans ce qui va suivre, nous allons justifier le genre de la nouvelle et les supports proposés pour l'enquête.

1-4-1 Choix du genre de la nouvelle

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi de travailler sur la nouvelle pour les raisons suivantes :

Dans l'enseignement du français en Algérie, nous accordons une place particulière à la compréhension du texte narratif. Omniprésent au fil des années, il prend différentes formes : conte, fable, nouvelle, légende... Lire le récit jusqu'au bout, même en classe, n'est pas chose simple car à l'histoire elle-même se superpose l'écriture de l'auteur, ses intentions et son jeu avec la langue. Ensuite, la nouvelle est omniprésente dans les programmes du cycle secondaire, nous remarquons sa présence en première, deuxième et troisième année secondaire (cf annexe1). Enfin, notre problématique porte sur les difficultés du traitement de l'implicite textuel lors de la lecture de la nouvelle, ce récit bref est idéal pour faire faire comprendre aux élèves qu'un texte ne dit pas tout. En effet, comme le souligne Dispy (2011) dans ces travaux, la part de l'implicite y est considérable.

1-4-2 Choix des supports écrits

Pour vérifier nos hypothèses, deux nouvelles ont été proposées à des élèves du secondaire. La première est une nouvelle de Pascal Méridgeau, *Quand Angèle fut seule...* (cf annexe 6) et la seconde est une nouvelle d'Annie Saumont, intitulée *Down Under*. Pour mieux comprendre ces nouvelles, nous proposons de les analyser pour repérer les zones d'implicite.

1-4-2-1 La nouvelle Down Under

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons proposé une nouvelle d'Annie Saumont « *Down Under*, parue dans le recueil de nouvelles *les croissants du dimanche* 2010 (cf annexe 7). Annie Saumont est reconnue comme spécialiste française et contemporaine de la Nouvelle en tant que genre.

Le récit présente deux personnages Jane et Jack qui après une longue absence reviennent à leur maison de compagne. L'histoire se déroule pendant la période de Noël. A un certain moment l'auteur fait surgir une atmosphère sombre qui sera accompagnée d'un tremblement de terre, suite à ce tremblement Jane va perdre Jack. Le récit se termine par une fin dysphorique qui marque cette période de Noël.

Nous avons choisi cette nouvelle pour les élèves de la 3^{ème} année secondaire pour les raisons suivantes :

La nouvelle est courte ce qui devrait convenir aux élèves. En proposant un récit court, nous offrons aux élèves la possibilité de mieux gérer la lecture du texte pour lire et répondre aux questions ; ce qui n'est pas le cas avec des nouvelles de plusieurs pages. En outre, nous avons évité de travailler avec des extraits de nouvelle pour éviter de présenter une séquence narrative inachevée.

Sur le plan du contenu, nous pouvons dire que le récit présente des blancs qui pourraient être exploités pour travailler l'implicite. Pour commencer, nous remarquons que le titre est en anglais. Il nécessite un certain nombre de connaissances de la langue anglaise, ce qui ne devrait pas poser de problème avec ces lycéens dont la filière est langues étrangères. Cet avantage devrait écarter toute difficulté à traduire le titre en français et à l'interpréter. Selon le dictionnaire le *Robert et Collins* (2009), le terme *Down Under* désigne « en bas, en dessous », c'est une expression anglo-saxonne. L'origine de ce terme vient du fait que le pays où se déroule l'histoire se trouve dans l'hémisphère Sud, « en dessous » de la plupart des autres pays du monde.

Le récit commence par « *les Pohutukawas s'ornent à Noël d'une floraison rouge les deux arbres immenses ou bien, elle voit plus loin, d'autres arbres nombreux, dans le bush, avec des branches aussi grosse que leurs troncs, des branches qui prendront racine* »». Ce passage permet d'inférer qu'il s'agit d'un arbre qui fleurit en décembre, nous remarquons que l'auteur introduit une description de cet arbre. En fait, cet arbre est originaire de la Nouvelle Zélande, il produit des masses de fleurs rouges brillantes de novembre à janvier avec un pic mi-décembre (été austral). A ce premier passage, s'ajoute un autre passage : « *les Pohutukawas se couvriront d'une floraison rouge sang* », nous pouvons comprendre que Noël qui d'habitude se couvre de floraison naturelle, cette fois la floraison rouge renvoie au sang de Jack qui est décédé suite au tremblement de terre. Toutes ces informations ne sont pas

explicitées mais elles sont dissimulées dans les plis du texte, c'est au lecteur d'inférer pour construire toutes ces informations.

Pour les personnages, nous retrouvons peu d'indices, il s'agit d'une femme et d'un homme qui peuvent être un couple ou même frère et sœur, ils sont d'un certain âge comme le confirme le passage « *revivre notre jeunesse* », ils sont revenus pour un moment à leur maison après une absence.

En parcourant le texte, nous remarquons certaines expressions comme « le bush », « l'été austral ». Ces indices devraient fournir au lecteur des informations sur la région où se déroulent les événements. Pour ce faire, le lecteur est amené à inférer que la région se trouve dans un pays situé dans l'hémisphère Sud, nous pouvons proposer l'Australie ou la Nouvelle Zélande. En outre, le texte évoque dans un passage, une saison appelée « *l'été austral* ». Cette saison concerne les régions situées dans l'hémisphère Sud, elle s'étend du 7 novembre au 7 février. Pour comprendre ce passage, les élèves devront s'appuyer sur leurs connaissances antérieures, ces connaissances devraient être construites à partir des connaissances antérieures, précisément en géographie²⁰.

Tous ces éléments sont à exploiter pour travailler les inférences et dépasser la compréhension littérale. Ces zones d'implicite vont nous servir pour élaborer notre questionnaire de compréhension. Passons à présent à la deuxième nouvelle.

1-4-2-2 La nouvelle Quand Angèle fut seule...

Pour vérifier notre deuxième hypothèse, nous avons proposé à cinq enseignants exerçant dans différents lycées, la nouvelle de Pascal Méridgeau, *Quand Angèle fut seule* ... La nouvelle est apparue dans la revue Polar, n°28 en 1983 (cf annexe 6).

Dans un article paru dans la revue *Pratiques* n°76, Yves Reuter 1992 propose une analyse de la nouvelle. Selon cet auteur, deux types de lecture s'offrent au lecteur: la première, selon le type psychologico-réaliste, il s'agit de l'histoire d'Angèle, une vieille femme qui de retour de l'enterrement de son mari Baptiste, dans un petit village de France, se remémore sa vie. La seconde prend une forme policière et raconte l'histoire d'une femme qui a assassiné son mari.

²⁰ La géographie est une discipline enseignée du primaire jusqu'à la fin du cycle secondaire.

Sur ces deux lectures, Descotes et Jordy (1997 :45) précisent que les deux types de compréhension sont défendables même si la majorité penche pour la deuxième.

Selon Reuter (1992), la nouvelle *Quand Angèle fut seule...* est intéressante car elle permet d'installer la classe en situation de résolution de problème, elle permet aux élève de dépasser la compréhension littérale.

A la lecture de cette nouvelle les détails et les précisions dans les souvenirs d'Angèle permettent au lecteur de se représenter les grands moments qui ont marqué cette vie partagée avec Baptiste. A première vue, nous pouvons croire qu'il s'agit d'une simple histoire qui conduit le lecteur à une compréhension littérale. En fait, le récit est plein de détails épars, l'auteur-narrateur n'a pas tout dévoilé pour pousser le lecteur à interpréter les nombreux implicites. En effet, certaines informations ne sont pas groupées dans le texte et sont même très éloignées, ce qui explique que le lecteur ne comprend pas du premier coup. La compréhension de ces indices va conduire le lecteur à dépasser la compréhension littérale; ce qui nous amèneraient à un deuxième niveau de lecture.

Pour notre part, ce qui nous intéresse dans cette nouvelle c'est les zones d'implicites qui nécessitent une activité inférentielle.

Ainsi, la lecture de cette nouvelle, nous a permis de dégager les zones d'implicite qui pourraient être exploitées dans le questionnement des enseignants. En dégagant ces différentes zones d'implicite, nous voulons observer jusqu'où ces enseignants peuvent-ils aller dans la compréhension de cette nouvelle.

Ces différents aspects implicites se résument dans les points suivants :

- l'adultère : Baptiste trompait sa femme avec Germaine Richard et Angèle savait que son mari la trompait. En effet, à plusieurs reprises, Cécile a tenté de le lui faire comprendre de manière détournée, nous pouvons lire dans la nouvelle « *discrètes allusions* ». De ce fait, une double jalousie jailli d'Angèle : comme femme parce que son mari lui a été infidèle pendant vingt ans avec Germaine Richard et comme mère parce qu'elle n'a pas pu avoir d'enfant. A la lecture de certains passages, le lecteur peut remarquer qu'Angèle éprouve de la haine envers Germaine qu'elle désigne de manière péjorative « *une catin* », « *celle-là* ». Nous

pouvons dire qu'il s'agit du premier indice d'un problème. Tous ces indices devraient être exploités sous forme de questions inférentielles.

-Le fils Richard : de liaison de Baptiste avec Germaine est né un enfant. Cependant, le fils de Germaine n'a pas été élevé par elle-même mais par une tante loin du village comme s'il devait être caché. Ce qui confirme que Germaine essaie de cacher quelque chose et c'est Cécile qui donne un détail crucial : la couleur des yeux du fils qui sont « *bleus délavés* » comme ceux de Baptiste. Cet enfant ne ressemblerait pas à son père « *colosse aux yeux et aux cheveux noirs* ». A partir de ces indices, le lecteur devrait comprendre que Baptiste est le père de cet enfant.

-le crime : à la lecture de ce récit, nous apprenons que Baptiste a souffert pendant longtemps d'un ulcère. Angèle semble prendre du plaisir à voir souffrir son mari ; la concession faite par Angèle d'appeler le médecin alors qu' « *il y était pourtant habitué, depuis le temps* ». Ce passage confirme un manque de pitié implicitement de la part d'Angèle.

Pour la mort de Baptiste, nous pouvons lire également « *il fallait que la mort quitte la maison* » ; « *Le mal qui lui sciait le corps en deux avait triomphé. C'était normal* ». Dans ces passages, nous pouvons inférer l'acte meurtrier d'Angèle. D'ailleurs l'emploi de « normal » possède une double signification : la maladie est irrévocable ou l'hypothèse d'un empoisonnement à petits feux.

-l'arme : la mort-aux-rats, comme le confirment ces passages : « *Vingt ans ! Vingt ans que Baptiste trompe sa femme, (...).vingt ans qu'Angèle le sait, , (...) vingt ans qu'il n'y a plus un rat dans la maison !... ... Un paquet de mort-aux-rats aux trois quarts vide* » ». A ces passages nous regroupons le dernier paragraphe qui dévoile implicitement le rôle de la cafetière « *maintenant inutile* ». A partir de ces indices, nous pouvons remarquer que l'auteur ne dit pas tout; il joue avec l'implicite pour pousser le lecteur à inférer.

Pour notre part, cette nouvelle nous paraît idéale pour faire comprendre aux élèves : en quoi consiste la saisie de l'implicite d'un récit ? En dégagant ces différentes zones d'implicite, nous offrons aux enseignants une nouvelle riche en implicite. De ce fait, les enseignants pourraient exploiter, à travers le questionnement, quelques blancs ou zones d'implicite pour développer l'activité inférentielle.

1-5 Choix des outils de recherche

Pour vérifier nos hypothèses de départ, nous avons choisi de mettre en place un test sous forme de questionnaire de compréhension, un questionnaire écrit destiné aux enseignants du cycle secondaire et des observations de classe. Dans ce qui va suivre il est question de justifier le choix de ces outils.

1-5-1 Choix du test

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons opté pour un test de compréhension élaboré à partir de la nouvelle *Down Under* accompagné de huit questions de compréhension élaborées par nous même (cf annexe 7). Nous avons proposé quatre questions littérales et quatre questions inférentielles. Nous avons opté pour le questionnaire parce que selon Goigoux (2003 :192) « *il sert à évaluer la qualité de compréhension du texte chez le lecteur, alors qu'il pourrait également être une aide à la compréhension* ».

Pour ce test, les élèves étaient amenés à de lire la nouvelle à de répondre à un questionnaire de compréhension par la suite. Nous avons choisi une activité de lecture car nous voulons connaître le niveau réel des élèves en l'occurrence dans le traitement de l'implicite Enfin, notre choix s'est porté sur des questions ouvertes pour permettre aux élèves de réfléchir et de construire leurs réponses. Nous pensons que le test est la meilleure façon d'évaluer le niveau de compréhension des élèves du secondaire.

Pour ce qui est du choix du questionnement, nous nous appuyons sur les principes didactiques de la compréhension de l'écrit proposés par Goigoux, Cèbe et Thomazet (2004). Les auteurs précisent qu'une didactique de la compréhension en lecture doit chercher à maintenir plusieurs équilibres (cf 2-3-3 Le rôle des questions dans la compréhension de l'écrit). Parmi ces équilibres, nous nous appuyons sur celui qui sollicite des activités de questionnement littéral et de questionnement inférentiel.

Dans le cadre de cette recherche, il n'est pas question de distinguer les types d'inférences, nous considérons une question inférentielle toute question dont la réponse n'est pas inscrite dans le texte. En fait, nous nous référons à Cunningham (1987, cité par Giasson 1990) qui fait la part entre l'inférentiel et le non inférentiel, en donnant comme frontière la littéralité.

1-5-2 Choix du questionnaire écrit

Pour répondre à notre deuxième hypothèse qui vise à observer les pratiques enseignantes, précisément le questionnement de la nouvelle, à l'égard de l'activité inférentielle. Pour ce faire, nous avons fait appel, dans la première partie de l'enquête, au questionnaire écrit comme outil d'investigation (cf annexe 5). Le questionnaire est destiné aux enseignants de français dans plusieurs lycées de la wilaya de Blida. Nous avons choisi le questionnaire écrit pour plusieurs raisons : d'abord, le questionnaire nous semble le moyen le plus approprié pour recueillir un maximum de données. En effet, comme le souligne Lamoureux (1995 : 157) « *le questionnaire est approprié quand le but de la recherche est de recueillir des informations sur des faits et des opinions* ». C'est un outil méthodologique qui nous permet de prendre connaissance des représentations des enseignants et établir une sorte d'état des lieux concernant l'enseignement de l'implicite textuel et les processus inférentiels. Ensuite, le questionnaire va nous permettre d'avoir une idée sur les pratiques déclarées de certains enseignants. Enfin, le questionnaire permet aux enseignants de répondre de manière réfléchie.

1-5-3 Choix de l'observation des enseignants en classe de terminale

Pour vérifier notre hypothèse qui vise les pratiques enseignantes au secondaire et précisément le mode de questionnement des enseignants, nous avons opté pour l'observation systématique. Selon Berthiaume (2004), l'observation systématique est caractérisée par son format planifié, par lequel l'observateur cherche à vérifier des comportements précis. Ce type d'observation permet de vérifier une hypothèse ou recueillir des données dans un but précis.

Pour mettre en place ce dispositif, nous sommes partie d'une tâche de lecture d'une nouvelle choisie par nous même. Cette nouvelle a été proposée à cinq enseignants du cycle secondaire, ils sont amenés à travailler la nouvelle en classe avec leurs élèves.

Pour mener cette observation, nous avons élaboré une grille en fonction des objectifs recherchés. Notre rôle d'observatrice, nous a permis de noter les échanges entre l'enseignant / les élèves et les élèves entre eux.

Nous avons choisi l'observation pour les raisons suivantes :

- l'observation nous permet d'approcher de plus près la réalité vécue dans les classes, concernant l'enseignement de la nouvelle et du traitement de l'implicite de manière spécifique ;
- l'observation offre une plus grande ouverture à tout ce qui se passe en classe et une certaine authenticité des comportements²¹ des enseignants et des élèves;
- l'observation permet de recueillir des données plus fiables et précises par rapport à ce qui se passe en classe ;
- pour plus de crédibilité, l'observation de classe permet de comparer les pratiques effectives avec les pratiques déclarées ;
- l'observation peut nous renseigner sur la réalité du terrain car les réponses au questionnaire ne sont pas toujours fiables et suffisantes.

Après avoir justifié nos choix méthodologiques, nous proposons dans le chapitre suivant de présenter le dispositif mis en place pour vérifier nos hypothèses de départ.

²¹ Nous entendons par comportements les stratégies utilisées par l'enseignant et les questions posées par ces derniers.

CHAPITRE 2

PRÉSENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE

2-1 L'enquête du côté des lycéens : Les processus inférentiels sont-ils assez développés chez les élèves de 3AS?

Pour vérifier notre première hypothèse, nous avons proposé à des classes de terminale la lecture de la nouvelle *Down Under* (cf. annexe7). Les élèves au nombre de 60 sont issues de différents lycées : Lycée Omar Ibn Elkhatab et lycée Elfeth. A présent, nous présentons le questionnaire de lecture.

2-1-1 Le test de compréhension

Le test de compréhension est conçu à partir de questions littérales dont la réponse est dans le texte et de questions inférentielles qui exigeraient une activité inférencielle. Pour le deuxième type de question, la réponse est construite à partir indices présents dans le texte ou à partir de connaissances antérieures des élèves. Ce type de question exige un effort cognitif plus grand de la part du lecteur

A travers ce test, nous voulons évaluer le niveau de compréhension de ces élèves et comparer les taux de réussite et d'échec face aux deux types de questions. Pour ce faire, les élèves sont invités à lire le texte à leur rythme, une fois le texte lu, un questionnaire de huit questions leur sera proposé. Nous tenons à préciser que les questions ont été élaborées par nous même. Les questions proposées portent sur : les personnages, le lieu et certains évènements.

Pour l'analyse des réponses, nous avons retenu les 60 copies, ce nombre est suffisant pour constituer un échantillon représentatif.

Pour mieux présenter ces questions, nous les avons regroupées dans les tableaux suivants. Le tableau suivant représente l'ensemble des questions littérales :

Tableau 3: Les questions littérales

Questions littérales	Réponses attendues	Démarche pour construire la réponse
Q1 : Qui sont les personnages de cette histoire ?	Les personnages sont Jane et Jack.	Pour es élèves devraient relever les réponses à partir de passages présents dans le texte.
Q2 : Que fait Jane dans le Jardin ?	Elle coupe les roses fanées.	
Q5 : comment l’auteure décrit-elle la maison ?	La maison est bois, les cloisons craquent avec le sol qui gémit.	
Q7 : Comment était Jane avant son arrivée ?	Jane était indolente.	

Pour les questions inférentielles, nous proposons le tableau suivant :

Tableau 4: Les questions inférentielles

Questions inférentielles	Réponses attendues	Démarche pour construire la réponse
Q3 : Qu'est-ce qu'un Pohutukawa ?	Le Pohutukawa est un arbre aux fleurs rouges.	La réponse n'est pas donnée dans le texte, les élèves devraient s'appuyer sur certains indices textuels et leurs connaissances antérieures pour inférer la réponse. Les indices sur les quels pourraient s'appuyer les élèves sont : Noël, le verbe s'orner et floraison. Nous pouvons également lire « <i>Jane regarde, près de la maison, les deux arbres immenses. ... , d'autres arbres nombreux, dans le bush, avec des branches aussi grosses que leurs troncs ; des branches qui prendront racine</i> ». Cette description renvoie au Pohutukawa. En s'appuyant sur ces indices textuels et les connaissances antérieures, les élèves peuvent inférer qu'il s'agit d'un arbre.
Q4 : Selon vous, où se déroule l'histoire	L'histoire se déroule dans un jardin d'une maison situé près de la mer, précisément dans l'hémisphère sud (Australie ou Nouvelle Zélande)	Pour la question 4, dans le texte, il est mentionné une maison en bois avec un jardin. Cependant certains indices textuels nous donnent plus de précision sur le lieu. En s'appuyant sur les passages suivants : le titre de la nouvelle <i>Down Under</i> ; « <i>les pohutukawas s'ornent à Noël ...</i> » ; « <i>... d'autres arbres nombreux dans le bush,...</i> » ; « <i>...on a bien fait de venir, l'été austral te donnera des forces...</i> ». Ainsi, à partir de ces indices et des connaissances antérieures (géographie et l'anglais), nous inférerons qu'il s'agit : - d'une région située dans le pôle sud, un pays qui se trouve en dessous (<i>Down Under</i>) des autres pays du monde. -un pays situé dans l'hémisphère sud. un pays anglo- - saxon par rapport au titre et l'expression anglosaxon <i>bush</i> qui désigne une forêt.

Q6 : Quelle est la relation entre Jane et Jack ?	Jack et Jane pourraient être un couple, frère et sœur ou de vieux amis	-L'été austral confirme que le pays se trouve dans l'hémisphère sud. Tous ces indices supposent qu'il s'agit soit de l'Australie ou la Nouvelle Zélande. En s'appuyant sur des indices textuels « <i>on a bien fait de revenir, l'été austral te donnera des forces... c'est bon le temps du retour ...revivre un peu notre jeunesse..</i> », les élèves devraient inférer la réponse attendue.
Q8 : Comment expliquez-vous le passage « <i>a Noël les Pohutukawas se couvriront d'une floraison rouge sang</i> »	Jack est mort, la gorge tranché par un éclat de verre, suite au tremblement de terre. Cette période de fête devient un jour de deuil pour Jane.	Pour ce passage, il est question d'inférer que le sang de Jack reflète sa mort qui a marqué cette période de fête. Les élèves devraient s'appuyer sur les deux passages présents au début du texte et à la fin du texte. Cette année, le rouge ne reflétera pas les Pohutukawas mais le sang de Jack. Ainsi, la couleur rouge des fleurs des pohutukawas et celle du sang de Jack transforme le passage euphorique en un passage dysphorique : un Noël sanglant

Ainsi, les objectifs des questions inférentielles se ramènent aux points suivants :

- pour l'ensemble des questions, il sera question d'évaluer la compréhension inférentielle des élèves ;
- pour la question 3, il sera question de pousser l'élève à inférer à partir de certains indices du texte et ses connaissances antérieures pour construire la réponse attendue;
- la question 4 permet de vérifier la capacité des élèves à inférer le lieu à partir de certains indices présents dans le texte et de leurs connaissances en géographie et en langue anglaise ;
- la question 6 permet aux élèves d'inférer à partir de quelques indices du texte la relation entre Jack et Jane ;
- la question 8 permet aux élèves d'inférer, à partir des passages du texte et en activant leurs connaissances antérieures sur Noël, que le mort de Jack a transformé cette période de fête en un jour de deuil pour Jane.

Après avoir présenté le test, nous passons à présent au dispositif qui va servir pour la deuxième hypothèse.

2-2 L'enquête du côté des enseignants : Quelle place accorde-t-on à l'activité inférentielle dans l'enseignement de la nouvelle chez les élèves de 3 AS ?

Pour notre deuxième hypothèse, nous proposons d'analyser le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle. Pour ce faire, nous avons proposé, d'abord, un questionnaire écrit aux enseignants de français portant sur l'enseignement de la nouvelle de manière générale et sur la place d'activité inférentielle dans leur pratique de classe, de manière spécifique. Ensuite, nous avons mené des observations de classe, lors de séances de compréhension de l'écrit. Il s'agit de décrire ce qui se fait réellement en classe (pratiques effectives) par rapport à ce qu'ils déclarent faire (pratiques déclarées). Nous proposons dans ce qui suit, une description de ces deux outils.

2-2-1 Le questionnaire destiné aux enseignants du secondaire

Le questionnaire proposé aux enseignants du cycle secondaire vise, d'une part, à faire un état des lieux des pratiques déclarés quant à la place accordée aux processus inférentiels, et d'autre part, à identifier les perceptions des enseignants quant au traitement de l'implicite textuel et de l'activité inférentielle (cf annexe 5). En effet, en admettant que les pratiques d'enseignement relatives à la compréhension de l'écrit auront comme finalité d'installer chez les élèves des habitudes et développer des compétences nécessaires à la compréhension de l'écrit, alors : comment est enseignée la nouvelle ? Quelle place accorde-t-on l'activité inférentielle dans le programme du secondaire ? Quel place occupe l'implicite dans les programmes du secondaire ? Quelles difficultés rencontrent les élèves du secondaire, lors de la lecture de récits ?

Ainsi, à travers un questionnaire écrit, nous allons essayer de pondre à ces différentes interrogations. Le questionnaire, destiné aux enseignants, comprend 11 questions : 5 questions fermées, 4 questions combinées et 2 questions ouvertes. Nous tenons à signaler qu'au départ le questionnaire était conçu à partir de 14 questions. Cependant, suite au dépouillement des réponses, nous nous sommes rendue compte que ces trois questions ne sont pas nécessaires à l'enquête. De ce fait, nous avons renoncé à trois questions.

Pour ce qui est du choix des questions, nous proposons des questions fermées, des questions ouvertes qui permettent aux enseignants de s'exprimer librement et des questions combinées permettent de justifier le choix opéré par les enseignants.

Le questionnaire a été élaboré en "entonnoir" épousant une avancée progressive, du global au particulier. Chaque question a été conçue de façon à viser un objectif précis. Les questions sont présentées en relation avec les thèmes qu'elles visent à appréhender et elles sont classées en trois volets :

1^{er} volet : Le parcours professionnel

Pour cette 1^{ère} catégorie, il est question de connaître le diplôme académique des enseignants et l'expérience professionnelle dans l'enseignement du français. Nous pensons que ces facteurs pourraient influencer positivement ou négativement sur l'enseignement du français. En effet, un jeune enseignant avec un diplôme qui ne correspond pas à la spécialité enseignée n'a pas

les mêmes compétences que celui qui a été formé pour enseigner le français, de même pour ce qui est de l'expérience professionnelle. Ces renseignements vont nous servir dans la sélection des enseignants, en fonction des critères déjà cités préalablement.

2^{ème} volet : Généralité sur la compréhension du récit en classe de terminale

Pour cette deuxième catégorie, nous retrouvons les questions fermées suivantes :

La question 3 « Quels sont les types de textes enseignés en 3AS série, Lettres et langues étrangère ?

Le texte argumentatif Le texte expositif Le texte narratif Le texte prescriptif
Le texte descriptif »

La question 4 « Quels sont les genres littéraires proposés en 3AS ?

Le roman La nouvelle Le conte La fable »

Pour ces deux questions, nous voulons connaître les types de textes enseignés en 3^{ème} année secondaire et précisément les genres littéraires. Le but de ces questions est de situer le texte narratif par rapport aux autres genres et d'identifier les genres littéraires abordés en 3AS. Les réponses à ces questions vont appuyer nos choix concernant le type de texte et la nouvelle comme genre narratif.

La question 5 est une question combinée : « Pour travailler la compréhension de l'écrit, est-ce que vous vous appuyez seulement sur les supports présentés dans le manuel? Oui Non Donnez quelques exemples »

Cette question comprend une partie fermée et une partie ouverte. L'objectif de cette question est d'identifier les enseignants qui font appel à d'autres textes, en dehors du manuel scolaire. Les réponses des enseignants vont nous orienter pour choisir, lors de l'observation de classe, les enseignants qui encourageraient ce genre d'initiative.

La question 6 : « Les élèves de 3AS éprouvent-ils des difficultés de compréhension, lors de la lecture de récits littéraires ? Oui Non Lesquels ? »

A travers cette question combinée, il est question d'identifier les types de difficultés rencontrées par les lycéens algériens, lors de la lecture de récits.

La question 7 : « Quels sont les niveaux de compréhension préconisés par les programmes du secondaire, lors de la lecture d'un récit littéraire ? Compréhension littérale Compréhension inférentielle »

Pour cette question fermée, les enseignants sont amenés à choisir parmi les deux catégories proposées ci-dessous le niveau de compréhension proposés dans le programme du secondaire.

La question 9 « Parmi les nouvelles proposées dans le manuel de 3AS, y-a-il des nouvelles qui demandent d'aller au-delà de ce que dit le texte ? Oui Non ».

L'objectif de cette question fermée est de vérifier la présence de l'implicite dans les nouvelles proposées en 3^{ème} année secondaire.

3ème volet : L'enseignement des processus inférentiels au secondaire

Pour cette troisième catégorie rappelons les questions :

La question 8 « Lors de la lecture d'un récit littéraire, est-ce que vous dépassez la compréhension littérale avec vos élèves ? Oui Non Pourquoi ? ».

Cette question combinée comprend une partie fermée et une partie ouverte. L'objectif de cette question est de connaître les niveaux de compréhension réellement travaillés et abordés avec les élèves et les arguments en faveur à ces choix.

Pour la question 10 « Comment procédez-vous avec vos élèves pour interpréter les informations non explicites présentées dans un récit littéraire ? » et la question 11 « Est-il nécessaire de prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas écrites explicitement dans le texte ? Oui Non Pourquoi ? »

Pour cette question , il s'agit d'identifier les stratégies déployées par les enseignants pour interpréter l'implicite; alors que pour la question 11 qui est une question combinée, nous voulons connaître les perceptions des enseignants quant au traitement de l'implicite et la nécessité d'aller au-delà de ce que dit un texte.

Après avoir présenté le questionnaire, nous passons aux observations de classe.

2-2-2 Les observations de classe

Afin d'observer de plus près l'enseignement d'une nouvelle et le traitement de l'implicite textuel, plusieurs enseignants de français de différents lycées ont été sollicités pour l'une des classes de terminale, langues étrangères. Les observations vont nous permettre d'approcher les enseignants pour décrire ce qui se fait dans le traitement de l'implicite et la place accordée aux processus inférentiels.

Les observations ont été faites dans différents lycées dans le but d'identifier le répertoire des conduites pédagogiques des enseignants concernant le traitement de l'implicite et particulièrement le mode de questionnement déployé pour comprendre la nouvelle proposée. Chaque enseignant était libre de présenter la lecture à sa manière. Pour notre part, nous n'avons fixé aucun objectif aux cinq enseignants. Les données recueillies vont nous éclairer sur la démarche du questionnement proposée par chaque enseignant pour aider les élèves à comprendre la nouvelle.

Par ailleurs, lors de l'enquête nous avons rencontré de nombreux refus de la part des enseignants, sur les cinq lycées sélectionnés, seul cinq enseignants ont accepté de travailler avec nous. Le refus des autres enseignants s'expliquait, soit par rapport à un retard dans le programme parce que c'est une classe d'examen, soit par rapport au choix de la nouvelle qui ne figure pas dans le manuel.

Notre travail autant qu'observatrice consistait à noter, à partir d'une grille d'observation élaborée par nous même, tous les échanges entre l'enseignant et les élèves, nous avons même noté tout ce que l'enseignant écrivait au tableau.

Pour ce qui est du déroulement de l'enquête, nous proposons, dans ce qui va suivre, de décrire les conditions de passation du test de compréhension, du questionnaire et de l'observation de classe.

2-3 La démarche du recueil des données

Nous commençons par présenter, en premier, les conditions du déroulement, puis la passation du questionnaire, enfin nous terminons par décrire les séances d'observation.

2-3-1 Les conditions de passation du test

Deux classes de terminale, série langues étrangères, ont participé à la lecture d'une nouvelle d'Annie Saumont. Les classes provenaient des lycées suivants : Lycée Omar Ibn Elkhatab et Lycée El Feth. Pour ce qui est du choix des classes, nous n'avons pas fait de sélection, nous sommes contentée des classes disponibles, nous avons soumis le texte et les questions de compréhension aux enseignants. Ensuite, nous avons demandé aux enseignants de faire passer le test, en notre présence, pour que les élèves se sentent à l'aise.

Les élèves étaient invités à lire le texte et à répondre aux questions. Par contre le rôle de l'enseignant s'est limité à distribuer le texte avec les questions. En ce qui nous concerne, notre présence s'est limitée à surveiller les élèves et à assurer le bon déroulement du test. Nous tenons à préciser que le temps alloué au test est 1 heure.

2-3-2 Les conditions de passation du questionnaire

Pour faire parvenir le questionnaire aux enseignants du secondaire, nous nous sommes rendue dans 10 lycées faisant partie de la liste proposée par les étudiants de 1^{ère} année licence de français (voir *1-2 Choix des lycées*). Il s'agit des lycées suivants :

Lycée Hani Rabeh Khazrouna ; Lycée Belkacem Elouzeri ; Lycée Mohamed Mahi ; Lycée El Feth ; Lycée Omar Elkhatab ; Lycée Houari Boumadienne Ouled Yaich ; Lycée Mohamed ElMerdj Oued ElAlleug ; Lycée Omar Mellek ; Lycée Zidane Mohamed Boufarik ; Lycée Ibn Elrochd

Cette procédure, coûteuse en temps et en déplacements, nous a néanmoins permis de recueillir 45 questionnaires correctement remplis par les enseignants qui ont été sollicités.

Par ailleurs, l'accès à ces différents lycées a nécessité des autorisations délivrées par le chef du département de français. Nous tenons à préciser qu'avant de faire passer le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants d'écrire leur nom sur le questionnaire, ensuite, nous leur avons expliqué que nous n'allons pas dévoiler leur identité. Cette identification va nous

permettre, lors de l'observation, d'identifier les enseignants avec lesquels nous mènerons les observations de classe.

Pour ce qui est du contact avec les enseignants, nous avons rencontré quelques difficultés. En effet, certains enseignants ont accepté de remplir le questionnaire en notre présence, par contre, d'autres, ont préféré le compléter chez eux. Ce qui nous a amené à revenir une deuxième, voire une troisième fois, afin de récupérer les questionnaires. Il a fallu plus d'une semaine pour récupérer la totalité des questionnaires.

2-3-3 Le déroulement des observations de classe

En ce qui concerne les séances d'observation nous avons rencontré beaucoup de difficultés, ce qui a rendu notre enquête difficile. En effet, les chefs d'établissements et les enseignants ont interdit tout moyen de filmer ou d'enregistrer les séances dans les classes, même en préservant l'anonymat des lycées et des enseignants.

En ce qui concerne le texte, certains enseignants ont refusé de travailler sur la nouvelle proposée sous prétexte d'un manque de temps ou du programme qui n'était pas encore achevé. Cependant, en insistant avec certains enseignants, nous avons pu programmer des séances dans différents lycées.

Pour la description des séances, nous avons utilisé une grille d'observation élaborée par nous même. Les critères fixés, au préalable, ont orienté nos observations. Cette grille sera présentée dans le chapitre qui suit. (cf 3-3 Démarche d'analyse des séances d'observation).

Nous tenons à préciser que nous avons utilisé une transcription orthographique qui nous a permis de noter dans les détails les échanges entre l'enseignant et les élèves. Notre rôle d'observatrice dans les salles n'a pas trop perturbé le déroulement du cours, car nous avons pris place au fond de la classe pour pouvoir observer et noter tous les échanges entre l'enseignant et les élèves. Pour nous faciliter la transcription, nous avons conçu un plan de classe dans lequel nous avons numéroté chaque élève pour distinguer chaque tour de parole.

Le tableau suivant, présente le déroulement des séances

Tableau 5: Déroulement des séances d'observation dans les lycées

Lycées	Date	Heure	Nombre d'élèves
Lycée El-Feth	24 avril 2011	10h-11h	18 élèves
Lycée Omar Mellek Ouled Yaich	25 avril 2011	8h-9h	20 élèves
Lycée Ibn Elrochd	5 mai 2011	8h-9h	26 élèves
Lycée Omar IbnElkhateb	9 mai 2011	14h-15h	16 élèves
Lycée Belkacem Elouzeri	10 mai 2011	10h-11h	27 élèves

Pour le texte proposé aux enseignants, nous avons soumis la nouvelle aux enseignants une semaine avant la séance, afin qu'ils puissent la préparer tranquillement et faire le tirage pour les élèves.

Après avoir présenté le protocole de recherche et décrit son déroulement, nous proposons dans le chapitre suivant d'expliquer la démarche adoptée pour l'analyse des données.

CHAPITRE 3

PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES

3-1 Démarche d'analyse du test de compréhension

Le test, comme nous l'avons déjà présenté, est constitué de 8 questions. Lors de l'élaboration de ce test, nous avons veillé à équilibrer entre les types de questions pour pouvoir évaluer la compréhension littérale et inférentielle des élèves.

Pour l'analyse des réponses, nous avons mis en places des tableaux, en séparant les questions littérales des questions inférentielles. Pour pouvoir analyser les réponses des élèves, nous nous sommes appuyée sur la classification de Pearson et Johnson 1978 (cités par Giasson 1990) R-Q-R, c'est-à-dire Relation- Question-Réponse (cf 3-3-1 Classification des questions). De cette classification découle trois relations : *la relation est explicite et textuelle, la relation est implicite et textuelle et la relation est implicite et fondée sur les schémas du lecteur*. Cette classification va nous permettre de classer les réponses pour pouvoir les analysées par la suite.

Notre démarche d'analyse se veut quantitative pour comparer le taux de réussite des questions littérales et inférentielles et qualitative pour comparer les réponses de certains élèves. Nous tenons à expliquer que lors du dépouillement, nous avons numéroté chaque copie en utilisant E1 pour la copie du premier élève, E2, E3 E60. Cette codification nous permettra de reprendre et de comparer les réponses des élèves.

Pour les réponses, les rubriques retenues sont : bonne réponse, mauvaise réponse et absence de réponse.

Pour les quatre questions, les réponses attendues sont :

- Question 1 : les personnages de cette histoire son Jane et Jack.
- Question 2 : Jane coupe les roses fanées.
- Question 5 : la maison en bois, les cloisons craquent et le sol gémit.
- Question 7 : Jane était indolente.

La réponse à chaque question littérale est représentée dans le tableau suivant :

Tableau 6: Dépouillement de la question 1.

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	XXX	XXX	
Pourcentage			

Pour l'analyse des réponses, nous avons comptabilisé les bonnes réponses, les mauvaises réponses et les absences de réponses. Une fois l'analyse quantitative terminée, nous essayerons d'interpréter les résultats. Nous tenons à préciser que le même tableau sera utilisé pour les autres questions.

Pour ce qui est des questions inférentielles (question 3, 4, 6 et 8), nous avons proposé pour chaque question le tableau suivant :

Tableau 7: Dépouillement de la question 3.

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	XXX	XXX	
Pourcentage			

Pour la question 3 « : « Qu'est ce que les Pohuntukawas ? », la réponse n'est pas donnée dans le texte, l'élève doit inférer en s'appuyant sur ces connaissances antérieures et certains indices textuels. A partir du premier passage « *Les Pohutukawas s'orneront à Noël d'une floraison rouge* », les élèves sont censés connaître qu'à Noël, un sapin est décoré. En outre, la floraison qui est un phénomène naturel développe des fleurs. A ces indices, nous retrouvons un autre passage où pouvons lire « *Jane regarde près de la maison. Les deux arbres immenses, ... avec des branches aussi grosses que leurs troncs, des branches qui prendront racine* ». dans ce

passage, l'auteure décrit les Pohuntukawas ». Ce passage décrit l'arbre mentionné précédemment, tous ces indices devraient aider l'élève à trouver la réponse attendue : l'arbre, connu comme l'arbre de Noël en Nouvelle Zélande. Cependant, nous ne demanderons pas aux élèves d'aller jusqu'à préciser l'origine de l'arbre, seule la première partie est suffisante.

Pour la question 4 : « Selon vous, où se déroule l'histoire ? », les élèves devraient situer l'histoire dans l'espace. Pour la réponse l'élève a plusieurs possibilités : « un pays dans l'hémisphère sud, l'Australie ou de la Nouvelle Zélande ». La réponse recherchée ne se trouve pas dans le texte, mais c'est à l'élève d'inférer en s'appuyant sur ses connaissances en géographie, en langue anglaise et certains indices textuels comme « *Down Under* », « ...la *Bush... l'été austral... Là-bas, la mer* ». Tous ces détails vont l'aider à construire la réponse.

En ce qui concerne les réponses, nous proposons de comptabiliser les réponses dans un tableau pour pouvoir les analyser de façon quantitative.

Pour la question 6: « quelle est la nature de la relation entre Jane et Jack? », les élèves devraient inférer qu'il s'agit d'un couple, amis ou frère et sœur. Dans le texte, l'auteur ne donne pas beaucoup de détails sur les personnages principaux. Les seules informations sont mentionnées dans les passages suivants : « *c'est bon le temps du retour. Demain j'irai dans le bush. Je veux revoir le flax et les fougères, écouter les oiseaux-moqueurs, revivre un peu notre jeunesse* » ; « Il dit : « on a bien fait de revenir, l'été austral te donnera des forces... » .

A travers ces passages, nous pouvons inférer que Jane et Jack ne sont pas jeune, comme le précise le passage, et qu'il s'agit de deux personnes qui passent leur temps ensemble et ce n'est pas la première fois qu'ils viennent à cet endroit. Ils peuvent être un couple, frère et sœur ou des amis de longue date.

Pour la question 8, rappelons-la, « Comment expliquez-vous ce passage : « A Noël les Pohuntukawas se couvriront d'une floraison rouge sang », nous attendons des élèves à ce qu'ils interprètent ce passage en s'appuyant sur les passages suivant :

« *Les Pohutukawas s'orneront à Noël d'une floraison rouge* » et « *Mais la terre a tremblé... Jack sourit à jamais, un éclat de verre lui a tranché la gorge.* » La réponse attendue : un Noël sanglant suite à la mort de Jack, le rouge qui est la couleur de fête se transforme en deuil pour Jane.

Pour ce qui est de l'analyse des réponses, nous procéderons de la même façon que dans les questions littérales, puis nous proposerons de reprendre quelques mauvaises réponses, les plus récurrentes, pour pouvoir les interpréter. Une fois l'analyse des réponses terminées, nous ferons une synthèse pour comparer le score obtenu dans chaque type de question, en utilisant des histogrammes.

Après avoir présenté la démarche d'analyse du test, nous passons au dépouillement du questionnaire.

3-2 La démarche d'analyse du questionnaire

Pour vérifier la seconde hypothèse, un questionnaire de 11 questions a été proposé à des enseignants du secondaire. L'analyse des réponses des enseignants a nécessité un travail de codification qui devrait nous faciliter l'élaboration des grilles d'analyse.

Pour ce qui est du questionnaire, nous avons numéroté chaque questionnaire par le code suivant E1, E2... Cette codification, nous permettra de sauvegarder l'anonymat des enseignants et de reprendre des passages du questionnaire en identifiant par le code E1 par exemple. Cette codification nous facilitera la sélection des enseignants en fonction des réponses obtenues.

Par ailleurs, le questionnaire sera analysé d'un point de vue quantitatif pour les questions fermées et la première partie des questions combinées. Pour les questions ouvertes et la deuxième partie des questions combinées, l'analyse nécessitera une approche qualitative.

L'analyse des réponses aux questions ouvertes et combinées se fera de façon plus détaillée, ce qui nous permettra d'explorer les réponses pour les interpréter. L'objectif de ce questionnaire, rappelons le, est d'identifier les perceptions de ces enseignants quant à l'enseignement de l'implicite et la place des processus inférentiels dans leurs pratiques.

Nous présentons dans ce qui suit les questions, les catégories de réponses et les codes qui leur ont été attribués. Nous tenons à rappeler que questionnaire est divisé en trois volets.

Le 1^{er} volet : le parcours professionnel

Pour ce premier volet qui nous renseigne sur les diplômes des enseignants et leur expérience professionnelle, nous avons proposé pour la question 1 le tableau suivant :

Tableau 8: Dépouillement de la question1

Diplômes	Licences de français		Magister	Autres formations universitaires						
Spécialités	didactique	littérature	didactique	Vétérinaire	Ingénieur en Biologie	Ingénieur en sciences internationale	Ingénieur génie civil	Interprétariat	Ingénieur d'état en agronomie	Licence en italien
Enseignants	XXXX	XX	XX	X	X	X	X	X	X	X
Total										

Le tableau permet de représenter les différents diplômes proposés par les enseignants. Nous tenons à préciser que les spécialités présentes dans le tableau sont issues des réponses des enseignants.

Pour la question 2, nous avons proposé des catégories de réponses, les enseignants interrogés sont amenés à préciser l'expérience professionnelle.

Tableau 9: Modèle de grille d'analyse de la question 2

Q2	Moins de 5 ans	5 à 10 ans	10 à 20 ans	Plus de 20 ans
Enseignants				

La lecture de cette grille permet de regrouper les réponses des enseignants, de façon quantitative, selon leur parcours professionnel. Pour notre part, nous allons nous intéresser aux enseignants dont l'expérience professionnelle dépasse les 5 ans.

2ème volet : Généralité sur de la compréhension du récit

Le 2^{ème} volet comprend les questions 3, 4, 5 et 6, ces questions portent sur l'enseignement du récit au secondaire.

La question 3 : «Quels sont les types de textes enseignés en 3AS, série Lettres et langues étrangères ? »

Pour cette question, les enseignants devaient choisir parmi les cinq propositions données celle qui figure dans le programme de 3A.S, Lettre et langues étrangères. Cette question comprend les catégories de réponses suivantes : texte argumentatif ; texte narratif ; texte perspectif ; texte descriptif et texte expositif. Ces catégories ont été regroupées dans la grille suivante :

Tableau 10: Modèle de grille d'analyse de la question 3

Q3	TA	TN	TP	TD	TE
Nombre de réponses					

Légende : TA : texte argumentatif ; TN : texte narratif ; TP : texte perspectif ; TD : texte descriptif, TE : texte expositif.

La grille va nous permettre de comptabiliser les types de texte pour les classés par la suite. Notre objectif, rappelons-le, est de confirmer la présence du texte narratif. Passons à la question suivante.

La question 4 « Quels sont les genres narratifs proposés en 3AS ? »

Nous avons proposé aux enseignants plusieurs genres narratifs, ils sont amenés à choisir le genre proposé au secondaire. Cette question comprend les catégories de réponses suivantes : roman, nouvelle, conte et fable.

Tableau 11: Modèle de grille d'analyse de la question 4

Q4	R	N	C	F
Nombre de réponses				

Légende : R : roman ; N : nouvelle ; C : conte ; F : fable

La question 5 : « Pour travailler la compréhension de l'écrit, est-ce que vous vous appuyez seulement sur les supports présentés dans le manuel ? Oui Non.

Si vous faites appel à d'autres textes, donnez quelques exemples de récits littéraires que vous avez exploité avec les 3AS, série Lettres et Langues étrangères. »

A travers cette question combinée, nous voulons connaître les enseignants qui font appel à d'autres textes en dehors du manuel scolaire. Les réponses à cette question vont nous permettre de choisir quelques uns pour l'observation de classe. Pour l'analyse des réponses, nous avons proposé pour la première partie une analyse quantitative avec la codification suivante :

SM : Support figurant dans le manuel de 3AS ; SH : Support hors manuel de 3AS. Pour la deuxième partie, nous avons repris les exemples proposés par les enseignants. La grille d'analyse de la première partie se présente comme suit :

Tableau 12: Modèle de grille d'analyse de la question 5

Q5	SM	SH
Nombre de réponses		

Légende : SM : Support figurant dans le manuel de 3AS ; SE : Support hors manuel de 3AS.

La question 6 : « Les élèves de 3AS, éprouvent-ils des difficultés de compréhension, lors de la lecture de récits littéraires ? Oui Non Lesquelles ? »

Pour la première partie de cette question, nous voulons savoir si les élèves de 3A éprouvent des difficultés lors de la lecture d'un récit. Pour la seconde partie, nous proposons de classer les difficultés proposées par les enseignants dans une grille. Pour nous faciliter le dépouillement, nous proposons de regrouper les difficultés en catégories. Les catégories ont été établies à partir de l'analyse des réponses des enseignants :

- Pour les problèmes de langue comme les structure grammaticales, le lexique, la phonétique, nous avons proposé de les réunir dans la catégorie des difficultés linguistiques (DL) ;
- Pour les difficultés liées au traitement cognitif comme : les inférences. Nous les avons regroupées dans la catégorie des difficultés cognitives (DG) ;

- Pour les difficultés liées à la longueur du texte, sa structure complexe, problèmes de cohésion et d'implicite, nous avons utilisé une deuxième catégorie les difficultés textuelles (DT) ;
- Pour ce qui concerne le manque de connaissances culturelles, nous proposons les difficultés culturelles (DC) ;
- Pour le manque de motivation, nous utilisons les difficultés psychologiques (DP).

Ainsi, ces différentes catégories de réponses ont été regroupées dans le tableau suivant :

Tableau 13: Modèle de grille d'analyse de la question 6

Types de Difficultés	DG	DT	DP	DC	DL
Nombre de réponses					

Légende : DG : difficultés cognitives ; DT : difficultés textuelles ; DP : difficultés Psychologiques ; DC : difficultés culturelles ; DL : difficulté linguistiques

La question 7 : « Quels sont les niveaux de compréhension préconisés par les programmes du secondaire, lors de la lecture d'un récit littéraire ? Compréhension littérale Compréhension inférentielle »

Pour l'analyse de cette question, deux catégories de réponses sont proposées aux enseignants : la compréhension littérale et la compréhension inférentielle.

Tableau 14: Modèle de grille d'analyse de la question 7

Niveaux de compréhension	CL	CI
Nombre de réponses		

Légende : CL pour la compréhension littérale et CI pour la compréhension inférentielle.

3ème volet : L'enseignement de l'inférence au secondaire

Ce dernier volet comprend trois questions relatives aux processus inférentiels.

La question 8 « Lors d'une séance de compréhension d'un récit littéraire, est-ce que vous dépassez la compréhension littérale avec vos élèves ? Oui Non Pourquoi ? »

Cette question combinée a pour objectif de connaître les pratiques effective concernant le traitement de l'implicite. Pour la première partie, les enseignants devaient répondre : Oui ou non, alors que pour la seconde partie les enseignants devaient justifier leur choix.

Pour l'analyse des réponses, nous avons classé les réponses des enseignants d'un point de vue quantitatif, puis nous avons procédé à la codification en fonction des réponses obtenues. La grille suivante permet de reprendre les différentes catégories de réponses :

Tableau 15: Modèle de grille pour les Justifications de la question 8

Justifications	DC	DI	PI	AE	PN	DS
Nombre de réponses	XX	XXX		X		X

Légende : DC : développer la capacité l'esprit critique; DI : déceler l'implicite ; PI : Pousser à l'imagination ; AE : allusions l'écrivain ; PN : présence de plusieurs niveaux compréhension dans un texte ;DS : développer les stratégies.

La lecture de cette grille révèle de nombreuses justifications :

- Pour DC, il s'agit de développer chez l'élève la capacité de critiquer et de donner son point de vue par rapport à la thématique présente dans le texte
- Pour DI, il s'agit d'interpréter l'implicite textuel.
- Pour PI, l'enseignant va encourager l'élève à imaginer par exemple la suite de l'histoire.
- Pour AE, l'enseignant oriente l'élève du côté de l'écrivain pour essayer de comprendre ses intentions.
- Pour PN, l'élève est face à des textes qui nécessitent plusieurs niveaux compréhension du texte.
- Pour SD, il s'agit de développer les stratégies liées à la compréhension du texte.

Pour les justifications défavorables, nous avons regroupé trois catégories de réponses :

- Les enseignants citent le niveau des lycéens NL
- Les difficultés linguistiques (DL).
- Ces réponses ont été présentées dans une grille à part.

Passons à présent à la question 10: « Comment procédez- vous, avec vos élèves, pour interpréter les informations non explicites présentées dans un récit littéraire ? »

Pour cette question ouverte, les enseignants ont proposé plusieurs stratégies que nous avons codifiées de la façon suivante :

- Le questionnaire que nous avons codifié en Q
- La prise d'indices textuels codifiés par PI
- Interpréter les intentions de l'auteur IA
- Les inférences qui consistent à déduire les informations qui ne sont pas écrites explicitement dans le texte (IF)
- Le recours aux connaissances antérieures est un facteur indispensable à la compréhension CA.
- Les absences de réponses sont codifiées par un ensemble vide Ø.

Les différentes réponses ont été présentées dans la grille suivante :

Tableau 16: Modèle d'analyse des stratégies de traitement de l'implicite

Stratégies pour traiter l'implicite	Q	PI	IA	IF	CA	Ø
Nombre de réponses						

Légende : Q : questionnaire ; PI : prise d'indices ; IA : intention de l'auteur ; IF : inférences ; Ø : absence de stratégie.

Passons à la question 11 : « Est-il nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas “écrites” explicitement dans le texte ? Oui Non Pourquoi ? »

Cette question combinée comprend deux parties : une partie fermée qui consiste à choisir entre les deux catégories : Oui /Non et une partie ouverte dont les réponses sont réparties en catégories. Ces catégories de réponses sont codifiées de la manière suivante :

- II est pour les enseignants qui poussent leurs élèves à interpréter l'implicite.
- EC pour les enseignants qui considèrent que cette prise de conscience permet de développer l'esprit critique.
- Q pour les enseignants qui proposent le questionnement chez élèves.
- IM pour développer l'imagination des élèves.
- PL pour développer la polysémie au niveau lexicale ou textuel.
- CC pour développer les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension.

Ces différentes catégories de réponses sont représentées dans la grille suivante :

Tableau 17: Modèle d'analyse des justifications à la question 11

Catégories de réponses	II	EC	Q	IM	PL	CC
Nombre de réponses						

Légendes : II : interpréter l'implicite ; EC : esprit critique; Q : questionnement ; IM : imagination de l'élève ; PL : Polysémie ; CC : connaissances culturelles

Après avoir présenté la démarche d'analyse du questionnaire, nous passons dans ce qui va suivre à la présentation de la démarche d'analyse des séances d'observation.

3-3 Démarche d'analyse des séances d'observation

Pour répondre à notre deuxième hypothèse, nous avons d'abord développé une grille d'observation qui nous va permettre une analyse qualitative des pratiques enseignantes.

Cette grille a été élaborée par nous même, pour nous aider nous avons pris comme modèle de séance une fiche pédagogique²² (cf annexe 2). A partir de cette fiche, nous avons proposé les critères suivants :

- *La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit* : il s'agit de proposer l'objectif principal et les objectifs spécifiques de chaque séance. Il est question d'identifier et de décrire les étapes du traitement du texte en fonction des objectifs assignés à la séance.
- *Le questionnement* : ce deuxième critère constitue le noyau de notre analyse. Dans un premier temps, nous allons compléter notre grille par toutes les questions posées par l'enseignant et les réponses des élèves, dans un deuxième temps, nous allons relever les questions littérales et inférentielles, ainsi que les réponses des élèves.
- *Le mode de fonctionnement des acteurs* : pour ce dernier critère, nous allons décrire le comportement de l'enseignant, à un moment donné, suite à la question posée (assurance ? doute ? observe ses élèves ? fuit le regard des élèves, incite au dialogue, aux échanges, stratégies déployées pour traiter l'implicite textuel etc). En outre, nous noterons tout effort de reformulation ou de réajustement lors du traitement de l'implicite. Pour ce qui des élèves, nous allons observer la réaction de ces derniers suite à la question posée par l'enseignant, c'est à dire, la capacité de répondre à une question inférentielle, le nombre de réponses et les questions posées par les élèves sur l'aspect implicite du texte.

La grille suivante permet de reprendre les différents critères cités précédemment :

²² Cette fiche nous a été proposée par une enseignante du secondaire

Tableau 18: Grille d'observation de la séance de compréhension de l'écrit

Critères d'observation		Eléments observés	
Démarche d'enseignement	Objectif général de la séance	Formuler l'objectif général à partir de l'intitulé du projet, de la séquence, etc.	
	Le déroulement de la séance/ Objectifs spécifiques assignées par l'enseignant à la séance	Dégager les différents moments de la séance	Dégager les différents objectifs en termes de comportement observable en suivant l'ordre du déroulement de la séance.
Le questionnement	Questions littérales	Questions de l'enseignant/Réponses des élèves	
	Questions inférentielles	Questions de l'enseignant/Réponses des élèves	
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignant	-Reformulation, réajustements, etc. lors du traitement de l'implicite -Attitude lors du traitement d'un aspect implicite du texte : assurance ? doute ? observe ses élèves ? fuit le regard des élèves, incite au dialogue, aux échanges ? Strategies pour traiter l'implicite....	
	Attitude de l'élève	-Répond aux questions inférentielles. - Pose des questions sur le sens implicite du texte. -Attitude lors du traitement d'un aspect implicite du texte : assurance ? doute ? observe son enseignant ? fuit le regard de l'enseignant ? etc	

Cependant, nous tenons à préciser que pour les besoins de l'analyse, nous avons pris chaque critère dans une grille à part.

En guise de récapitulation de cette deuxième partie, le tableau suivant présente une vue d'ensemble sur nos hypothèses, les différents instruments de recherche utilisés pour vérifier ces dernières, le public concerné par chaque outil et les objectifs visés.

Tableau 19: Récapitulatif de la méthodologie de travail

Hypothèses	Outils d'analyse	Public concerné	Objectif
1- L'activité inférentielle ne serait pas assez développée chez les élèves de 3AS, ce qui les amènerait à opérer un traitement superficiel du texte et à limiter leur compréhension à ce qui est textuellement écrit.	Test : lecture d'une nouvelle accompagnée de 8 questions de compréhension.	Le test est destiné à 60 élèves de 3 ^{ème} année secondaire.	Mesurer les processus inférentiels nécessaires au traitement des informations implicites.
2- le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à inférer le sens implicite du récit, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qui est dit explicitement	1- Un questionnaire 2- Des observations de classes	45 enseignants de français 5 enseignants issus de différents lycées de Blida	Le questionnaire nous permettra, d'une part, d'avoir une idée sur les perceptions des enseignants quant à l'enseignement de l'implicite et les processus inférentiels, et d'autre part il nous servira pour la sélection des enseignants concernés par l'observation de classe. Analyser les pratiques enseignantes, précisément, mesurer les questions inférentielles nécessaires au traitement de l'implicite et les niveaux de compréhension abordés avec les élèves. Le questionnaire et l'observation de classe, nous permettront de faire un croisement entre ce que les enseignants disent faire (pratiques déclarées) et ce qu'ils font réellement (pratiques effectives).

TROISIÈME PARTIE

ANALYSE DES RÉSULTATS

Le but de cette recherche descriptive est d'expliquer l'origine des défaillances du traitement de l'implicite textuel, chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. Cette partie est organisée autour de deux chapitres : le premier chapitre présente les résultats des données quantitatives recueillies par le biais du test de compréhension²³. Le second chapitre est consacré à l'analyse quantitative et qualitative du questionnaire destiné à 45 enseignants de français au cycle secondaire, ainsi que l'analyse qualitative liée aux pratiques enseignantes à l'égard du questionnement de l'implicite, lors de séances de compréhension de la nouvelle. Pour terminer cette analyse, nous proposons de faire un croisement entre les pratiques déclarées des enseignants (les réponses au questionnaire) et les pratiques effectives (les pratiques de classe).

²³ Notre analyse a également nécessité une approche qualitative par rapport à certaines questions.

CHAPITRE 1

L'ACTIVITÉ INFÉRENTIELLE CHEZ LES LYCÉENS DE LA 3^{ÈME} ANNÉE SECONDAIRE

1-1-Analyse des résultats du test de compréhension

Afin de vérifier notre première hypothèse, rappelons-la : « l'activité inférentielle n'est pas assez développée chez les élèves de 3AS, ce qui les amènerait à se limiter à ce qui est textuellement écrit dans le texte », un test de compréhension a été proposé à 60 élèves de 3AS. Nous avons conçu une activité de lecture dans le but de mesurer les processus inférentiels des élèves pour traiter les informations implicites dans un texte.

Les données recueillies, suite à la lecture de la nouvelle *Down Under*, nous ont permis d'analyser les réponses de 60 élèves (cf annexe 9). Dans ce qui va suivre, nous allons commencer par analyser les réponses aux questions littérales, puis nous passerons à l'analyse des réponses aux questions inférentielles. Enfin, nous terminerons par comparer le taux de réussite et d'échec des réponses pour pouvoir confirmer ou infirmer notre hypothèse départ.

1-1-1 Analyse des réponses aux questions littérales

Le test est constitué de 8 questions partagées entre questions littérales et inférentielles. Pour les questions littérales nous avons proposé comme première question : « Qui sont les personnages de cette histoire ? »

Les réponses sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 20: Les résultats de la question 1

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	60	0	0
Pourcentage	100%		

La lecture du tableau révèle une réussite pour cette première question. En effet, tous les élèves ont réussi à identifier les personnages qui sont cités plusieurs fois dans le texte. Il s'agit de Jack et Jane. Pour cette question, les élèves ont pu identifier les personnages sans même lire tout le récit mais en s'appuyant sur les majuscules.

Pour la question 2 « Que fait Jane dans le jardin ? », les résultats sont représentés dans le tableau suivant:

Tableau 21: Les résultats de la question 2

Catégories de réponse	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	60	0	0
Pourcentage	100%	0	0

Comme nous pouvons le voir dans le tableau, les élèves n'ont pas trouvé de difficulté à répondre à la question, les 60 élèves ont proposé *Jane coupe les roses fanées*. Tous les élèves ont réussi à répondre à cette question parce que la réponse est présente dans le texte.

Pour la question 5 « Comment l'auteure décrit-elle la maison ? », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 22: Les résultats de la question 5

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	60	0	0
Pourcentage	100%	0	0

La lecture du tableau révèle une réussite à 100% : les élèves ont relevé le passage descriptif qui décrit la maison dans le passage suivant : « *la maison est en bois* ». D'autres élèves ont ajouté « *les cloisons craquent. On entend parfois le sol qui gémit* » ; « *la maison est vieille, ancienne* ». Ainsi, les élèves ont repris des morceaux du texte qui renvoient à la description de la maison.

Pour la question 7 « Comment était Jane avant son arrivée ? », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 23: Les résultats de la question 7

Catégorie de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	40	11	9
Pourcentage	67%	18%	15%

Pour cette question, nous remarquons que 40 élèves sur 60 ont proposé : « *elle était indolente* » ; d'autres ont reformulé la réponse et ils ont suggéré « *passive, paresseuse* ». Par contre, nous avons noté 11 mauvaises réponses et 9 absences de réponse. Nous pensons que l'échec des 20 élèves s'expliquerait par le manque de connaissances lexicales. En effet, sur les 11 élèves, nous avons relevé comme réponses « *active, enthousiaste* » : ces adjectifs décrivent l'état de Jane mais après son arrivée. Ces réponses expliqueraient que ces élèves ont compris la question mais ils ont repris le passage sans faire la distinction entre l'état de Jane avant son arrivée et après. Ces élèves n'ont donc pas proposé « indolente » parce qu'ils n'ont pas compris le sens de ce mot.

Pour les absences de réponses, nous pensons que les 9 élèves qui n'ont pas proposé de réponse n'ont pas compris que « indolente » renvoie à l'état de Jane.

Ainsi, les réponses aux questions littérales sont une réussite pour les 60 élèves, à l'exception de la dernière question à laquelle une minorité a échoué (11 mauvaises réponses et 9 absences de réponses). Cet échec est dû, rappelons-le, au manque de connaissances lexicales.

En résumé, les résultats de l'analyse des réponses aux questions littérales révèlent :

- 60/60 bonnes réponses pour la question 1.
- 60/60 bonne réponse pour la question 2.
- 60/60 bonne réponse pour la question 5.
- 40 /60 bonnes réponses contre 20 échecs dans les réponses pour la question 7

En définitive, nous pouvons confirmer, à travers ces résultats, que les réponses des élèves aux questions littérales (la question 1, la question 2 et la question 5) sont une réussite pour les 60 élèves, à l'exception de la question 7. Pour cette question 20 élèves sur 60 ont échoué à cause du manque de connaissances lexicales.

Passons à présent à l'analyse des questions inférentielles.

1-1-2 Analyse des réponses aux questions inférentielles

Pour évaluer l'activité inférentielle des élèves, nous avons proposé quatre questions inférentielles.

Pour la question 3 : « Qu'est ce que les Pohutukawas ? », nous avons relevé les réponses dans le tableau suivant :

Tableau 24: Les résultats de la question 3

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	16	29	15
Pourcentage	27%	48%	25%

La lecture de ce tableau révèle un échec pour la majorité des élèves. Sur les 60 élèves, seulement 16 élèves ont réussi à trouver la réponse attendue : les Pohutukawas sont des arbres qui fleurissent pendant la période de Noël. En revanche, nous avons noté 29 mauvaises réponses et 15 absences de réponses.

Pour les bonnes réponses, nous avons relevé les réponses de quelques élèves²⁴ qui ont attiré notre attention, par exemple :

- E14 « *Pohutukawa est un arbre ... originaire de la Nouvelle Zélande* »
- E41 « *arbres immenses avec des branches aussi grosses que leurs tronc* »
- E7 « *arbre de Noël* ».
- E28 « *c'est un arbre, un sapin* »

²⁴ Pour désigner les élèves, nous avons utilisé E1, E2 ... E60 .

Ces réponses confirment que ces élèves se sont appuyés sur des passages du texte comme le confirment E7, E28 et E41. Ces élèves ont pu inférer à partir des passages du texte et en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures. Ils ont proposé un arbre dont le nom est Pohutukawa. Nous remarquons que deux élèves (E7, E28) ont lié les Pohutukawas à l'arbre de Noël. Pour E14, la réponse est plus développée, cet élève s'est appuyé sur ces connaissances antérieures pour proposer l'origine de cet arbre. Ainsi, ces élèves ont fait le lien entre certains passages du texte :

« Les Pohutukawas s'ornent à Noël... floraison rouge. Jane regarde près de la maison, les deux arbres immenses ... d'autres arbres nombreux, dans le bush, avec des branches aussi grosses que leurs troncs, des branches qui prendront racine ».

A partir de ces indices, les élèves ont donc compris, en s'appuyant sur leurs connaissances antérieures, que le verbe orner est synonyme de fleurir, décorer et que Noël est lié au sapin. L'élève ont pu aussi inférer en liant floraison à l'arbuste en fleur. De plus, l'auteure décrit ces arbres dans le passage : *« deux arbres immense... des branches aussi grosses que leurs troncs, des branches qui prendront racine ».*

En ce qui concerne les mauvaises réponses, nous avons relevé 29 élèves sur 60 qui ont échoué. L'échec de ces élèves s'expliquerait par l'absence de la réponse dans le texte.

Pour mieux comprendre les raisons de ces difficultés, nous nous sommes penchée de plus près sur leurs mauvaises réponses. Nous avons noté chez 18 élèves la réponse suivante: « une fleur ». Cette réponse s'expliquerait par la présence de « floraison » dans la première phrase du texte. En se basant sur le terme « floraison » présent dans le texte, ces élèves ont pensé qu'il s'agissait d'une fleur. D'ailleurs, nous avons observé dans de nombreuses copies que les élèves ont repris le passage « floraison rouge ». De ce fait, leur compréhension s'est faite à partir d'un seul mot « floraison » qui renvoie à fleur et leur traitement du texte s'est limité à la première phrase du texte.

Pour les autres mauvaises réponses, nous avons noté :

- 5 élèves ont attribué aux Pohutukawas le sens de : oiseau, par exemple E50 : « un oiseau » ;

- 1 élève a associé les Pohutukawas à un objet, comme l'a proposé : E 47 « C'est un objet de décor qu'on accroche sur la porte durant cette fête » ;
- 1 élève a proposé E31 : « c'est les gens qui habite le Pohutukawa, une région » ;
- 1 élève a associé les Pohutukawas à un fruit, E46 : « un fruit rouge » ;
- 1 élève a proposé le nom de famille de Jack et Jane, E4 : « se sont Jane et Jack » ;
- 2 élèves ont repris intégralement le passage du texte qui contient le mot *Pohutukawas*, par exemple E34 : « Les Pohutukawas s'orneront à Noël d'une floraison rouge ».

A travers ces réponses, nous avons remarqué que la présence de la majuscule a amené certains élèves à penser à un nom propre, comme le proposent E4 et E31. Par ailleurs, nous avons également noté 15 absences de réponses. Ces élèves n'ont pas pu répondre parce qu'ils n'avaient aucune idée sur ce nom. Nous pensons qu'ils n'ont pas identifié certains indices qui pouvaient les orienter vers une réponse. Ainsi, entre les mauvaises réponses et les absences de réponses, 44 élèves sur 60 n'ont pas réussi à répondre à cette question parce qu'ils ne se sont pas appuyés sur les indices cités précédemment.

En somme, les échecs notés suite à cette question proviennent d'un traitement superficiel du texte qui se limite à un mot de la première phrase ou une phrase du texte, sans qu'un lien entre les différentes parties du texte et leurs connaissances antérieures ne soit établi. Les élèves ne semblent pas comprendre l'utilité de procéder à des inférences pour mettre en relation ces diverses données.

Passons à présent à la question 4 : « Selon vous, où se déroule l'histoire ? »

A travers cette question, il s'agit de situer l'histoire dans l'espace. En analysant les réponses, nous avons remarqué que les 60 élèves n'ont pas rencontré de difficulté à situer l'histoire en proposant : « l'histoire se passe dans un jardin d'une maison situé près de la mer ». Cette réponse littérale semble évidente pour la majorité. Cependant, la réponse recherchée nécessite d'aller au-delà de ce qui est écrit dans le texte. Rappelons que pour cette question, il s'agit de préciser la région ou le pays dans lequel se déroule cette histoire. Les réponses obtenues sont :

Tableau 25: Les résultats de la question 4

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	10	0	50
Pourcentage	17%	0	83%

Pour cette question, nous avons obtenu 10 bonnes réponses sur 60 :

- 8 élèves ont proposé l'Australie, exemples : E54 « *En Australie face à l'Océan* » ; E7 « *l'histoire se déroule dans le jardin de la maison, en Australie* »
- 1 élève a proposé : E55 « *l'histoire se déroule dans l'hémisphère sud, peut être dans une île* » ;
- 1 élève a proposé : E14 « *l'histoire se déroule dans le jardin d'une maison au bord de mer, la Nouvelle Zélande* ».

A travers ces réponses, nous pouvons dire que ces élèves ont réussi à trouver la réponse et à dépasser ce qui présent à la surface du texte. Ainsi, les réponses de ces élèves confirment qu'ils se sont appuyés sur leurs connaissances antérieures en géographie et en langue anglaise pour interpréter certains indices du texte comme : « *Down Under* », « *...le Bush... l'été austral... Là- bas, la mer* ».

A partir de ces réponses, nous pouvons dire que ces élèves ont fait le lien entre les différents indices du texte et leurs connaissances antérieures. Ils ont proposé un pays qui se trouve en dessous, comme le suggère le titre « *Down Under* » des autres pays du monde, une région qui se situe dans le pôle sud (l'hémisphère sud) ; un pays anglo-saxon par rapport au titre et l'expression anglo-saxon *bush* qui désigne une forêt et l'expression « *été austral* » qui confirme que le pays se trouve dans l'hémisphère Sud. Tous ces indices supposent qu'il s'agit d'un pays situé dans l'hémisphère sud, ce pays peut être l'Australie ou la Nouvelle Zélande.

Cependant, nous avons noté que 50 élèves se sont contentés d'une réponse littérale. Ces réponses ou absences de réponses s'expliqueraient par un manque de connaissances liées à la géographie et à l'anglais comme deuxième langue étrangère. En outre, nous avons remarqué

que leur traitement du texte semble superficiel : ces élèves n'ont pas pris en considération certains indices qui pouvaient les aider à construire la réponse recherchée.

En résumé, les réponses à la question 4 confirment que la majorité des élèves s'est contenté de ce qui est présent à la surface du texte. Leur traitement du texte ne va pas au-delà du sens littéral.

Pour la question 6 « Quelle est la relation entre Jane et Jack ? », nous avons relevé les taux suivants :

Tableau 26: Les résultats de la question 6

Catégories de réponses	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	28	10	22
Pourcentage	46%	18%	36%

A la lecture de ces résultats, nous pouvons remarquer que seulement 28 élèves sur 60 ont donné les réponses attendues « un couple, des amis ou un frère et une sœur », contre 10 élèves qui ont proposé des réponses incorrectes et 22 élèves qui n'ont proposé aucune réponse. Les bonnes réponses des élèves confirment que ces derniers se sont appuyés sur les passages « ...revivre un peu notre jeunesse », « ...l'été austral te donnera des forces... » ; à partir de là, ils ont inféré que Jane et Jack ne sont pas jeunes et qu'ils sont proches, comme le proposent E43 et E 56 : « un vieux couple ».

Ainsi, la lecture de ces deux passages sus-cités, certains élèves ont inféré que la relation qui lie les deux personnages remonte à longtemps, comme c'est le cas avec les couples, les amis ou la relation fraternelle, comme le confirme les réponses des 28 élèves. En revanche, pour les mauvaises réponses : 9 élèves ont proposé : « voisins » et 1 élève a proposé : E11 : « ils sont étrangers ».

Pour les absences de réponses, nous en avons noté 22. Nous pensons que ces absences de réponses s'expliqueraient par l'absence de passages qui explicitent la relation entre Jane et Jack.

En résumé, au vu des résultats à cette question, nous pouvons dire que les 28 élèves ont inféré la réponse attendue en s'appuyant sur des passages du texte. Par contre, les mauvaises réponses et les absences de réponse sont dues à l'absence d'un traitement inférentiel des différents passages renvoyant à Jane et Jack.

Passons à la question 8 : « Comment expliquez-vous ce passage : A Noël les Pohuntukawas se couvriront d'une floraison rouge sang ». Les résultats à cette question sont :

Tableau 27: Les résultats de la question 8.

Question 8	Bonne réponse	Mauvaise réponse	Absence de réponse
Total	15	27	18
Pourcentage	25%	45%	30%

Les réponses à cette question révèlent 15 bonnes réponses, contre 27 mauvaises réponses et 18 absences de réponses.

Pour les 15 bonnes réponses, nous avons relevé par exemple :

- E31 : « *La joie qui se transforme en deuil* » ;
- E47 : « *Jack a eu la gorge tranchée par un éclat de verre. Cet accident a causé une scène sanglante, la mort de jack qui n'y sera plus à Noël. Donc ce prochain Noël sera triste* ».

A travers ces quelques exemples, nous remarquons que ces élèves ont réussi à interpréter le passage en faisant le lien avec la mort de Jack. Pour ce qui est des mauvaises réponses, 27 élèves ne sont pas parvenus à interpréter ce passage. En observant de plus près leurs réponses, nous avons remarqué que 15 élèves ont repris le passage ou ont reformulé le même passage, par exemple :

- E24 : « *A Noël les Pohutukawas se couvriront d'une floraison rouge sang* » ;
- E18 : « *Ce sont des fleurs qui se couvrent d'une couleur rouge en hiver* ».

Cependant, nous avons noté d'autres réponses comme :

- E17 : « *les Pohutukawas se couvriront du sang de Jack* ».

- E 28 : « *un arbre couvert de sang* ».
- E 50 : « *les Pohutukawas qui sont (les oiseaux) se manifestent à Noël en couvrant les fleurs avec du sang* ».
- E 46 : « *les Pohutukawas est un fruit rouge de couleur, cette fois ils seront rouge sang car le sang de Jack les aura arrosé* ».
- E56 : « *Ce passage explique que cet arbre si diabolique se nourrit du sang humain pour éclater sa floraison* ».

Comme nous pouvons le remarquer à travers ces quelques exemples et en faisant le lien avec le premier passage du texte : « *Les Pohutukawas s'orneront à Noël d'une floraison rouge* », ces élèves ont compris le passage en proposant : « *Le sang de jack qui va couvrir les Pohtukawas* ». Cette réponse reflète une compréhension littérale. Ces élèves n'ont pas compris que le sang de Jack renvoie à sa mort.

Pour ceux qui ont associé les Pohutukawas à un « oiseau », comme le propose E50, ils ont fait appel à leur imagination. Ils ont proposé : « *les oiseaux vont couvrir les fleurs avec du sang* ». D'autres ont associé les Pohutukawas à « *des fruits rouges* ». Ils ont imaginé que le sang de jack transformera les fruits rouges, en rouge sang. Pour le dernier exemple, nous avons un élève qui s'est imaginé que l'arbre est diabolique et qu'il se nourrit de sang humain.

A travers, ces exemples nous pouvons remarquer que les élèves ayant donné de mauvaises réponses ne font pas le lien entre les différents passages du texte, en l'occurrence, la première phrase et la dernière phrase du texte.

En plus de ces mauvaises réponses nous avons également noté 18 absences de réponse. En établissant le lien avec la question 3, nous avons remarqué que la majorité des élèves a échoué à cette question : soit ils ont donné une mauvaise réponse, soit ils n'ont pas répondu. Ainsi les résultats obtenus à question 3 expliquent en partie l'échec de ces élèves dans leur réponse à la 8^{ème} question.

En fait, les réponses à cette question révèlent un échec à interpréter le passage proposé et cet échec s'explique en partie par l'échec à la question 3 ou à un traitement littéral des informations. De ce fait, le déficit dans l'activité inférentielle a conduit les élèves à une compréhension littérale et donc à des mauvaises réponses ou à des absences de réponses.

En résumé à ces questions inférentielles, nous pouvons confirmer un échec conséquent enregistré dans plusieurs questions. Mais le nombre le plus élevé entre les absences de réponses et les échecs a été enregistré dans la question 4 qui nécessite le recours à des connaissances antérieures, contre 28 bonnes réponses pour la question 6. Ainsi, les résultats confirment un échec considérable dans la réponse aux questions inférentielles pour une majorité des élèves :

- 50 échecs dans les réponses contre 10 bonnes réponses pour la question 4.
- 45 échecs dans les réponses contre 15 bonnes réponses pour la question 8.
- 44 échecs dans les réponses contre 16 bonnes réponses pour la question 3.
- 32 échecs dans les réponses contre 28 bonnes réponses pour la question 6.

Ces résultats confirment que l'échec dans les réponses est dû à l'activité inférentielle qui n'est pas assez développée chez ces élèves. En effet, lors de l'analyse des réponses, nous avons observé que la majorité des élèves opèrent un traitement superficiel du texte. Ces élèves ne font pas le lien entre les diverses données du texte et leurs connaissances antérieures. De ce fait, leur compréhension du texte reste littérale.

1-1-3 Synthèse des résultats

Pour mieux représenter les résultats aux questions de compréhension, nous proposons de les représenter sous forme d'histogrammes pour mesurer les taux des réussites et des échecs. Pour les échecs, nous avons regroupé les mauvaises réponses et les absences de réponses.

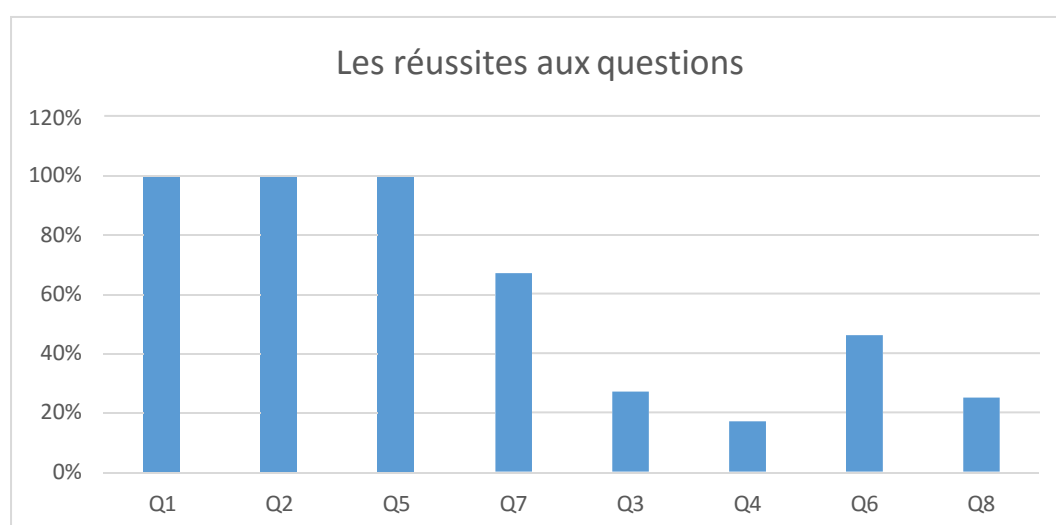


Figure 4: Les réussites aux questions de compréhension

Comme nous pouvons le voir sur ces histogrammes, les résultats aux questions purement textuelles sont plus élevés que les questions exigeant une relation d'inférence, et ce, pour la majorité des élèves. En effet, sur les quatre questions littérales, nous avons enregistré 100% de réussite, à l'exception de la question 7 où nous avons noté 67% de réussite. La réussite à ces questions s'expliquerait par la présence de réponses dans texte. En revanche, les meilleurs résultats enregistrés dans les questions inférentielles sont de 46 % pour la question 6 et 27% pour la question 3 ; ce qui est vraiment faible par rapport aux questions littérales.

Pour les échecs dans les réponses, nous proposons de représenter les résultats sur les histogrammes suivants :

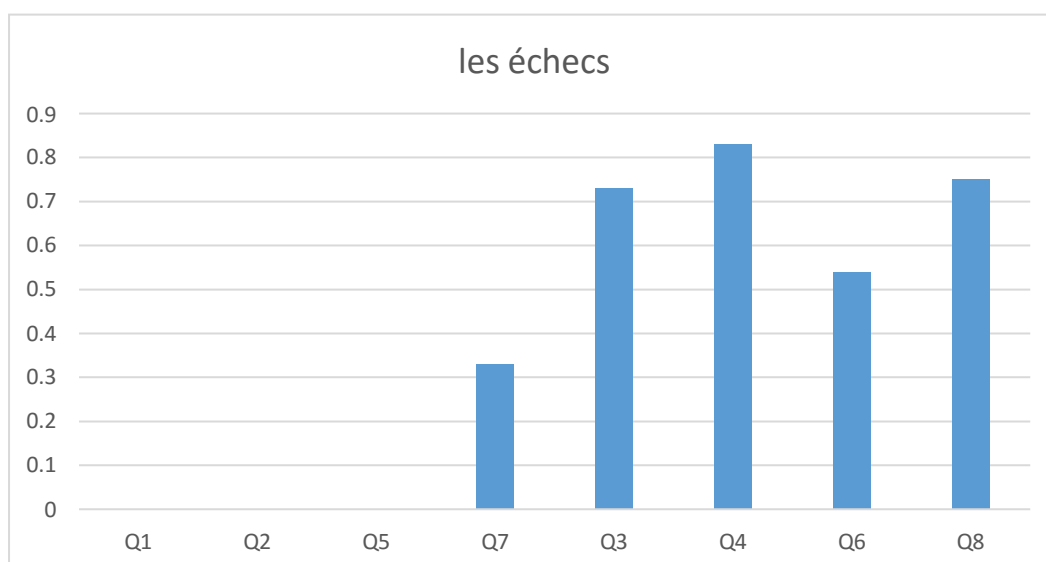


Figure 5: Les échecs des réponses aux questions de compréhension

Pour les échecs des réponses, le taux le plus élevé est enregistré dans la question 4 dans laquelle nous avons noté 83%. En effet, la majorité des élèves n'a pas réussi à situer le lieu de ce récit. Ces élèves se sont contentés de situer l'histoire dans un jardin d'une maison située au bord de mer. A travers ces réponses, nous pouvons dire que ces élèves ont opéré un traitement superficiel du texte et leur lecture était linéaire²⁵. Ainsi, pour la réponse recherchée, la majorité des élèves n'a pas proposé de réponse.

²⁵ Par « linéaire », nous entendons une lecture des différentes informations sans aucune mise en relation.

Le deuxième échec est observé dans les réponses à la question 3 où nous avons noté 74%. En effet, la majorité des élèves n'a pas défini les *Pohutukawas* parce qu'ils n'avaient pas les connaissances nécessaires pour construire la réponse et ils n'ont pas fait le lien avec certains indices du texte pour inférer.

Le troisième échec a été observé lors des réponses à la question 8 où nous avons noté 75%. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de s'appuyer sur différents passages du texte pour inférer que le sang de Jack renvoie à sa mort qui marque cette période de Noël. Cependant, de nombreux élèves n'ont pas saisis le sens du passage proposé : « *A Noël les Pohutukawas se couvriront d'une floraison rouge sang* » et ils n'ont pas fait le lien avec le premier passage « *Les Pohutukawas s'orneront à Noël d'une floraison rouge* ».

Le quatrième échec concerne la question 6 où nous avons noté 53%. Ces échecs s'expliqueraient par un traitement littéral du texte. La majorité des élèves n'a pas identifié la relation entre les deux personnages, alors que le texte nous renvoie à certains indices qui permettent d'inférer la relation entre Jack et Jane.

Enfin, le dernier échec lié à la question 7 est observé lors de l'analyse des questions littérales. Pour cette question, nous avons noté 32% d'échec qui s'explique par un manque de connaissances lexicales.

En résumé, l'ensemble des résultats révèle un échec pour répondre aux questions exigeant une activité inférentielle. En effet, nous avons constaté que les élèves répondent plus facilement aux questions littérales, c'est-à-dire quand les réponses apparaissent explicitement dans le texte. En revanche, la majorité des élèves échoue dès que la réponse exigeait une activité inférentielle.

A la lumière de l'analyse que nous avons faite et qui avait pour objectif de mesurer l'activité inférentielle, nous pouvons confirmer que la majorité des élèves met en œuvre des procédures relativement simples qui ne vont pas au-delà de ce que dit le texte. De ce fait, l'activité inférentielle n'est pas assez développée pour leur permettre de répondre aux questions inférentielles.

CHAPITRE 2

L'ACTIVITÉ INFÉRENTIELLE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU SECONDAIRE ALGÉRIEN

2-1- Analyse du questionnaire des enseignants

Pour répondre à notre deuxième hypothèse qui porte sur les pratiques des enseignants à l'égard du traitement de l'implicite textuel, un questionnaire écrit a été proposé à des enseignants du cycle secondaire. Suite à la passation du questionnaire, nous avons enregistré la participation de 45 enseignants de français. Pour l'analyse des réponses (cf annexe 10), nous proposons, d'abord, d'analyser chaque volet à part, puis nous ferons un bilan général des trois volets.

1er volet : Le parcours professionnel

Ce premier volet nous renseigne sur le nom de l'établissement dans lequel exercent les enseignants, leur âge²⁶ et leur diplôme.

Pour la question 1 et la question 2, nous nous intéressons à la formation des enseignants et leur expérience professionnelle. Le but de ces questions, comme nous l'avons déjà expliqué, est de connaître les types d'études et donc des diplômes des enseignants avec lesquels nous avons effectué notre enquête. Les réponses proposées vont nous permettre de sélectionner les enseignants qui ont une licence de français ou un magister.

Pour ce qui est des diplômes académiques des enseignants, nous avons obtenu les réponses suivantes :

²⁶ L'âge des enseignants n'a pas une grande importance dans notre recherche ; si nous l'évoquons, c'est juste à titre informatif.

Tableau 28: Les diplômes académiques des enseignants

Diplômes	Licences de français		Magister	Autres formations universitaires						
Spécialités	didactique	littérature	didactique	Vétérinaire	Ingénieur en Biologie	Ingénieur en sciences internationale	Ingénieur génie civil	Interprétariat	Ingénieur d'état en agronomie	Licence en italien
Enseignants	26	10	2	1	1	1	1	1	1	1
total	36		2	7						

Comme nous pouvons le remarquer dans ce tableau, la majorité des enseignants (soit 36 sur 45) a une formation de didacticien. Cette formation est en rapport avec l'enseignement du français. En outre, nous avons noté 2 enseignants titulaires d'un diplôme de magister, spécialité didactique. Cependant, nous retenons 7 enseignants sur 45 qui sont formés dans d'autres spécialités : ingénieur en Agronomie, interprétariat, licence en Italien, licence en science internationale, ingénieur en Biologie, ingénieur en Génie Civil et Vétérinaire. Ces résultats vont nous permettre d'écarter ces enseignants dont la formation ne correspond pas à l'enseignement du français langue étrangère. Sachant qu'en Algérie l'enseignement du français exige une licence de langue (français pour notre cas) mais pour combler le besoin des lycées, certains enseignants ont été recrutés avec des diplômes appartenant à d'autres spécialités. Ces enseignants passent des concours portant sur l'écrit et l'oral en français. Une fois au poste, ils passeront les épreuves du CAPES, comme leurs collègues diplômés en langue et littérature françaises. Suite à l'analyse des réponses à cette première question, nous avons pu voir que 38 enseignants sur 45 ont un diplôme qui correspond à l'enseignement du français, ce qui devrait nous laisser un large choix d'enseignants à participer à notre enquête.

Passons maintenant à la question 2 « Depuis quand enseignez-vous le français ?
Moins de 5 ans Entre 5 et 10 ans Entre 10 et 20 ans Plus de 20 ans »

Nous présentons les résultats dans le tableau ci-après :

Tableau 29: L'expérience professionnelle des enseignants

Q2	Moins de 5 ans	5 et 10 ans	10 et 20	Plus de 20 ans
Enseignants	7	9	10	19

Les résultats à cette question révèlent pour la majorité des enseignants a une expérience dans le domaine de l'enseignement, ce qui pourrait être un atout pour les lycéens. En effet, 19 enseignants sur 45 dépassent 20 ans d'enseignement ; 10 enseignants sur 45 ont entre 10 ans et 20 ans d'expérience ; 9 enseignants sur 45 ont une expérience entre 5 et 10 ans et 7 enseignants sur 45 ont une expérience de moins de 5 ans.

Ces résultats révèlent que 38 enseignants sur 45 ont une expérience qui varie entre 5 ans et plus de 20 ans.

Bilan du 1^{er} volet

Les réponses fournies par les enseignants nous ont permis d'avoir une idée sur leur diplôme et l'expérience professionnelle. En effet, la majorité des enseignants a une licence de français. De plus, ils ont une expérience, pour la plus part, qui varie entre 5 ans et 20 ans et même plus pour certains. Ces résultats vont nous permettre de sélectionner les enseignants qui vont travailler avec les classes de terminale, la nouvelle *Quand Angèle fut seule ...* Rappelons que le choix des enseignants s'opère selon les critères soulevés dans la partie méthodologie et dans lesquels figurent le diplôme et l'expérience professionnelle.

2^{ème} volet : Généralité sur de la compréhension du récit

Pour cette catégorie nous avons retenu les questions 3, 4, 5 et 6.

Nous présentons ci-dessous le résultat de chaque question.

La question 3 : « Quels sont les types de textes enseignés en 3AS série, Lettres et langues étrangères ? Le texte argumentatif Le texte expositif Le texte narratif Le texte prescriptif Le texte descriptif »

Le tableau suivant présente les différents types de textes :

Tableau 30: Les types de textes utilisés dans la compréhension de l'écrit

Q3	TA	TN	TP	TD	TE
Nombre	45	45	15	8	26

Légende : TA : texte argumentatif TN : texte narratif TP : texte prespectif, TD : texte descriptive, TE : texte expositif

Comme nous l'avons déjà évoqué, cette question permet de déterminer les différents types de textes enseignés en 3^{ème} année secondaire. Nous tenons à préciser que les enseignants ont fait le choix entre plusieurs types de textes, comme le suggère les programmes en fin du cycle secondaire.

Les résultats du tableau nous permettent de faire un classement décroissant des réponses fournies par les 45 enseignants. Ainsi, le texte argumentatif et le narratif sont les plus traités par les enseignants. Ces résultats confirment une forte présence du récit dans le programme officiel.

La question 4 : « Quels sont les genres littéraires proposés en 3AS ?

Le roman La nouvelle Le conte La fable »

Tableau 31: Classement des genres narratifs

Q4	N	R	C	F
Nombre de réponses	45	6	1	2

Légende : R : roman ; N : nouvelle ; C : conte ; F : La fable

Les réponses des enseignants permettent de classer la nouvelle en première position : 45 enseignants confirment que ce genre narratif est traité en 3^{ème} année secondaire. Cependant, nous remarquons que certains enseignants ont mentionné plusieurs genres à la fois. Mais de manière générale, les réponses révèlent une omniprésence de la nouvelle comme support privilégié.

Nous passons à l'analyse de la question 5 : « Pour travailler la compréhension de l'écrit, est-ce que vous vous appuyez seulement sur les supports présentés dans le manuel? Oui Non lesquels ? »

Les résultats à cette question se résument dans le tableau suivant :

Tableau 32: Les supports utilisés dans la compréhension de l'écrit

Q5	SM	SH
Réponses	23	22

Légende : SM : Support figurant dans le manuel de 3AS ; SH : Support hors manuel de 3AS

Pour cette question, les réponses sont presque à égalité : 23 enseignants s'appuient sur les supports présents dans le manuel de 3^{ème} année secondaire, alors que 22 font appel à d'autres textes. En ce qui concerne les textes utilisés en dehors du manuel scolaire, nous reprenons l'ensemble des titres proposés par les 22 enseignants. Nous tenons à expliquer que certains auteurs ou titres de supports textuels ont été mentionnés par plusieurs enseignants :

Tableau 33: Supports proposés par les enseignants.

Titre du support textuel	Auteur
<i>Les chemins qui montent</i>	Mouloud Feraoun
<i>Clézio, la paroi</i>	D.Buzzati
<i>La ficelle, La parure, Le Horla, Boule de suif, la peur</i>	G. Maupassant
<i>La question d'argent</i>	Alexandre Dumas
<i>Fables</i>	Lafontaine
<i>Le vieil homme et la mer</i>	E. Hemingway
<i>Zadig</i>	Voltaire
<i>Le temps des léopards</i>	Yves Courrière
<i>La cafetière</i>	T. Gautier
<i>Les nouvelles</i>	Maupassant
<i>Histoire à mourir de vous</i>	J. Sternberg

Les réponses des enseignants permettent de dresser un éventail de textes traités en classe par les enseignants. Nous remarquons à partir de leurs réponses que les supports textuels les plus cités par les enseignants sont des récits. Par exemple, les nouvelles de Guy De Maupassant ont été citées plusieurs fois.

A partir des propositions proposées par les enseignants, nous pouvons confirmer que la majorité des textes appartient au type narratif. Cette prédominance du texte narratif dans le choix des supports textuels que proposent les enseignants de français s'explique d'un côté par son omniprésence dans les manuels et les programmes du secondaire et d'un autre côté par sa richesse textuelle et référentielle qui pourrait être exploitable en classe de langue.

Le but de cette question n'est pas d'analyser les textes proposés mais de vérifier que les enseignants peuvent recourir à d'autres textes. Ainsi, cette esprit d'initiative va permettre la passation de notre enquête qui consiste à proposer à quelques enseignants la nouvelle de Pascal Méridgeau « *Quand Angèle fut seule...* ».

Passons maintenant à la question 6 : « Les élèves de 3AS, éprouvent- ils des difficultés de compréhension, lors de la lecture de récits littéraires ? Oui Non Lesquelles ? »

Pour cette question, les réponses des enseignants attestent la présence d'énormes difficultés chez leurs élèves en compréhension de l'écrit, notamment lors de la lecture de récits. En effet, 42 enseignants sur 45 confirment que les élèves de 3AS éprouvent beaucoup de difficulté à comprendre un récit littéraire, contre 3 enseignants qui affirment le contraire.

En ce qui concerne les difficultés des élèves, les 42 enseignants ont proposé de nombreuses réponses. Le tableau suivant permet de résumer les réponses des enseignants :

Tableau 34: Les difficultés compréhension des élèves du secondaire

Types de Difficultés	DG	DT	DP	DC	DL
Nombre de réponses	10	8	1	1	22

Légende : DG : difficultés cognitives ; DT : difficultés textuelles ; DP : difficultés psychologiques ; DC : difficultés culturelles ; DL : difficultés linguistiques.

Pour présenter ces difficultés, nous les avons classées en catégories dans un ordre croissant et pour chaque catégorie nous avons repris quelques exemples cités par les enseignants.

Les difficultés linguistiques

Pour cette catégorie, 22 enseignants sur 45 disent rencontrer ce genre de difficulté avec les lycéens. A partir des réponses des enseignants, nous avons :

- 16 enseignants sur les 45 mentionnent le lexique comme source d'entrave à la compréhension, par exemple E43 : « *souvent le vocabulaire est rédhitoire* »; E 11 : « *difficultés inhérentes au lexique employé* » ;
- 4 enseignants révèlent des difficultés à construire le sens du texte à cause des tournures grammaticales ;
- 2 enseignants évoquent des difficultés de lecture, exemple E42 « *la majorité des élèves sont au stade de déchiffrage* ».

Selon ces réponses, le lexique serait la source principale des problèmes de compréhension. En outre, les enseignants évoquent, également, les tournures grammaticales qui empêcheraient la construction du sens ; à ces difficultés s'ajoutent les difficultés de déchiffrage liées à un déficit du code linguistique. Ainsi, les résultats confirment que même à la fin du cycle secondaire la compétence linguistique est loin d'être maîtrisée par les lycéens.

Les difficultés cognitives

Pour cette catégorie de difficulté, nous constatons que 10 enseignants révèlent des difficultés liées au traitement cognitif. Ils évoquent des difficultés liées aux stratégies de lecture, par exemple l'enseignant cite : E45 : « *...difficultés à faire des inférences* » ;

Les difficultés textuelles

Pour ce type de difficulté, nous avons relevé 8 enseignants sur 45 qui évoquent :

- la longueur du texte comme un facteur inhibant à la compréhension : 1 enseignant ;
- les difficultés des élèves à comprendre la structure complexe du texte narratif qui se manifeste par des récits enchâssés et le bouleversement de la chronologie : 4 enseignants ;
- les difficultés liées à l'aspect stylistique comme les figures de style : 2 enseignants ;

- l'implicite comme source d'entrave à la compréhension : 1 enseignant.

Les difficultés liées aux connaissances culturelles

Parmi les difficultés citées par les enseignants, il y a celles qui relèvent de l'ordre des connaissances culturelles. Pour ce genre de difficulté, nous avons relevé 1 enseignant sur 45 qui confirme ce déficit chez les lycéens algériens.

Les difficultés psychologiques

1 enseignant sur 45 cite la motivation des lycéens qui serait à l'origine de leurs difficultés à lire un texte en français. Nous classons ces difficultés comme faisant partie des différences individuelles et psychologiques.

Ainsi, les réponses données par les enseignants dans la question 6 mettent l'accent sur les énormes difficultés chez les élèves de 3AS en compréhension écrite, notamment d'un texte littéraire. Les difficultés liées aux aspects linguistiques sont alors les plus citées. Cependant, pour ce qui est de l'implicite et des processus inférentiels, nous avons remarqué qu'ils sont cités par une minorité.

Passons à la question 7 : « Quels sont les niveaux de compréhension préconisés par les programmes du secondaire, lors de la lecture d'un récit littéraire ?
Compréhension littérale Compréhension inférentielle

Les réponses à cette question sont représentées dans le tableau suivant :

Tableau 35: Les niveaux de compréhension proposée par les programmes du secondaire

Q7	CL	CI
Réponses	45	25

Légende : CL : compréhension littérale, CI : compréhension inférentielle

Selon les réponses obtenues, 45 enseignants confirment une compréhension littérale, ce qui est tout à fait évident. Cependant, sur les 45 enseignants, seulement, 25 enseignants précisent

que les programmes du secondaire proposent une compréhension inférentielle. Pour les autres enseignants, ils se contentent d'une compréhension littérale du texte.

Passons à la question 9 « Parmi les nouvelles proposées dans le manuel de 3 AS, y a-t-il des nouvelles qui demandent d'aller au-delà de ce que dit le texte écrit ? Oui Non. »

Tableau 36: L'implicite dans les nouvelles du manuel de 3AS

Q9	Oui	Non	Ø
Réponse	25	16	4

Légende : Ø : Absence de réponse.

Les réponses des 25 enseignants confirment une présence de l'implicite dans les nouvelles, contre 16 enseignants qui infirment cette présence et 4 enseignants qui n'ont pas donné de réponse. De ce fait, nous pouvons dire que 20 enseignants ignorent la présence de l'implicite ou ne veulent pas aborder l'implicite avec leurs élèves.

Bilan du 2^{ème} volet

L'analyse des réponses de ce 2^{ème} volet ont permis de répondre à des questions qui nous préoccupaient. A partir des réponses obtenues, nous pouvons confirmer qu'au niveau des types de textes, le manuel scolaire offre aux enseignants un large choix et la nouvelle est le genre narratif le plus travaillé au secondaire. Par ailleurs, une majorité des enseignants a confirmé la présence de l'implicite textuel dans ces nouvelles.

En ce qui concerne les niveaux de compréhension préconisés par les programmes, nous avons l'unanimité pour la compréhension littérale. En revanche, pour ce qui est de la compréhension inférentielle, nous avons noté 25 enseignants qui confirment la présence de ce type de compréhension dans les programmes du secondaire.

Pour ce qui est des difficultés de compréhension des récits, les enseignants évoquent de nombreuses difficultés liées aux aspects linguistiques, textuels et culturels. A ces difficultés, les enseignants rajoutent d'autres difficultés propres à l'élève : il s'agit des difficultés cognitives telle que l'activité inférentielle, de manque de connaissances culturelles et des

difficultés relatives l'aspect psychologique de l'élève comme la motivation. Après avoir analysé les réponses de ce deuxième volet, nous proposons de passer à l'analyse des réponses liées au troisième volet.

3^{ème} volet : L'enseignement de l'inférence au secondaire

Pour ce troisième volet, nous avons retenu les questions 8, 9 et 10. Nous allons présenter les résultats de chaque question.

Pour la question 8 : «Lors d'une séance de compréhension d'un récit littéraire, est-ce que vous dépassez la compréhension littérale avec vos élèves ? Oui Non Pourquoi ? », nous avons obtenu les résultats suivants :

Tableau 37: Les niveaux de compréhension abordés par les enseignants du secondaire

Q8	Oui	Non
Réponses	28	17

La lecture du tableau révèle que 28 enseignants sur 45 disent aller au delà de ce que dit le texte, contre 17 qui se contentent d'une compréhension littérale.

Pour mieux comprendre les raisons de ces choix, nous nous penchons dans ce qui suit, sur les justifications fournies par les enseignants.

Pour les 28 enseignants qui disent dépasser le premier niveau de compréhension, ils ont justifié leurs choix comme suit :

Tableau 38: Justifications favorables à l'enseignement de la compréhension inférentielle.

Justifications	DC	DI	PI	AE	PN	DS	Ø
Enseignants	5	14	1	2	3	1	2

Légende : DC : Développer l'esprit critique; DI : déceler l'implicite ; PI : Pousser à l'imagination ; AE : allusions l'écrivain ; PN : Présence de plusieurs niveaux compréhension dans un texte, DS : développer les stratégies, Ø : absence de justification

A la lecture de ces réponses, nous remarquons que les arguments avancés par les enseignants sont intéressants du moment où aller au-delà de la compréhension littérale permet pour une majorité des enseignants de faire apprendre à l'élève à lire entre les lignes, d'explicitier l'implicite et de dévoiler les différents niveaux de compréhension d'un texte. Pour justifier leur choix, les enseignants ont proposé plusieurs arguments :

- 14 enseignants considèrent que dépasser le niveau littéral du texte permet de déceler l'implicite, par exemple : E6 : « *pour élargir et aller vers ce qui est implicitement dit (lire entre les lignes)* » ; E 34 : « *lire entre les lignes* » ;
- 5 enseignants portent leur attention sur la capacité de développer chez les élèves un esprit critique pour engager le débat et traiter des sujets, par exemple : E9 « *Initier à un regard critique, étude de la psychologie des personnages* » ; E 10 « *afin d'impliquer encore plus l'apprenant en sollicitant ses connaissances et son sens critique* » ;
- 3 enseignants déclarent la présence de plusieurs niveaux de compréhension et qu'il est important de dépasser le sens littéral du texte ;
- 2 enseignants pensent qu'il est nécessaire de placer les élèves du côté de l'écrivain pour interpréter l'intention de l'auteur ;
- 1 enseignant met l'accent sur l'aspect imaginaire du lecteur ;
- 1 enseignant met l'accent sur les stratégies, E45 : « *afin d'amener l'élève à utiliser les stratégies adéquates qui lui permettent de construire le sens d'un texte et non pas de répéter ce qui était dit dans le texte seulement* » ;
- 2 enseignants n'ont pas proposé de justification.

Ainsi, nous remarquons que les arguments cités par les enseignants justifient fortement l'utilité de l'activité inférentielle. Cependant, nous avons relevé 17 réponses défavorables au recours à cette activité en situation de compréhension écrite. Ils attestent se limiter au niveau littéral, c'est-à-dire à une compréhension littérale des textes abordées en classe.

Pour expliquer les raisons de ce traitement littéral, nous avons relevé les réponses suivantes :

Tableau 39: Justifications défavorables à l'enseignement de la compréhension inférentielle

Justifications	NL	DL	Ø
Enseignants	8	6	3

Légende : NL : Le niveau des lycéens ; DL : Difficultés linguistiques ; Ø Absence de justification

A la lecture du tableau, nous remarquons que sur les 17 enseignants :

- 8 enseignants accusent le niveau des élèves qui ne favorise pas la compréhension inférentielle, par exemple E44 : « *souvent le niveau des élèves ne le permet pas* »
- 6 enseignants évoquent des difficultés linguistiques ;
- 3 enseignants n'ont pas donné de justification.

Ainsi, les réponses défavorables à la compréhension inférentielle vont dans le même sens que les réponses de la question 6 attestant la présence de nombreuses difficultés de compréhension chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. D'ailleurs, une enseignante a précisé : E37 : « *on propose en 3AS la nouvelle fantastique, la structure est déjà complexe pour l'apprenant* ». Selon cet enseignant, la nouvelle fantastique semble difficile pour les élèves de 3^{ème} année secondaire. De la sorte, il considère cet état de fait comme un argument suffisant pour n'aborder avec ses élèves que le sens littéral des textes étudiés en classe.

Passons à la question 10 : « Comment procédez- vous, avec vos élèves, pour interpréter les informations non explicites présentées dans un récit littéraire ? »

L'objectif de cette question est d'explicitier les stratégies utilisées par les enseignants pour traiter les implicites des supports textuels traités en classe. Les réponses des enseignants révèlent de nombreuses démarches dans le traitement l'implicite. Le tableau suivant résume les réponses des 45 enseignants.

Tableau 40: Les stratégies des enseignants pour traiter l'implicite.

Les stratégies des enseignants	Q	PI	IA	IF	CA	Ø
Nombre d'enseignants	15	9	2	3	4	12

Légende : Q : Questionnement ; PI : Prise d'indices ; IA : intention de l'auteur ; IF : inférer ; CA : connaissances antérieures ; Ø : absence de réponse.

A partir de ce tableau, nous constatons que :

- 15 enseignants s'appuient sur le questionnement du texte pour guider les élèves dans leur compréhension écrite et les aider à construire du sens. Les enseignants donnent même des exemples de questions : E17: « *Que veut dire ...? Pourquoi l'auteur... ? Que signifie le mot.... ? Comment comprenez-vous ce passage ?* ». Ils expliquent que le but est de permettre d'interpréter les passages implicites ;
- 9 enseignants portent leur attention sur la prise en compte d'indices présents dans le texte et le repérage de certains passages qui permettent d'interpréter l'implicite. Ils affirment que le fait d'aborder ces indices va aider les élèves à lire entre les lignes, comme le proposent : E28 : « *Montrer à l'élève que le contenu du texte peut être interpréter autrement amener l'élève à chercher les indices qui l'amèneraient à découvrir le non-dit* » et E12 : « *A partir de certains indices, concepts, notions significatives(mots clés et source)* ».

Ainsi, ils attestent que comprendre un texte, c'est bien plus que comprendre la somme des mots qui le constituent. Il semble alors important pour ces enseignants d'amener les élèves à dépasser le sens littéral du texte.

En ce qui concerne la tranche minoritaire, nous avons relevé les démarches suivantes :

- 2 enseignants se focalisent sur l'auteur, son intention et son style d'écriture. Ces enseignants proposent : E33 « *Travailler les figures de style* » ; E45 : « *tout d'abord, on essaye de situer les passages, ensuite demander aux élèves de formuler des hypothèses, et essayer de donner une signification aux intentions de l'auteur* ». Pour ces enseignants, il est donc question de focaliser l'attention des élèves sur des passages du texte qui renvoient à des implicites que l'auteur dissimule ;
- 3 enseignants proposent d'amener les élèves à faire des raisonnements, c'est à dire que les élèves vont être amenés à porter leur attention sur les liens logiques pour inférer, par exemple : E20 : « *Raisonner par déduction* » ; E19 : « *En les amenant à raisonner par opposition* ». Ainsi, les enseignants mettent l'accent sur le raisonnement inférentiel de l'élève qui, à partir des liens logiques non explicites dans le texte peut inférer l'opposition, la causalité...

- 4 enseignants proposent de guider les élèves vers les connaissances du lecteur, comme le proposent les enseignants suivants : E43 : « *en les guidant vers les connaissances acquises pendant le cours d'histoire, géographie, géo, philo ou l'arabe* » ; E36 : « *L'implicite peut être inhérent à des connaissances socioculturelles* » ; E6 : « *...En faisant appel à ce qu'ils savent ou à ce qu'ils ont appris* ».

Pour cette démarche, il s'agit de faire appel aux connaissances antérieures du lecteur. Ces connaissances sont acquises dans les autres disciplines comme l'histoire, géographie, philo, arabe... . Selon les enseignants, ces connaissances vont aider à construire le sens implicite du texte.

Par ailleurs, nous avons relevé 12 enseignants qui n'ont pas proposé de démarche pour traiter l'implicite textuel. En effet, nous avons 6 enseignants qui nous ont fait remarquer que les difficultés des élèves et leur niveau ne permettaient pas de proposer l'implicite, par exemple : E42 dit : « *Avec nos élèves, il est pratiquement impossible d'interpréter ce genre d'information. Comprendre au 1^{er} degré est déjà difficile pour eux* ».

Ces enseignants se limitent à une compréhension de premier niveau (littérale) parce le niveau des élèves ne le permet pas. Les réponses à cette question se confirment avec la question 8 et la question 6. En effet, ces enseignants font partie de la catégorie qui ont évoqué les énormes difficultés linguistiques chez leurs élèves. Pour ces enseignants, ces difficultés constituent un argument solide pour ne pas traiter l'implicite ni même pour développer l'activité inférentielle.

En résumé aux réponses de la question 10, nous pouvons dire que les démarches proposées paraissent intéressantes pour le traitement de l'implicite et encourageraient le développement de l'activité inférentielle.

Passons à l'analyse de la question 11 : « Est-il nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas "écrites" explicitement dans le texte ? »
Oui Non Pourquoi ? »

Pour cette question, nous avons noté que 35 enseignants sont favorables à faire prendre conscience aux élèves de toutes les informations qui ne sont pas "écrites" explicitement dans

le texte, contre seulement 10 enseignants qui pensent que ce n'est pas nécessaire au secondaire.

Pour les arguments avancés, nous proposons de les reprendre dans le tableau suivant :

Tableau 41: Les arguments en faveur des informations implicites.

Justifications	II	EC	PQ	IM	PL	CC
Enseignants	15	10	4	2	3	1

Légende : II : Implicite ; EC : Esprit critique ; PQ : Poser des questions ; IM : Imagination ; PL : Polysémie ; CC : connaissances culturelles

Comme nous pouvons le remarquer, les 35 enseignants proposent divers arguments :

- 15 enseignants visent l'implicite, par exemple : E29 écrit : « permettre à l'élève de réfléchir et à se poser des questions ; prendre conscience qu'il faut interroger les la phrase et le texte. Aller au-delà de ci que est dit en surface » ;
E45 : « pour lui faire apprendre que le sens d'un texte n'est jamais explicitement donné. Il faut aller plus loin et en lisant entre les lignes » ;
E43 : « l'élève a besoin d'aller au-delà de l'information, parce que souvent elle fait référence à certaines connaissances. Mais hélas les élèves n'ont pas la culture susceptible de les aider à appréhender ce travail » ;
E44 : « Vu que se sont des élèves de terminal, il est donc nécessaire de leur apprendre à interpréter toutes les informations contenues dans un texte »,
- 10 enseignants sur les 35 proposent de développer l'esprit critique des élèves, par exemple : E 2: « Inciter et développer l'esprit critique chez les élèves » ;
E9 : « les élèves sont sensibles aux choix des supports et l'expérience nous a appris que les apprenants manifestent beaucoup d'intérêt aux textes qui appellent leurs réflexions et leur sens critique, nous avons maintes fois été remercié après la découverte du texte » ;
- 4 enseignants pensent que cela permettrait à l'élève de se poser des questions et de développer sa réflexion, par exemple E13 : « permet à l'élève de réfléchir et à se poser des questions » ; E 33 « éveiller leur curiosité, les inciter à être curieux, à se poser des questions, à se questionner, se mettre en question » ;

- 2 enseignants évoquent le développement l'esprit l'imaginaire chez l'élève ;
- 3 enseignants soulèvent la polysémie et ses enjeux dans la compréhension, par exemple : E22 « *le mot peut avoir différents sens selon son emploi. C'est ce qu'on appelle la géographie du mot* » ;
- 1 enseignant considère qu'il est nécessaire de développer les connaissances culturelles des lycéens pour qu'ils puissent faire face à l'implicite des supports traités en classe.

Ainsi, les arguments avancés soulignent la nécessité d'aller au de là de ce que disent certains textes et de dépasser la compréhension littérale. Néanmoins, nous retrouvons certaines réticences envers le traitement de l'implicite. En effet, 10 enseignants pensent qu'il n'est pas nécessaire de faire prendre conscience aux lycéens que tout n'est pas dit explicitement dans le texte. Les arguments avancés portent sur le niveau des élèves et les difficultés linguistiques. Ces enseignants font partie de la catégorie des enseignants qui n'ont pas proposé de démarches pour traiter l'implicite, comme la proposé E42 (cf question 10).

De manière générale, la majorité des enseignants pense qu'il est nécessaire de faire comprendre aux élèves du secondaire qu'un texte ne dit pas tout.

Bilan du 3^{ème} volet

Les pratiques déclarées des enseignants concernant l'interprétation de l'implicite révèlent de nombreuses stratégies qui permettent la saisie du sens implicite. A partir des suggestions des répondants, liées à la manière dont ils envisageraient l'enseignement de l'implicite des textes, nous pouvons dire que la majorité s'appuie sur le questionnement du texte, la prise en compte des indices textuels, le recours aux connaissances du lecteur... Ces démarches seraient pour eux, favorables au traitement de l'implicite et elles encourageraient le développement de l'activité inférentielle. En effet, en réponse à la question 11, 35 enseignants sur 45 considèrent qu'il est nécessaire de faire comprendre aux élèves qu'un texte n'explique pas toutes les informations et qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves du secondaire à lire entre les lignes et de dévoiler l'implicite.

Bilan général

Les réponses recueillies dans ce questionnaire ont permis de donner un aperçu sur les pratiques déclarées des enseignants du cycle secondaire, concernant l'enseignement du récit et le traitement de l'implicite. Les réponses liées au premier volet ont révélé une omniprésence de la nouvelle dans le secondaire. Ainsi, la nouvelle est le support privilégié des enseignants. Toutefois, les enseignants déclarent se trouver face à de nombreuses difficultés chez les lycéens (cf question 6) entraînant des difficultés à aborder l'implicite avec eux. Parmi ces difficultés, les enseignants citent pour la majorité, des difficultés linguistiques, textuelles et cognitives, ainsi que d'autres difficultés liées à l'élève comme la motivation et le manque de connaissances culturelles.

Par ailleurs, les réponses à la question 8 révèlent la présence de l'implicite dans le programme du secondaire. Cette présence de l'implicite amènerait une majorité des enseignants à dépasser la compréhension littérale (cf question 9). En effet, 35 enseignants sur 45 trouvent nécessaire de faire prendre conscience aux élèves du secondaire qu'un texte ne dit pas tout (cf question 11), alors que seulement 10 enseignants sont réticents à l'idée de dépasser la compréhension littérale du texte et pensent qu'il n'est pas nécessaire de faire comprendre aux élèves qu'un texte ne dit pas tout. Pour justifier leur choix, ces derniers évoquent les nombreuses difficultés rencontrées par les élèves et leur niveau qui ne permet pas de dépasser la compréhension littérale du texte. Cela dit, toutes les difficultés évoquées dans les réponses à la question 6 n'ont pas empêché une bonne majorité des enseignants à dépasser la compréhension littérale et à faire appel à diverses stratégies d'enseignement qui aideraient les élèves à comprendre l'implicite. En effet, nous avons noté dans la question 10, plusieurs stratégies évoquées par les enseignants comme le questionnement, la prise d'indices le raisonnement par déduction, le recours aux connaissances du lecteur. Ces stratégies permettront de développer l'activité inférentielle chez les élèves.

Pour conclure, nous pouvons dire que les réponses des enseignants au questionnaire révèlent un enseignement favorable au traitement de l'implicite textuel. En effet, la majorité des enseignants déclarent dépasser la compréhension littérale avec leurs élèves et ils affirment qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves qu'un texte ne dit pas tout. Pour vérifier ces pratiques déclarées, nous proposons de mener une enquête sur le terrain pour analyser les pratiques effectives de quelques enseignants à l'égard du traitement de l'implicite.

2-2 Analyse des séances d'observation

Pour vérifier notre deuxième hypothèse : « le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à inférer le sens implicite du récit, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qu'il dit explicitement », nous avons mené des observations de classe avec cinq enseignants exerçant dans différents lycées de la wilaya de Blida.

Nous proposons, d'abord d'analyser les séances, puis nous ferons une synthèse des différentes séances. Enfin, pour terminer, nous reviendrons sur les réponses obtenues dans le questionnaire pour faire un croisement entre ces pratiques déclarées et les pratiques effectives.

Pour l'analyse des séances d'observation, une grille d'observation a été conçue dans le but d'analyser les données de façon qualitative. Cependant, vue la quantité considérable des données, nous proposons de présenter chaque critère dans une grille à part. Cette démarche facilitera la lecture des résultats et nous évitera de présenter une grille qui s'étale sur plusieurs pages. Nous tenons à rappeler que pour désigner les élèves, nous avons utilisé « E » durant toute l'analyse et M pour les enseignants. Par ailleurs, sur l'ensemble des cinq séances d'observation, une seule enseignante nous a remis sa fiche pédagogique (cf annexe 11).

2-2-1 Analyse de la 1ère séance de compréhension de l'écrit au lycée El Feth

Après avoir observé pendant 1 heure le déroulement de la compréhension de la nouvelle « *Quand Angèle fut seule...* », nous proposons pour l'analyse de cette séance de reprendre chaque critère afin d'interpréter les résultats (cf annexe 12).

2-2-1-1 La démarche d'enseignement de la 1ère séance de compréhension écrite

Pour ce premier critère, nous tenons à rappeler qu'en proposant la nouvelle aux enseignants, nous n'avons pas imposé d'objectifs précis. Les enseignants devaient eux-mêmes fixer les objectifs de la séance de compréhension de la nouvelle qui fait partie du projet 4. Cependant, en assistant aux séances, nous avons remarqué que les enseignants n'ont pas explicité par écrit ni oralement les différents objectifs assignés à la séance ; ils se sont limités à proposer comme objectif général : « comprendre les enjeux de la nouvelle ». Cet objectif a été proposé pour les cinq séances. Cette proposition s'explique par les objectifs assignés dans les programmes de la 3^{ème} année secondaire (cf 3-3-3 L'enseignement de la nouvelle à la fin du cycle secondaire).

En effet, comme nous avons déjà expliqué que la nouvelle figure dans le projet 4 où nous retrouvons l'objectif proposé par l'enseignante « comprendre l'enjeu de la nouvelle fantastique ». Cependant pour les objectifs spécifiques, nous essayerons de les dégager à partir des questions proposées par l'enseignante. Pour ce faire, nous décomposons la séance en phases selon ce qui est demandé à l'élève et du but qui sous-tend cette activité.

Pour analyser la première séance de compréhension de la nouvelle, nous reprenons l'ensemble des observables dans la grille suivante :

Tableau 42: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Critères d'observation	Démarche d'enseignement		
	Objectif général	Déroulement de la séance : étapes et contenus	Objectifs spécifiques
Éléments observés	Comprendre les enjeux de la nouvelle	Rappel l'enseignante commence la séance par rappeler les caractéristiques de la nouvelle réaliste (étudiée en 1AS) et celles de la nouvelle d'anticipation (vue en 2AS). L'enseignante passe à la nouvelle fantastique, en posant la question suivante : « <i>le fantastique, qu'est ce que c'est ?</i> »	-Enumérer les caractéristiques de la nouvelle fantastique en la distinguant de la nouvelle réaliste et de la nouvelle d'anticipation.
		Observation et analyse du paratexte : l'enseignante lit le titre, puis pose les questions suivantes : « <i>Que révèle le titre ? Les trois points de suspension ? De qui est la Nouvelle ? qui pourrait raconter l'histoire ?</i> » L'enseignante demande ensuite aux élèves de préciser le nombre de paragraphes, les phrases introduisant chaque paragraphe, les noms propres (personnages et le lieu : Saint Croix) et de déduire la signification possible.	-Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte
		Lecture oralisée et expliquée de la nouvelle par l'enseignante : l'enseignante fait une lecture magistrale du texte et s'arrête pour expliquer certains mots comme : <i>Le Lourde, Procession, catin, ulcère</i> . A la lecture du 5 ^{ème} paragraphe, l'enseignante précise que Baptiste est le mari d'Angèle.	-Comprendre certains mots difficiles contenus dans le texte afin de cerner sa compréhension globale.
		Etude de la relation entre les personnages : l'enseignante propose de définir la relation entre les personnages. Elle commence par poser des questions sur les personnages et la relation entre (Cécile et Angèle, Angèle et Germaine).	- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter.

		Etude des principaux moments de l'histoire et de leur agencement dans la trame événementielle : l'enseignante demande de résumer l'histoire en explicitant les vraies raisons de la mort de Baptiste en les invitant d'interpréter quelques indices tels que la trahison, les mauvais souvenirs, etc.	- Construire du sens à partir d'éléments implicites
		Etude du schéma narratif du texte : l'enseignante demande aux élèves de compléter le tableau proposé résumant les différentes situations du récit	- Dégager le schéma narratif du texte
	Etude de la fin de la nouvelle : L'enseignante termine la nouvelle par proposer plusieurs questions qui devraient interpeller les élèves. elle termine par proposer son interprétation.		-Mettre l'accent sur la fin de la nouvelle

A l'issue de l'observation de cette séance de classe, nous pouvons dire que même si l'enseignante n'a pas porté au tableau l'intitulé du projet, l'objectif général qui se dégage de cette séance correspond à : « Comprendre les enjeux de la nouvelle ». En effet, dans cette nouvelle, l'enseignante a mis l'accent sur la structure complexe, les éléments implicites et la fin de la nouvelle qui nous offre une autre vision de l'histoire.

Pour les objectifs spécifiques dégagés lors du déroulement de la séance, comme nous pouvons le remarquer, les objectifs de la séance sont nombreux. Nous avons en dégagé sept :

- énumérer les caractéristiques de la nouvelle fantastique en la distinguant de la nouvelle réaliste et de la nouvelle d'anticipation ;
- construire des hypothèses de sens à partir du paratexte ;
- comprendre certains mots difficiles contenus dans le texte afin de cerner sa compréhension globale ;
- comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus et à expliciter ;
- construire du sens à partir d'éléments implicites ;
- dégager le schéma narratif du texte ;
- mettre l'accent sur la fin de la nouvelle.

Ces objectifs visent plusieurs aspects du texte qui permettraient aux élèves de construire du sens et de saisir les aspects textuels (tel que le schéma narratif) et linguistiques du récit. Pour ce qui de l'implicite, nous avons constaté que pour aider les élèves à construire le sens

du texte, l'enseignante exploite plusieurs éléments implicites. En effet, nous retrouvons à différents moments du déroulement de la séance, le traitement de l'implicite tels que :

- Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte ;
- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter ;
- Construire du sens à partir d'éléments implicites

Pour le premier objectif « Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte », nous avons remarqué que l'enseignante a posé des questions qui incitent les élèves à inférer, par exemple : « *que révèle le titre ? Les trois points ? Que pourrait raconter cette nouvelle ?* »

Pour le second objectif « Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter », l'enseignante s'est appuyée sur des passages explicites et implicites pour définir les relations entre Cécile, Germaine, Angèle et Baptiste.

Pour le troisième objectif « Construire du sens à partir d'éléments implicites », l'enseignante pousse les élèves à interpréter l'implicite. De ce fait, certains événements qui sont passés sous silence vont être dévoilé tel que : le fils Richard, la mort de Baptiste.

Ainsi sur les sept objectifs assignés à la séance de compréhension, trois portent sur le traitement de l'implicite. A partir de là, nous pouvons dire que l'enseignante cible, en partie, le développement de l'activité inférentielle chez ses élèves.

2-2-1-2 Le questionnement

Lors de la séance, nous avons noté toutes les questions de compréhension posées par l'enseignante, nous proposons de les reprendre dans les deux grilles suivantes :

Tableau 43: Le questionnement littéral

Critères d'observation	Questions littérales	Eléments observés
Questionnement	1-Angèle apprécie-t-elle Germaine ?	- E3 : « non, d'ailleurs, ce qui lui aurait déplus, c'est de voir Germaine pendant l'enterrement »
	2- Comment est décrite Germaine ?	-E5 : « Germaine a la soixantaine passée, elle a l'aire d'une catin »
	3-Comment est la relation entre Angèle et Germaine ?	-E10 : « pas bien » ; E 9 : « Angèle l'a déteste. »
	4-Pourquoi Angèle déteste Germaine ?	-La réponse est donnée par plusieurs élèves, exemple, E11 : « Parce qu'elle avait un fils. »
	5-De quel enterrement s'agit-il ?	-E 4 : « De Baptiste »
	6-Qu'est ce qui est pénible pour Angèle ?	- E11 : « le retour du cimetière »
	7-Comment Baptiste est mort ?	- E 2 : « d'un ulcère ».
	8-Comment était les souvenir d'Angèle ?	E 3 : « il s'agit de beaux souvenirs : Angèle accompagnait son mari aux champs et elle lui préparait du bon café »
	9-Que regrette Angèle ?	E3 « elle regrette de ne pas avoir eu d'enfant »
	10-Quand est-il né ?	E13 : « juste après la mort de son père. »
	11-Comment était le fils de Germaine ?	E16 : « Il avait des yeux bleus délavés »

	12- Qu'est-il arrivé à son père ?	-E6 : « il est tombé malade et il meurt »
	13- Comment était Baptiste ?	Des élèves ont proposé : E16 : « Baptiste et ses yeux bleus » E13 : « Il portait des chemises à fleurs et une pipe. »
	14- Qui est Edmond Richard ?	-Un élève répond : E6 : « Le mari de Germaine »
	15- Comment était Edmond Richard ?	-Un élève répond : E3 : « Colosse aux yeux et aux cheveux noirs »
	16- Quel est «l'état du paquet de mort-aux-rats ?	-E14 : « le paquet est trois quart vide »
	17- Y a-t-il des rats dans la maison d'Angèle ?	-Plusieurs élèves infirment la présence de rats, exemple E17 : « Non »
	18- Qui est le père du fils de Germaine ?	-La réponse est donnée par plusieurs élèves « Edmond Richard »

A lecture de cette grille, l'enseignante a proposé 18 questions littérales dont les réponses sont inscrites dans le texte. Ces questions visent plusieurs objectifs :

- Pour les questions 1, 2 et 4, l'enseignante vise la relation entre Angèle et Germaine et la raison de leur conflit. Ces questions vont permettre aux élèves de comprendre les véritables raisons de ce conflit.
- Pour les questions 6 et 7, l'enseignante renvoie les élèves à l'évènement par lequel s'ouvre le récit : l'enterrement de Baptiste et la cause de sa mort.
- Pour les questions 10, 12 et 14, l'enseignante vise à présenter le fils de Germaine et son père.
- Pour les questions 2, 11, 13 et 15, l'enseignante oriente les élèves vers les descriptions physiques de Germaine, Baptiste, Edmond Richard et Le fils Richard. A travers ses descriptions, l'enseignante veut pousser les élèves à faire le lien entre Baptiste et le fils Richard.
- Les questions 8 et 9 portent sur les souvenirs d'Angèle et son regret de ne pas avoir eu d'enfant.

- Les questions 16 et 17 portent la présence de la mort-aux rats dans la maison de Baptiste, alors qu'il n'y avait pas de rat depuis Vingt ans. A travers ces deux questions l'enseignante veut faire remarquer la contradiction dans le dernier passage du texte. Le but est d'orienter les élèves sur ces détails qui vont servir par la suite lors des questions inférentielles.

Ainsi, l'ensemble des questions littérales vont permettre aux élèves de construire du sens à partir des informations littérales. Ces questions ont permis de définir la relation entre les différents personnages, leur description physique (Baptiste, Edmond Richard, le fils Richard et Germaine), la mort de Baptiste et son enterrement et la présence de mort aux rats à la maison. Ainsi, les réponses vont préparer les élèves à entrer dans une compréhension plus approfondie pour construire le sens implicite du texte.

Passons maintenant aux questions inférentielles. Nous regroupons ces questions ainsi que les réponses données dans le tableau suivant :

Tableau 44: Le questionnement inférentiel

Critères d'observation	Les questions inférentielles	Eléments observés
Le questionnement	1-Que révèle le titre ? les trois points ? 2-Que pourrait raconter cette nouvelle ? 3-Qui est Cécile ? 4-Que révèle Cécile ?	-E 1 : le passé E 3 : les trois points de suspension annonce une suite -Les élèves ont proposé : E8 : « l'histoire d'une femme qui vivait avec sa famille et qui devient seule » ; E15 : « Angèle qui quitte sa famille puis une fois seule, elle devient triste ». - Des élèves ont proposé : E5 : « elle habite le village, une amie à Angèle » ; E 7 : « Elle rapportait les nouvelles du village à Angèle ».l'enseignante pousse les élèves pour proposer une autre réponse, elle dit « oui et... ».Un autre élève propose E 3 : « une voisine ». -Pour cette question, l'enseignante a proposé de relire : « ...aperçu Baptiste discutant avec Germaine Richard, près de la vigne... les allusions discrètes.. », un élève a proposé : E 13 « Cécile a révélé la trahison du mari d'Angèle »

	5-Qu'est ce qui adurée plus de vingt ans ? 6-Quelle relation y –t-il entre les descriptions de Baptiste, Edmond Richard et le fils Richard ? 7-Qui est le père du fils de Germaine ? 8- Que révèlent les indices du dernier paragraphe ? 9-De quoi Baptiste est-il finalement mort ? 10-Selon le passage « c'était normal », qu'est ce qui est normal ?	-L'enseignante a demandé de souligner les passages : « <i>Mais alors Angèle savait. Elle ne disait rien ... cela avait duré plus de vingt ans ...</i> » -un élève propose : E 5 : « la liaison secrète entre le mari d'Angèle et Germaine. » -Aucune réponse de la part des élèves, suite à l'absence de réponse, l'enseignante pose la question 7 -La Réponse est donnée par plusieurs élèves : E14« Edmond Richard ». L'enseignante demande aux élèves de souligner : « <i>Baptiste et ses yeux bleus, ...; Edmond Richard, un colosse aux yeux et aux cheveux noirs a..., avec ses grands yeux bleus délavés</i> » Suite à ces passages, des élèves proposent : E3 : « <i>Edmond Richard n'est pas le père du fils Richard</i> ». L'enseignante pose pour la deuxième fois la question 7 , alors un élève a proposé E6 : « le père du fils Richard est Baptiste ». A cette réponse, l'enseignante explique en utilisant le conditionnel que « ça pourrait être son père » - L'enseignante a demandé de souligner « <i>mort -aux- rat, il y a bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat ... trois quart vide</i> », puis pose la question 8. Aucune réponse de la part des élèves. Même avec ces indices les élèves ne sont pas parvenus à répondre. Alors, l'enseignante pose la question 9 ; -Les réponses étaient unanimes : E 14 : « Baptiste est mort d'un ulcère » Sauf E3 : « je pense qu'il a été empoisonné » l'enseignante propose : « <i>On pourrait supposer qu'elle mettait les graines à petite dose et elle le voyait souffrir</i> » -un élève propose : E 3 « <i>la souffrance parce qu'elle lui donnait de la mort-aux rats</i> »
--	---	---

Les questions proposées lors de la séance d'observation révèlent un questionnement riche en inférence. En effet, les dix questions proposées par l'enseignante abordent les aspects implicites les plus importants dans le texte.

A travers les questions inférentielles l'enseignante a abordé les éléments implicites suivants :

-Construire des hypothèses de sens

L'enseignante pousse les élèves à inférer à partir du titre de la nouvelle. Les réponses proposées sont : E8 : « l'histoire d'une femme qui vivait avec sa famille et qui devient seule » ; E15 : « Angèle qui quitte sa famille puis une fois seule, elle devient triste ».

Nous tenons à préciser qu'il s'agit d'hypothèses de sens qui seront vérifiées au fil de la lecture.

- La relation entre Cécile et Angèle

Pour la question 1, les élèves ont proposé plusieurs réponses « ami, voisine ». Ces réponses ne sont pas inscrites dans le texte. En posant cette question, l'enseignante a poussé les élèves à inférer le lien entre Cécile et Angèle.

-La trahison de Baptiste

Dans le texte, l'auteur n'informe pas explicitement son lecteur de la relation de Baptiste avec Germaine, mais il propose des indices qui laissent supposer cette trahison. L'enseignante a proposé plusieurs questions :

La question 4 « Que révèle Cécile ? » qui a pour but de dévoiler le secret qu'Angèle tente de dissimuler pendant des années. Pour cette question, les élèves ont inféré que Baptiste avait trahit Angèle à partir du passage proposé par l'enseignante « ... *aperçu Baptiste discutant avec Germaine Richard, près de la vigne. ... quelques autres les allusions discrètes* ... ».

La question 5 « Qu'est ce qui adurée plus de vingt ans ? » permet de dévoiler la durée de cette relation amoureuse entre Baptiste et Germaine. Pour cette question, l'enseignante a demandé de souligner le passage « *cela avait durée plus de vingt ans* », « *Mais alors Angèle savait. Elle ne disait rien* », les élèves comme E5 ont pu inférer que cette liaison a durée plus de vingt ans.

Les deux questions ont pour but de révéler la relation de Baptiste avec Germaine. En proposant ces questions, l'enseignante a mis l'accent sur des éléments implicites.

-Le fils Richard

Pour ce point, l'enseignante a posé deux questions :

La question 6 « Quelle relation y-t-il entre les descriptions de Baptiste, Edmond Richard et le fils Richard ? » : il s'agit de faire le lien entre les différentes descriptions physiques de Baptiste, Edmond et le fils de Germaine. Les élèves n'ont pas répondu à cette question. Cependant, lorsque l'enseignante a proposé dans la question 7 : « Qui est le père du fils de Germaine ? », les réponses des élèves étaient unanimes : « le père est Edmond Richard ». Bien que l'enseignante ait déjà posé des questions littérales sur les descriptions de Baptiste, Edmond Richard et le fils Richards (cf tableau 43), les élèves étaient loin de se douter de la paternité du fils de Germaine. Ainsi en proposant la question 7, l'enseignante veut amener les élèves à découvrir un autre élément implicite, il s'agit du père biologique du fils de Germaine. Pour ce faire, elle a demandé aux élèves, d'abord de souligner : « *Baptiste et ses yeux bleus, ...; Edmond Richard, un colosse aux yeux et aux cheveux noirs a..., avec ses grands yeux bleus délavés* », puis de faire le lien avec les différents indices. Pour pousser les élèves à inférer, elle a posé la question 7 pour la deuxième fois. Cependant, nous avons remarqué que l'enseignante a utilisé le conditionnel parce que, selon elle, rien n'est sûr.

- La mort de Baptiste

L'enseignante a proposé la question 8 « Que révèlent les indices du dernier paragraphe ? ». Ce dernier passage permet d'orienter les élèves sur une autre piste : le meurtre de Baptiste par empoisonnement. Nous avons alors observé une absence totale de réponse. Pour pousser les élèves à inférer, l'enseignante pose d'autres questions que nous retrouvons dans ce qui suit.

- L'arme du crime

Suite au passage « *mort -aux- rat, il y a bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat ... trois quart vide* », l'enseignante a proposé deux questions : la question 9 « De quoi Baptiste est-il finalement mort ? » et la question 10 : « Qu'est ce qui est *normal* ? ». Pour la question 9, la réponse était unanime : Baptiste est mort d'un ulcère, à l'exception d'un élève qui a proposé : E3 : « je pense qu'il a été empoisonné ».

La réponse de cet élève confirme qu'il a inféré à partir du passage relevé dans le dernier paragraphe. Cette question propose aux élèves une autre version des faits : Baptiste est mort par empoisonnement. Pour aller plus loin, l'enseignante pose la question qui renvoie au passage « *c'était normal* » pour confirmer l'implication d'Angèle dans la mort de Baptiste.

De ce fait, les deux questions favorisent un traitement de l'implicite en poussant les élèves à dépasser la compréhension littérale.

Ainsi, les dix questions inférentielles proposées par l'enseignante permettent aux élèves de dépasser le sens littéral du texte. En effet, à travers ces questions les élèves ont pu inférer la relation conflictuelle entre Angèle et Germaine, le père du fils Richard ainsi que la cause du décès de Baptiste.

Après avoir analysé les questions littérales puis inférentielles, nous proposons d'analyser dans ce qui suit, les attitudes de l'enseignant et des élèves à l'égard du traitement de l'implicite.

2-2-2-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves

Pour ce qui est des attitudes de l'enseignante et des élèves concernant les zones d'implicite, la grille suivante permet de décrire le comportement des deux acteurs :

Tableau 45: les attitudes des élèves et de l'enseignante lors du traitement de l'implicite

Critères d'observation		Eléments observés
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignante	-Elle a incité les élèves à donner une autre réponse, en utilisant des formulations de type : « oui, Et ... » (cf tableau 44) - l'enseignante a proposé de relire dans la question 4 : « ...aperçu Baptiste discutant avec Germaine Richard, près de la vigne... les allusions discrètes ont fait jaillir une haine et le feu de la jalousie d'Angèle... » (cf annexe 12) - Pour la question 5, l'enseignante a demandé de souligner les passages : « Mais alors Angèle savait. Elle ne disait rien ... cela avait durée plus de vingt ans ... ». -Suite aux questions littérales qui portent sur la description physique de Baptiste, Edmond Richard et le fils Richard, l'enseignante a proposé la question 6 (cf tableau 44). Face à l'absence de réponse, elle a posé question 7. La réponse à cette question était : « Edmond Richard », alors l'enseignante demande de souligner les passages : «Baptiste et ses yeux bleus, ...; Edmond Richard, un colosse aux yeux et aux cheveux noirs a..., avec ses grands yeux bleus délavés » (cf Tableau 44) et de faire le liens entre les différents indices. - L'enseignante a insisté en posant la question 7 pour la deuxième fois.

		-Pour la question 8, l'enseignante a proposé aux élèves de souligner les passages suivants : « ...mort -aux- rat,...il y a bien vingt ans qu'on n'avait pas vu un rat trois quart vide », suite à l'absence de réponse, elle leur demande dans la question 9: « De quoi Baptiste est-il finalement mort ? » -L'enseignante a proposé : « Oui, c'est une probabilité mais on peut aussi interpréter autre chose. On pourrait supposer qu'elle mettait les graines à petite dose et elle le voyait souffrir. » -L'enseignante a reformulé en proposant : « moi, je dirai que Baptiste a été empoisonné par des grains de mort aux rats ». -Elle a fixé l'élève qui prend la parole en accompagnant sa réponse par des mouvements de la tête et des mains, pour l'aider à trouver la relation entre Angèle et Germaine, notamment au sujet de la mort de Baptiste. - L'enseignante a incité aux échanges en interrogeant plusieurs élèves autour d'une même question, notamment inférentielle. -L'enseignante a mis l'accent sur la fin et propose ces questions : « Est-ce que la mort de Baptiste avait un rapport avec le paquet de mort-aux rats ? Etait-elle pour quelque chose dans la mort de son mari ? Qu'est ce-qui a causé l'ulcère de Baptiste » Ces questions ont été posées à la fin de la séance pour laisser aux élèves le choix d'interpréter la fin. Elle écrit : « Angèle meurtrie dans sa dignité, son amour propre, trahie par l'homme qu'elle a tant aimé ; elle se serait vengée de lui en le faisant souffrir des années ... peut être Angèle n'avait au contraire rien avoir avec la mort de son mari et qu'effectivement ce dernier est mort d'un ulcère. Nul ne le saura jamais »
	Attitude de l'élève	-Hésitations pour répondre à certaines questions inférentielles . -Participation moins importante que celle observait lors des questions littérales. -Des absences de réponses pour la question 6 et la question 8 Quelques exemples de réponses d'élèves : E7 : « il y avait une relation entre Germaine et Baptiste » E 5 : « la liaison secrète entre le mari d'Angèle et Germaine. » E 10 : « une amie à Angèle » E 13 : « Cécile a révélé la trahison du mari d'Angèle ». -Remarques faites par un élève : E13 : « madame dans le texte on dit qu'il est mort d'un ulcère ». -Les élèves n'ont pas posé de questions sur le sens implicite du texte.

La grille propose quelques comportements qui ont suivi le traitement de l'implicite pour les deux acteurs : l'enseignant et l'élève.

Du côté des enseignants, nous avons remarqué un grand effort pour aider les élèves à inférer. En effet, l'enseignante a incité les élèves à proposer d'autres réponses, par exemple, lors de la question 3 : « Qui est Cécile ? », elle a fait appel à des gestes et des paroles « oui, et ... ».

Nous constatons également pour la question 4 : « Que révèle Cécile ? » et la question 5 : « Qu'est ce qui a duré vingt ans ? » que l'enseignante a demandé aux élèves de souligner et de relire certains passages nécessaires pour interpréter les révélations de Cécile (cf tableau 44)

Pour la question 6 : « Quelles relations y a-t-il entre les descriptions de Baptiste, Edmond Richard et le fils Richard ? », nous avons observé des absences de réponses. Pour aider les élèves, l'enseignante a demandé de souligner certains passages et de faire le lien entre les différents indices. Nous avons remarqué que la question 7 a été posée pour la seconde fois dans le but d'amener les élèves à inférer. Suite à ces interventions de l'enseignante, des élèves ont proposé : E3 : « Edmond Richard n'est pas le père du fils Richard. » ; E6 : « le père du fils Richard est Baptiste ». En outre, nous avons remarqué que l'enseignante s'est appuyée également sur les réponses des questions littérales, comme : la question 3 : « Comment est la relation entre Angèle et Germaine ? », question 11 : « Comment était le fils de Germaine ? », question 13 : « Comment était Baptiste ? », question 15 : « Comment était Edmond Richard ? », question 16 : « Quel est l'état du paquet de mort-aux-rats ? » et la question 17 : « Y a-t-il des rats dans la maison d'Angèle ? ». Les réponses à ces questions permettent de construire le sens littéral et d'aider les élèves à faire le lien avec d'autres informations implicites.

Pour terminer, l'enseignante a résumé l'histoire en mettant l'accent sur le dernier paragraphe. Elle a proposé une fin ouverte qui laisse prétendre une mort naturelle ou préméditée. Pour sa part, elle a reformulé en proposant : « *moi, je dirai que Baptiste a été empoisonné par des grains de mort aux rats* », sur cette fin, l'enseignante a écrit « *nul ne saura jamais* ».

Ainsi pour cette première séance, l'enseignante a posé des questions, a insisté sur les échanges enseignant/élève, reformulé, a relu certains passages, a souligné certains indices et ... dans le but de faciliter le traitement de l'implicite et de développer les compétences nécessaires pour inférer l'implicite textuel.

Pour ce qui est de l'attitude des élèves, nous avons remarqué une participation massive pour les questions littérales. En revanche, nous avons relevé pour les questions inférentielles moins

de participation. En effet, sur les 18 élèves, il y avait seulement 8 élèves qui ont répondu aux questions inférentielles, il s'agit de : E1, E3 (4fois), E5 (2fois), E6, E13, E8, E14 (2 fois) et E15. En outre, nous avons noté des absences de réponses pour la question 6 et des hésitations pour répondre à certaines questions.

Synthèse de la 1^{ère} séance d'observation

L'observation de cette 1^{ère} séance a révélé un questionnement riche en inférences. Sur l'ensemble des objectifs dégagés de cette séance, nous avons retenu trois objectifs relatifs au traitement de l'implicite. Pour ce qui est du questionnement, nous avons noté 10 questions inférentielles contre 18 questions littérales. D'un point de vue quantitatif, nous pouvons dire que la part de l'inférentiel est considérable et d'un point de vue qualitatif, le questionnement de cette enseignante a touché à plusieurs zones d'implicite. En effet, l'enseignante a commencé par le titre qui a poussé les élèves à inférer pour proposer des hypothèses de sens, ensuite, elle a orienté les élèves vers : les discrètes allusions de Cécile, le père du fils Richard, la mort de Baptiste et l'arme du crime. Tous ces éléments ont poussé les élèves à comprendre les implicites de cette nouvelle et à dépasser ce qui est écrit à la surface du texte. Ainsi, la démarche de l'enseignante a favorisé l'activité inférentielle et a permis aux élèves de dépasser la compréhension littérale en inférant sur plusieurs éléments implicites du texte.

2-2-2 Analyse de la 2^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Ibn El-Rohd

Suite à l'observation menée pendant 1 heure dans le deuxième lycée, nous proposons d'analyser la séance à partir des critères proposés dans la grille d'observation.

Tableau 46: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Eléments observés	Objectif général de la séance	Déroulement de la séance : étapes et contenus	Objectifs spécifiques
	Comprendre les enjeux de la nouvelle	La séance s'est déroulée en deux étapes : <u>1-L'analyse externe de la nouvelle</u> Etude de l'image du texte : l'enseignant propose d'analyser les éléments périphériques du texte : le titre, le nombre de paragraphes et la source. En ce qui concerne le titre, l'enseignant demande aux élèves d'interpréter le titre pour anticiper sur le contenu du récit	-Repérage des éléments paratextuels . -Amener les élèves à anticiper sur le contenu à partir du titre.
		<u>2- Analyse interne de la nouvelle</u> Lecture oralisée par les élèves : les élèves lisent des paragraphes de la nouvelle et l'enseignant intervient pour poser des questions de compréhension. Etude de la relation entre les personnages : Suite à la lecture silencieuse, l'enseignante pose des questions sur les personnages : Angèle, Cécile, Germaine Baptiste et leur relation. Etude de la relation entre Baptiste et Germaine : l'enseignante interroge les élèves sur la liaison secrète entre Baptiste et Germaine. Définir le texte narratif : l'enseignant demande d'identifier le type de texte. -Les temps verbaux du récit : L'enseignant propose de relever les temps verbaux dans la nouvelle. -La structure du récit : l'enseignant fait remarquer le bouleversement chronologique - Le repérage d'une figure de style : l'enseignant présente la métaphore à partir d'un exemple du texte « <i>le mal qui lui sciait le corps ...</i> » - Etude des principaux moments de l'histoire et de leur agencement dans la trame événementielle : l'enseignante demande de résumer l'histoire. -Dégager les paramètres de la situation de communication : l'enseignante propose un tableau dans lequel, les élèves devraient répondre aux questions : qui parle à qui ? De quoi ? Comment ?	-Comprendre les informations contenues explicitement dans le texte. -Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte et certains indices implicites. -Amener les élèves à inférer la trahison de Baptiste. -Identifier le type de texte. -Repérage des temps - verbaux -Identifier la chronologie des événements -Amené les élèves à identifier la métaphore -Amener les élèves à résumer de la trame narrative. -Identifier les paramètres de la situation de communication.

Pour aborder le texte l'enseignante a proposé d'analyser le texte sur deux niveaux : un niveau externe qui porte sur les éléments périphériques et un niveau interne qui porte sur le contenu de la nouvelle. De ces deux niveaux s'est dégagé plusieurs objectifs.

A l'issue de l'observation de cette deuxième séance de classe, l'objectif général est noté par l'enseignante: « Comprendre les enjeux de la nouvelle ». Dans cette nouvelle, l'enseignante a mis l'accent sur la structure complexe, les temps verbaux, la métaphore et sur certains aspects implicites. Tous ces aspects permettent de développer diverses compétences et de s'interroger sur les significations à construire pour chacune d'elles.

Lors de cette séance, nous avons pu dégager 11 objectifs, ce qui est important par rapport aux autres séances. Ces objectifs sont :

- Identifier les éléments paratextuels ;
- Amener les élèves à anticiper sur le contenu à partir du titre ;
- Comprendre les informations contenues explicitement dans le texte ;
- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte et certains indices implicites ;
- Amener les élèves à inférer la trahison de Baptiste ;
- Identifier le type de texte ;
- Repérer des temps verbaux ;
- Amener les élèves à identifier la métaphore ;
- Résumer de la trame narrative ;
- Identifier les paramètres de la situation de communication.

Comme nous pouvons le remarquer, ces objectifs permettent de construire le sens du texte à partir d'éléments explicites et implicites, traiter des aspects linguistiques comme les temps verbaux, des aspects stylistiques comme la métaphore, des aspects textuels comme la trame narrative et le type narratif.

Par ailleurs, nous avons constaté que pour aider les élèves à construire le sens du texte, l'enseignante fait appel à différents éléments littéraires et à certains éléments implicites. Sur l'ensemble des objectifs dégagés, nous retenons seulement trois objectifs qui sollicitent une activité inférentielle :

- Amener les élèves à anticiper sur le contenu à partir du titre ;
- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte et certains indices implicites ;
- Amener les élèves à inférer la trahison de Baptiste.

Pour le premier objectif, nous avons remarqué qu'à partir des informations contenues dans le titre, les élèves ont pu construire des hypothèses de sens pour anticiper sur le contenu du texte. Ces hypothèses restent provisoires et à vérifier lors de la lecture du texte.

Pour le second objectif, nous retrouvons des informations données explicitement dans le texte comme la description de Germaine et la jalousie d'Angèle. A ces informations littérales, l'enseignante a poussé les élèves à inférer la relation entre Angèle, Cécile et Germaine.

Pour le troisième objectif, l'enseignante a poussé les élèves à inférer travers des indices pris du texte, la relation entre Germaine et Baptiste. A partir de là, les élèves vont inférer que Baptiste avait une liaison avec Germaine.

Ainsi sur les onze objectifs assignés à la séance de compréhension, trois objectifs nécessitent le recours à l'activité inférentielle. Pour mieux comprendre le traitement du texte, nous proposons dans ce qui suit une analyse des différentes questions de compréhension.

2-2-2-2 Le questionnement

Lors de la séance d'observation, nous avons noté toutes les questions de compréhension posées par l'enseignante, nous proposons de les reprendre dans les grilles suivantes :

Tableau 47: Le questionnement littéral

Critères d'observation	Questions littérales	Eléments observés
Questionnement	1- De quoi s'agit-il ?	Plusieurs réponses sont données : «E 3 : « c'est l'enterrement de Baptiste » ; E1 : « on décrit l'état d'Angèle de retour du cimetière »
	2- Qu'est-ce qu'elle a fait après l'enterrement ?	Nous avons noté : E13 : « le ménage, elle voulait que la mort quitte la maison » E1 : « elle se mit à ranger les chaises et les bougies »
	3- Au début de la nouvelle, on parle de qui ?	E 4 : « Des personnes qui étaient à l'enterrement »
	4-De quoi est mort Baptiste ?	E8 : « D'un ulcère à l'estomac »
	5-Comment est présentée Germaine ?	E9 : « Germaine a la soixantaine passée, elle a l'air d'une catin »
	6- Angèle apprécie-elle Germaine ?	E7 : « non, elle la déteste »
	7-Pour quelle raison Angèle déteste-elle Germaine ?	Pour cette question deux réponses ont été proposées la première est littérale et la seconde inférentielle E11 : « parce que Germaine a un enfant alors qu'Angèle non »
	8- De quoi on parle aussi ?	E3 : « on parle de la souffrance de Baptiste »
	9- Après l'enterrement, Angèle s'est rappelée beaucoup de souvenirs, lesquels ?	E13 : « Les premières années de leur mariage, elle accompagnait son mari aux champs » ; E1 : « le café »
	10- Qui vient souvent rendre visite à Angèle ?	Pour cette question, l'enseignante propose un passage « <i>souvent Cécile venait lui tenir près de la vigne</i> », avant de terminer la question. La réponse est donnée par E14 : Cécile
	11- Qu'a fait Angèle ?	Deux élèves proposent : E 6 : « Elle a gardé le silence » » ; E 3 : Elle n'a rien dit à Baptiste »
	12- Que regrette Angèle ?	E 8 : « Elle regrette de ne pas avoir eu d'enfants et elle était jalouse de Germaine »
	13- Que fait Angèle après l'enterrement ?	Plusieurs réponses sont proposées : E15 : « Elle fait le ménage » ; E8 : « Elle range la cuisine » Sur ce point, un élève fait remarquer E3 : « Madame, Angèle n'était pas choquée et elle s'est rappelée d'André »

A lecture de cette grille, l'enseignante a proposé 13 questions littérales. Ces questions visent plusieurs objectifs.

La question 1 vise la compréhension globale du texte et elle permet également de vérifier les hypothèses de sens proposées par les élèves.

Les questions 2 et 13 portent sur le comportement d'Angèle après l'enterrement de son mari. Pour ces questions les élèves sont amenés à relever les passages décrivant les actions menées par Angèle « faire le ménage, rangé la cuisine... »

Les questions 3, 5 et 10 renvoient aux différents personnages de ce récit et à la description de Germaine. Pour la question 5, un élève a proposé à partir d'un passage du texte : E9 : « *Germaine à la soixantaine passée, elle a l'air d'une catin* ».

Pour les questions 4 et 8, l'enseignante veut faire comprendre aux élèves la cause de la mort de Baptiste. A travers ces deux questions, les élèves ont compris que Baptiste a souffert et que sa maladie l'a emporté.

Pour les questions 6, 7, et 12, il est question de définir la relation entre Angèle et Germaine. Pour les réponses, les élèves étaient unanimes « *Angèle déteste Germaine* ». Cependant pour les raisons, il y a deux possibilités : la première réponse est littérale, nous pouvons lire dans le texte que le désir d'Angèle d'avoir un enfant, alors que Germaine avait un fils. A cette première réponse s'ajoute une autre réponse, comme nous le verrons dans la partie consacrée aux questions inférentielles.

La question 9 renvoie aux souvenirs d'Angèle avec Baptiste.

La question 11 porte sur la réaction d'Angèle suite à la trahison de son mari. Les réponses des élèves renvoient à ce qui est dit dans le texte, comme nous pouvons le remarquer : E 6 : « Elle a gardé le silence » ; E 3 : « Elle n'a rien dit à Baptiste »

Ainsi, nous remarquons que 13 questions littérales ont été posées dans le but de présenter les personnages principaux, la description de Germaine, la relation entre Angèle et Germaine, la maladie de Baptiste, son enterrement et Angèle après l'enterrement. Les réponses à ces questions sont dans le texte.

Passons à présent aux questions inférentielles :

Tableau 48: le questionnement inférentiel

Critères d'observation	Questions inférentielles	Eléments observés
Questionnement	1-Que nous révèle le titre ?	-A cette questions les élèves ont répondu : E 3 : « Il nous donne une idée générale du texte » ; E5 « Il s'agit d'une femme seule, elle avait de la compagnie puis elle se retrouve seule » et E8 fait remarquer « les trois points montrent qu'il ya une suite »
	2- Qui est Cécile ?	Avant de poser cette question, l'enseignante a relu le passage « <i>souvent Cécile venait lui tenir près de la vigne</i> ». Un élève a proposé : E3 : « une voisine »
	3- C'est-à-dire, que révèle Cécile à Angèle ?	Avant de poser cette question, une élève a fait remarquer « E4 : Cécile n'a pas dit tout à Angèle ». la réponse à la question de l'enseignante E4 : « « La trahison de son mari » (cf la transcription)
	4- Que « savait » finalement Angèle ?	E3 : « elle savait que son mari avait une liaison avec Germaine » Sur cette question l'enseignante demande « Est-ce qu'on le dit clairement dans le texte ? » Plusieurs élèves répondent par non.
	5- Qu'est ce qui a duré vingt ans ?	L'enseignante a relèvé un passage « <i>cela avait durée vingt ans</i> », puis elle pose la question Un élève répond « E4 : La trahison a durée plus de vingt ans »
	6- Qui est Germaine ?	E 3 : « la voisine et elle avait un garçon Richard »
	7- Pour quelle raison Angèle déteste-elle Germaine ?	Suite à une réponse littérale, un autre élève propose une deuxième réponse E 3 : « madame, il ya aussi l'histoire de la trahison »

A la lecture de cette grille, nous remarquons que l'enseignante a posé 7 questions inférentielles qui portent sur différentes parties du récit. A travers ces questions elle a abordé les éléments implicites que nous exposons ci-après.

Dans la question 1 « Que nous révèle le titre ? », l'enseignante veut amener les élèves à faire des prédictions à partir du titre de la nouvelle. Les hypothèses de sens construites par certains élèves E5, E8 et E3 montrent qu'ils se sont appuyés sur quelques indices présents dans le titre, par exemple E5 : « *Il s'agit d'une femme seule, elle avait de la compagnie puis elle se retrouve seule* ». Ces hypothèses de sens seront vérifiées lors de la lecture du texte.

La question 2 « Qui est Cécile ? » et la question 6 « Qui est Germaine ? », permettent d'identifier les deux personnages. La réponse à ces questions n'est pas dans le texte, mais elle doit être inférée à partir de passages du texte. Pour ces deux questions le même élève E3 a proposé « voisine ». En posant ces deux questions, l'enseignante a poussé les élèves à inférer que les deux personnages sont des voisines à Angèle. En effet, à aucun endroit du texte nous retrouvons le mot « voisine », mais certains indices comme : « *L'église était pleine. Au cimetière, il lui avait fallu se faire embrasser par tout le village. Jusqu'à la vieille Thibault qui était là ... En fait ce qui lui avait déplu aujourd'hui, c'avait été de tomber nez à nez avec Germaine Richard, à la sortie du cimetière.* ». A travers ce passage, nous pouvons inférer que Germaine faisait partie des gens du village qui ont assisté à l'enterrement. Ces informations, nous amènent autant que lecteur à inférer que Germaine et une voisine. De même pour Cécile où nous pouvons lire : « *Angèle ne l'avait pas entendue arriver. Cécile, après s'être changée, était venue voir si elle n'avait besoin de rien* ». A partir de ce passage, nous pouvons inférer que Cécile n'habite pas loin et elle habite le village, ce qui nous amène à dire qu'elle est une voisine. Cependant, nous avons remarqué que les élèves ont trouvé facilement les réponses et l'enseignante n'a pas soulevé ces passages.

Pour la question 7 « Pour quelle raison Angèle déteste-elle Germaine ? », l'enseignante veut faire remarquer aux élèves le rapport hostile entre Germaine et Angèle. Pour les réponses à cette question, nous avons remarqué que deux possibilités de réponses sont suggérées par les élèves : pour la réponse littérale, un élève cite :

E11 : « *parce que Germaine a un enfant alors qu'Angèle non* » (cf tableau 48). Par contre, pour la réponse inférentielle, un élève a révélé la relation amoureuse entre Baptiste et Germaine : E3 : « *madame, il y a aussi l'histoire de la trahison* ».

En ce qui concerne les questions inférentielles, rappelons-les, la question 3 « C'est-à-dire, que révèle Cécile à Angèle ? », la question 4 « Que « *savait* » finalement Angèle ? » et la question 5 « Qu'est ce qui a duré vingt ans ? », nous remarquons que ces questions portent sur la trahison de Baptiste avec Germaine. En effet, dans ce récit l'auteur ne révèle pas explicitement la trahison de Baptiste, mais il le sous-entend à travers plusieurs indices qui laissent supposer cette trahison. Pour aider les élèves, l'enseignante a relu le passage «*souvent Cécile venait lui tenir près de la vigne* »

Pour la question 3, il s'agit comme le propose E4 : « *La trahison de son mari* ». Pour permettre aux élèves la découverte de d'autres indices, l'enseignante a demandé dans la question 4 d'expliquer ce que savait Angèle. Pour cette question l'enseignante s'est appuyée sur un autre passage du texte « *cela avait durée vingt ans* » et la réponse a été donnée par E3 : « elle savait que son mari avait une liaison avec Germaine ».

Pour la question 5, l'enseignante a relevé un troisième indice pour pousser les élèves à inférer sur la durée de cette trahison. Nous avons noté la réponse d'un élève E4 « La trahison a durée plus de vingt ans »

Ainsi, les trois questions inférentielles révèlent la trahison de Baptiste avec Germaine qui a durée plus de vingt ans.

En résumé, l'ensemble des questions inférentielles abordent quelques aspects implicites du texte. Nous avons remarqué que les élèves ont fait appel à l'activité inférentielle au niveau du titre, au niveau de la relation entre Germaine, Angèle et Cécile, pour pouvoir en déduire la trahison de Baptiste avec Germaine. A partir de ces questions, nous pouvons dire que l'enseignante exploité certaines zones d'implicite du texte.

2-2-2-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves

Pour ce qui est des réactions de l'enseignante et des élèves concernant les aspects implicites, la grille suivante permet de décrire les comportements des deux acteurs.

Tableau 49: les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite

Critères d'observation		Eléments observés
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignant	-Pour les questions 3, 4 et 5 l'enseignante a commencé par relire le passage « <i>souvent Cécile venait lui tenir près de la vigne</i> » ; « <i>« cela avait durée vingt ans</i> ». - L'enseignante s'est appuyée sur des indices comme : Que <i>savait</i> finalement Angèle ? » -Elle a insisté pour pousser les élèves à trouver d'autres réponses en posant la question « C'est-à-dire, que révèle Cécile à Angèle ? » -Sur la trahison de Baptiste, l'enseignante a posé la question : « Est-ce qu'on le dit clairement dans le texte ? » La réponse à cette question s'est limitée à un non sans donner plus d'explication sur l'implicite. -L'enseignante a proposé son résumé : <i>Il s'agit d'un récit qui nous raconte l'histoire d'une femme qui a perdu son mari, et qui essaye de surmonter son chagrin en se souvenant des bons moments passés avec lui.</i> - L'enseignante a incité aux échanges en interrogeant plusieurs élèves autour d'une même question, notamment inférentielle.
	Attitude de l'élève	-Pour les questions inférentielles, nous avons remarqué moins de participation. -Pour la question 7, un élève fait la remarque suivante : « E 3 : madame, il ya aussi l'histoire de la trahison. » -Le même élève pense que la mort de Baptiste n'a pas choqué Angèle « E3 : Madame, Angèle n'était pas choquée et elle s'est rappelée d'André ». A cette remarque l'enseignante propose « Oui, parce qu'elle était préparée à sa mort ». -Nous avons remarqué que les résumés des élèves révèlent une compréhension littérale, par exemple : E 3 : « Angèle était heureuse avec son mari. Un jour Baptiste est tombé malade. Après plusieurs années, il décède. Angèle souffre parce qu'elle est seule alors elle fait le ménage pour s'occuper. » E15 : « il s'agit de la solitude d'Angèle après la mort de son mari, elle était tout le temps présente pour lui. »

La grille propose quelques comportements qui ont suivis le traitement de l'implicite pour les deux acteurs : l'enseignant et l'élève.

Pour l'enseignante, nous remarquons un grand effort pour aider les élèves à inférer. L'enseignante pose trois questions pour expliciter la trahison de Baptiste : la question 3 : « C'est-à-dire, que révèle Cécile à Angèle ? », la question 4 « Que *savait* finalement Angèle ? » et la question 5 « Qu'est ce qui a duré vingt ans ? »

En outre, elle fait appel à plusieurs indices du texte et relit certains passages en rapport avec la trahison de Baptiste (cf tableau 48). L'enseignante a fait remarquer aux élèves que la trahison de Baptiste n'est pas énoncée clairement dans le texte mais à aucun moment, elle n'aborde la notion d'implicite avec ses élèves.

Pour terminer l'enseignante a demandé aux élèves de résumer la nouvelle, puis elle a proposé son propre résumé qui reste littéral (cf tableau 49). Nous pouvons remarquer que les résumés des élèves se limitent à une compréhension littérale qui révèle une histoire banale d'une femme qui vient d'enterrer son mari suite à une maladie.

En ce qui concerne l'attitude des élèves, nous avons remarqué que pour les questions littérales, il y avait une participation massive. Cependant, nous avons observé pour les questions inférentielles peu de participation. En effet sur 26 élèves, seulement 4 élèves ont pu répondre aux questions inférentielles (E3 (5 fois), E4 (4 fois), E5 (2 fois), E8(1 fois))

Par contre, nous avons noté du côté des élèves les remarques suivantes :

E4 fait remarqué à l'enseignante que : « Cécile n'a pas dit tout à Angèle ». Cette remarque a été faite avant que l'enseignante ne pose les questions 3, 4 et 5 (cf Tableau 48). Sur le même point E3 a proposé une deuxième réponse à la question 7 : « Pour quelle raison Angèle déteste-elle Germaine ? » et il a fait remarquer que « la mort de Baptiste n'a pas choqué Angèle ». A cette remarque l'enseignante explique « Angèle était préparé à sa mort ». Cependant, la réponse de l'enseignante s'est plutôt limitée à des informations littérales comme le révèle sa réponse (cf annexe 13) : selon l'enseignante Angèle était préparée à sa mort.

En résumé, la démarche de l'enseignante a permis de dévoiler quelques passages implicites du texte. Ces informations sont nécessaires pour construire le sens de ce récit. Cependant, l'attitude de l'enseignante n'a pas encouragé les élèves à inférer d'autres informations qui sont restées dans les plis du texte.

Pour ce qui est de l'attitude de certains élèves, nous avons noté la remarque d'un élève (E3) qui est intéressante. Cet élève a fait remarquer la réaction d'Angèle qui s'est remémorée ses souvenirs avec André, alors qu'elle venait d'enterrer son mari. Cependant, la remarque de cette élève n'a pas été prise en considération par l'enseignante.

Synthèse de la 2^{ème} séance d'observation

L'analyse de cette deuxième séance, nous a permis de dégager onze objectifs. Pour ce qui est des objectifs relatifs au traitement de l'implicite, nous avons retenu seulement trois objectifs qui permettent d'inférer quelques passages implicites du texte (le titre de la nouvelle, le lien de Cécile, Germaine et Angèle, la trahison de Baptiste). Pour les autres objectifs, nous avons remarqué que l'enseignante s'est focalisée sur des aspects textuels (le type de texte, la trame narrative), des aspects linguistiques (les temps verbaux, la métaphore, adjectifs) et des aspects communicatifs.

Pour ce qui est du questionnement, nous avons noté 13 questions littérales, contre 7 questions inférentielles. Le questionnement inférentiel porte sur le lien entre les personnages (Cécile, Germaine et Angèle) et la trahison de Baptiste. Ainsi, le traitement du texte s'est limité à quelques aspects implicites. Après avoir analysé la 2^{ème} séance, nous proposons de passer à la 3^{ème} séance.

2-2-3 Analyse de la 3^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Omar Mellek Ouled Yaich

Après avoir observé pendant 1 heure le déroulement de la compréhension d'une nouvelle, nous proposons de reprendre de la même façon que précédemment, chaque critère afin d'interpréter les résultats recueillis (cf annexe 14).

2-2-3-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite

Suite à notre observation de classe, nous avons dégagé les objectifs d'apprentissage en fonction des questions proposées par l'enseignant et sa démarche pour traiter le texte.

La grille suivante présente la démarche d'enseignement, l'objectif général et les objectifs spécifiques.

Tableau 50: la démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Critères d'observation	Démarche d'enseignement		
	Objectif général	Déroulement de la séance : étapes et contenus	Objectifs spécifiques
Éléments observés	Comprendre les enjeux de la nouvelle	L'enseignant a réparti le traitement du texte en trois phases : les éléments périphériques, les hypothèses de sens et l'analyse du support. Observation et analyse du paratexte : l'enseignante a lu et a demandé de repérer le nombre de paragraphe, la source et les noms propres. Rappel des caractéristiques du récit : L'enseignant a présenté quelques caractéristiques du récit : les personnages, lieu, une narration, des descriptions et une structure narrative. L'enseignante a expliqué « <i>Dans un récit, il y a des étapes : la situation initiale- élément perturbateur- événements-situation finale ; oui, dans un récit il y aussi une narration et des descriptions. »</i> -Construire des hypothèses de sens : l'enseignant a demandé aux élèves de lire chaque début de paragraphe pour construire des hypothèses de sens qui seront par la suite confirmées ou infirmées. -Lecture silencieuse de la nouvelle : l'enseignant a demandé aux élèves de lire la nouvelle.	-Analyse des éléments périphériques. - Enumérer quelques caractéristiques du récit. -Amener les élèves à construire des hypothèses de sens. -Saisir la compréhension globale du récit.

		-Lecture magistrale de chaque paragraphe : l'enseignant a proposé de lire chaque paragraphe pour vérifier les hypothèses de sens. -Identification des personnages et leurs relations : Au fur et à mesure de la lecture des paragraphes, l'enseignant a posé des questions concernant les personnages et leurs rapports avec Angèle. -Etude des principaux moments de l'histoire : l'enseignant pose des questions en rapport avec les principaux événements : « De quoi est mort Baptiste ?, Que regrette Angèle ? que fait Angèle ? » -Etude de la chronologie des événements : L'enseignant a demandé aux élèves « : Comment l'auteur s'y est-il pris pour bouleverser la chronologie ? Dans quel but ? » Les élèves ont compris que le récit commence par la fin, puis il y eu des retours en arrière. L'enseignant propose de construire l'ordre chronologique.	-Amener les élèves à vérifier les hypothèses de sens. -Identifier les personnages et comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte. -Comprendre les principaux événements à partir d'éléments explicites. -Construire de la chronologie du récit.
--	--	--	--

A l'issue de l'observation de cette 3^{ème} séance de classe, l'objectif général l'étude de cette nouvelle est tel que l'enseignante l'a noté : « Comprendre les enjeux de la nouvelle ». En lisant de plus près cette grille, nous pouvons remarquer que l'enseignant a mis l'accent sur la structure complexe du récit proposé en sensibilisant les élèves au bouleversement de la chronologie. Pour ce qui est des objectifs spécifiques, nous avons dégagé huit objectifs :

- Analyse des éléments périphériques ;
- Enumérer quelques caractéristiques du récit ;
- Amener les élèves à construire des hypothèses de sens ;
- Compréhension globale du récit ;
- A mener les élèves à vérifier les hypothèses de sens ;
- Identifier les personnages et comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicites et implicites donnés dans le texte ;
- Comprendre les principaux événements à partir d'éléments explicites ;
- Construire de la chronologie du récit.

Sur les huit objectifs, nous retenons deux objectifs qui permettent de produire des inférences. Le premier objectif se résume en « Construire des hypothèses de sens. ». Pour cet objectif, l'enseignant a poussé les élèves à inférer à partir du titre de la nouvelle « Que représente le titre ? Regardez le prénom ». En outre, il a proposé la lecture du début de chaque paragraphe pour construire des hypothèses de sens.

Pour le second objectif : « identifier les personnages et comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicites et implicites donnés dans le texte. », l'enseignant a permis aux élèves d'inférer la relation entre Angèle et Germaine. Cette information est importante car elle permet de construire certains détails qui ne sont pas dévoilés explicitement dans le texte comme la trahison de Baptiste avec Germaine. Ainsi, sur les 8 objectifs dégagés de cette séance, seulement, deux objectifs ciblent le traitement de l'implicite.

Après avoir présenté les objectifs, nous proposons de reprendre les questions proposées par l'enseignant en distinguant les questions littérales des questions inférentielles.

2-2-3-2 Le questionnaire

Lors de la séance, nous avons noté toutes les questions de compréhension posées par l'enseignante. Nous proposons de les reprendre dans les grilles suivantes :

Tableau 51: le questionnement littéral

Critères d'observation	Questions littérales	Eléments observés
Questionnement	1- De quoi s'agit-il ?	- E3 : « une femme qui vient d'enterrer son mari »
	2- Quels sont les personnages ?	- E2 : « Angèle, Baptiste, Emilie, André et Thibault »
	3- Où se passe la scène ?	- E9 : « au cimetière puis à la maison. »
	4- De quoi est mort Baptiste ?	- E11 : « D'un ulcère à l'estomac. »
	5- Pourquoi Cécile est venue chez Angèle ?	- Deux élèves ont répondu : E13 : « Pour voir Angèle », E3 : « Pour lui parler de l'enterrement et du chagrin de tous »
	6- Que regrette Angèle ?	- E1 : « Elle regrette de ne pas être sortie de Saint-Jean »
	7- Quels sont les autres personnages ?	- E9 : « Cécile, Germaine, Edmond Richard et le fils Richard »
	8- Quels rapports entretiennent-ils entre eux ?	- E11 : « Edmond le mari de Germaine et Richard est leur fils/ Cécile est l'amie d'Angèle »
	9- Quelle relation y avait-il entre Germaine et Angèle ?	- E14 : « Cécile l'a détestée »
	10- Pourquoi ?	- Le même élève répond à la question : E14 : « Parce qu'elle avait un enfant et elle non »
	11- Que fait Angèle ?	- E17 : « Angèle fait le ménage »

A lecture de cette grille, nous avons noté 11 questions littérales proposées par l'enseignant. Ces questions visent plusieurs objectifs.

Pour la question 1 « De quoi s'agit il ? », l'enseignant vise une compréhension globale du texte et les réponses des élèves nous donnent un aperçu sur le contenu, par exemple : E3 : « une femme qui vient d'enterrer son mari ».

Pour les questions 2, 7, 8 et 9, l'enseignant renvoie les élèves à identifier les personnages de cette nouvelle et le rapport qui lie les différents personnages. Les réponses à ces questions

sont inscrites dans le texte. Cependant pour la question 8, la relation entre Cécile et Angèle nécessite une activité inférentielle.

Pour la question 3 « où se passe la scène ? », il s'agit d'identifier le lieu. Les réponses des élèves situent l'histoire dans deux lieux : le cimetière par lequel commence le récit dans le premier paragraphe et la maison d'Angèle.

La question 4 « De quoi est mort Baptiste ? » renvoie à la cause du décès de Baptiste qui peut être naturelle selon une compréhension littérale ou préméditée selon une compréhension inférentielle. Cependant les réponses des élèves révèlent une compréhension littérale qui expliquerait la mort de Baptiste d'un ulcère à l'estomac.

Pour la question 5 « Pourquoi Cécile est venue chez Angèle ? », les élèves ont proposé deux réponses qui renvoient à ce qui est écrit dans le texte. Selon les réponses des élèves, Cécile est venue pour voir Angèle pour lui raconter ce qui s'est passé à l'enterrement.

Pour la question 6 « Que regrette Angèle ? », les élèves sont amenés à relire des passages du cinquième paragraphe pour répondre à cette question. D'ailleurs, nous remarquons que deux réponses sont proposées selon les passages suivants : « *Baptiste et elle n'était jamais sortis de Sainte-Croix, et elle le regrettait un peu (...) Son seul regret, disait-elle parfois, était de n'avoir pas eu d'enfants(...)* »

La question 9 « Quelle relation y avait-il entre Germaine et Angèle ? » et la question 10 « Pourquoi ? » renvoient à la relation entre Germaine et Cécile et à la cause du conflit. Les réponses des élèves se sont limitées à ce qui est textuellement écrit. De son côté, l'enseignant s'est limité au sens littéral : il a cité l'absence d'enfant comme cause du conflit.

Ainsi, nous pouvons remarquer que le questionnement littéral vise les personnages, le lieu, le rapport entre les différents personnages et la mort de Baptiste.

Après avoir présenté le questionnement littéral, nous passons aux questions inférentielles.

Tableau 52: Le questionnement inférentiel

Critères d'observation	Questions inférentielles	Eléments observés
Questionnement	1- Que représente le titre ? Regardez le prénom.	-Pour cette question, plusieurs réponses ont été proposées : E5 : « Angèle, c'est une femme », E8 : « Une femme qui n'a plus de compagnie », E11 : « elle est devenue seule »
	2- Quels rapports entretiennent-ils entre eux ?	- un élève a proposé E11 : « Edmond est le mari de Germaine et Richard est leur fils; Cécile est l'amie d'Angèle. »
	3- Pourquoi fait-elle le ménage ?	Plusieurs réponses sont proposées : E6 : « Pour oublier sa tristesse. » ; E9 : « Angèle fait le ménage pour se débarrasser de tous les objets qui lui font rappelés Baptiste ». Un autre élève a proposé :E11 : « Angèle est triste, pour oublier, elle fait le ménage ».
	4-Que ressent-elle ?	-E6 : « De l'amour pour Baptiste » , E9 : « Du chagrin »

Les questions proposées lors de la séance d'observation révèlent un questionnement faible en inférences. En effet, lors de l'observation de cette troisième séance, nous avons noté quatre questions inférentielles qui abordent quelques aspects implicites de moindre importance.

Pour la question 1 : « Que représente le titre ? Regardez le prénom. », l'enseignant pousse les élèves à inférer à partir du titre. Les réponses proposées par certains élèves sont fondées sur des indices présents dans le titre comme le prénom, les points de suspension ... Ces prédictions seront vérifiées lors de la lecture de la nouvelle. Nous pouvons dire que ces hypothèses sont importantes pour les élèves dans la préparation de la lecture de cette nouvelle.

Pour la question 2 « Quels rapports entretiennent-ils entre eux ? », il est question d'identifier la relation entre les personnages. Nous remarquons que les réponses sont inscrites dans le texte sauf pour la relation entre Cécile et Angèle. En effet, dans le texte, nous pouvons comprendre que Cécile habite le village et comme le propose un élève (E11) « une amie ».

Pour la question 3 « Pourquoi fait-elle le ménage ? » et la question 4 « Que ressent-elle? », l'enseignant oriente les élèves vers les sentiments d'Angèle suite à l'enterrement. Nous avons noté plusieurs réponses (cf Tableau 52) : dans ce cas, les élèves ont fait appel à leurs connaissances antérieures pour expliquer le comportement d'Angèle et ces sentiments suite au décès de son mari.

Comme nous pouvons le remarquer, les questions inférentielles proposées par l'enseignant ne visent pas à dévoiler certains passages implicites comme : la trahison de Baptiste, la présence de la mort aux rats au trois quart vide, la mort préméditée de Baptiste, la raison de la jalousie d'Angèle de sa rivale Germaine. Le questionnement inférentiel a porté sur les éléments périphériques et la relation entre Cécile et Angèle, ainsi que sur les sentiments éprouvés par Angèle. Certes, les réponses à ces questions permettent de construire le sens du texte et de dépasser le sens littéral mais ce questionnement reste insuffisant.

2-2-3-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves

Pour ce qui est des réactions de l'enseignant et des élèves concernant les aspects implicites, la grille suivante permet de décrire le comportement des deux acteurs.

Tableau 53: les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite

Critères d'observation		Eléments observés
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignant	-Lors de la lecture du 1^{er} paragraphe, l'enseignant a fait la remarque suivante : « N'oubliez pas que ce qui nous intéresse, c'est la structure du texte narratif ». -Pour ce qui est de la raison pour laquelle Angèle détestait Germaine, les élèves ont proposé : E14 : « Parce qu'elle avait un enfant et elle non » l'enseignant n'a pas poussé les élèves à évoquer la trahison entre Baptiste et Germaine. - l'enseignant incite aux échanges en interrogeant plusieurs élèves.

Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'élève	Pour les questions inférentielles, nous avons remarqué une participation moins importante que celle observait lors de question littérale. -Les élèves proposent des résumés qui reflètent une compréhension littérale comme: E3 : « Il s'agit d'une femme qui s'appelle Angèle. Elle a perdu son mari suite d'une longue maladie. il y a beaucoup de tristesse dans sa vie. Elle n'a pas eu d'enfant, elle se sent seule » ; E9 : « c'est l'histoire d'Angèle, une femme qui vient d'enterrer son mari. elle essaie d'oublier les moments durs de sa vie, la maladie de Baptiste et sa souffrance. Elle souffre de la solitude car elle n'a pas d'enfants. On peut dire que c'est une femme courageuse, elle se bat pour continuer de vivre. » -Pour les questions inférentielles les élèves ont répondu sans difficulté. -Les élèves n'ont pas posé de questions sur les sens implicites du texte. Ils se sont limités à une compréhension littérale. -Les élèves soulèvent la difficulté de cette nouvelle, exemple : E20 : « je trouve cette nouvelle assez intéressante mais compliquée pour être analyser »
---	-----------------------------------	---

La grille propose quelques comportements qui ont suivis le traitement de l'implicite pour les deux acteurs : l'enseignant et l'élève.

Du côté de l'enseignant nous avons remarqué que les aspects implicites sont peu exploités par l'enseignant. Le traitement du texte était superficiel et l'enseignant a donné plus d'importance aux aspects textuels. D'ailleurs, il a fait remarquer aux élèves que l'aspect le plus important est la structure narrative. De ce fait, les questions inférentielles abordées par l'enseignant restent insuffisantes.

Du côté des élèves, nous avons noté une participation massive pour les questions littérales, alors que pour les quelques questions inférentielles, 5 élèves ont répondu aux 4 questions, il s'agit de E5, E8, E11(3 fois), E6(2 fois), et E9(2 fois).

Par ailleurs, la relation entre Baptiste et Germaine n'a pas été identifiée par les élèves. Le questionnement a permis de construire des résumés qui se limitent à une compréhension

littérale. Nous avons également remarqué que certains élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre cette nouvelle à cause de sa structure complexe : le bouleversement dans la chronologie des événements semble rendre la compréhension difficile comme le soulignent certains élèves. Pour illustrer cet état de fait, reprenons l'échange qui a eu lieu entre l'enseignant et deux de ses élèves :

- « E20 : je trouve cette nouvelle assez intéressante mais compliquée pour être analysée »
- M : « qu'est ce qui la rend compliquée ? »
- E20 : « les retours en arrière »
- E15 : « la structure est complexe »

Synthèse de la 3ème séance d'observation

L'observation de la troisième séance a révélé que le traitement du texte est centré surtout sur des informations littérales. Sur les huit objectifs dégagés de cette séance, nous avons retenu deux objectifs relatifs au traitement de l'implicite. Ces objectifs portent sur des éléments paratextuels et la relation sous entendue entre certains personnages. Il ressort de l'analyse du questionnement une faible présence des questions inférentielles. Ces questions renvoient aux sentiments d'Angèle et son rapport avec Germaine.

Dans l'ensemble, l'enseignant s'est limité à une compréhension littérale et son traitement du texte a porté, particulièrement, sur des aspects linguistiques et textuels. De ce fait, le questionnement proposé par l'enseignant ne permet pas de dévoiler les différentes zones d'implicite du texte.

2-2-4 Analyse de la 4ème séance dans le lycée Omar Ibn Elkhatib

Après avoir observé pendant 1 heure le déroulement de la compréhension de la nouvelle proposée à l'enseignant, nous proposons de reprendre chaque critère de la grille pour pouvoir analyser les résultats collectés (cf annexe 15).

2-2-4-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite

Après avoir noté les échanges entre l'enseignant et les élèves, nous avons pu dégager les objectifs assignés à la séance que nous présentons dans le tableau suivant :

Tableau 54: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Critères d'observation	Démarche d'enseignement		
	Objectif général	Déroulement de la séance : étapes et contenus	Objectifs spécifiques
Éléments observés	Comprendre les enjeux de la nouvelle	Analyse du paratexte : L'enseignant a attiré l'attention des élèves sur le titre, le nom de l'auteur, il pose les questions suivantes : <i>« Qu'est ce que le titre évoque pour vous ? est-ce que le titre est une phrase complète ? Sur quoi va porter ce récit ? Qui l'auteur de cette nouvelle ? »</i>	-Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte
		Lecture silencieuse du texte : les élèves vont faire une lecture du texte.	-Amener les élèves à une compréhension globale du texte.
		Etude de la relation entre les personnages : l'enseignante a proposé de définir la relation entre les personnages. Elle commence par poser des questions sur les personnages et la relation entre (Cécile et Angèle, André, Baptiste et Germaine) .	- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter.
		Dégager les différents moments de l'histoire : l'enseignant a mis l'accent sur le passé douloureux d'Angèle qui n'a pas pu avoir un enfant avec Baptiste ; L'enterrement de Baptiste, par exemple : Relevez les indices qui renvoient à la mort de Baptiste ? Le retour d'Angèle à la maison, par exemple : Que fait Angèle de retour à la maison ? Les sentiments d'Angèle par exemple : Est-ce qu'Angèle était contente de la présence de tout le monde ? La passion d'Angèle, par exemple : Quelle était sa passion ? La maladie de Baptiste, par exemple : Est-il malade depuis longtemps ?	-Comprendre les principaux moments de l'histoire.
		Identifier certains éléments liés aux aspects socioculturels : la présence du curé, dans la question : Quel est le rôle du curé ? l'enseignant a également expliqué à ces élèves la Saint- Jean (cf annexe 15)	-Développer les connaissances socioculturelles

		Résumé du texte : l'enseignant a proposé des titres qui résument les différents moments de l'histoire pour construire le schéma narratif.	- Dégager le schéma narratif du récit.
		Mettre l'accent sur l'ordre des événements L'enseignant a fait remarquer les nombreux retours en arrière.	-Saisir le bouleversement de la chronologie des événements.
		Dégager les temps du passé : L'enseignant a proposé de travailler sur l'accord du participe passé.	-Saisir l'accord du participe passé

A l'issue de l'observation de cette quatrième séance de classe, l'objectif général qui se dégage de cette séance est : « Comprendre les enjeux de la nouvelle ». A travers cette séance, nous avons remarqué que l'enseignant a mis l'accent sur la structure complexe de la nouvelle, le bouleversement de la chronologie, les relations implicites entre les personnages et les connaissances socioculturelles. Ces différents points sont développés dans les objectifs suivants :

- Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte ;
- Amener les élèves à une compréhension globale du texte ;
- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter ;
- Comprendre les principaux moments de l'histoire ;
- Développer les connaissances socioculturelles ;
- Dégager le schéma narratif du récit ;
- Saisir le bouleversement de la chronologie des événements ;
- Saisir l'accord du participe passé.

Sur les huit objectifs, nous avons noté trois objectifs qui visent l'implicite :

Pour le premier objectif « Construire des hypothèses de sens à partir du paratexte », nous avons remarqué que l'enseignant a posé des questions qui incitent les élèves à inférer à partir du titre de la nouvelle, par exemple « *est- ce que le titre est une phrase complète ? Sur quoi va porter ce récit ?* »

Pour le second objectif « comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter », nous avons remarqué que l'enseignant a posé quelques questions dont les réponses nécessitent des inférences : il s'agit de : « Qui est Cécile ? Quel est son rôle dans l'histoire ? Qui est Germaine Richard ? »

Pour le troisième objectif « Développer les connaissances socioculturelles », il est question d'expliquer le rôle du curé. Pour trouver les réponses, les élèves sont amenés à s'appuyer sur leurs connaissances antérieures. En outre, nous avons noté que l'enseignant a expliqué aux élèves en quoi consiste la Saint-Jean.

Pour les autres objectifs, l'enseignant vise la compréhension du récit en mettant l'accent sur certains événements comme : la maladie de Baptiste, la jalousie d'Angèle, le retour à la maison et l'enterrement de Baptiste. Tous ces éléments permettent de construire le sens de ce récit sans aller au-delà de ce qui est dit dans le texte. En outre, nous avons remarqué que l'enseignant propose à ses élèves des aspects textuels comme la chronologie des événements, des aspects linguistiques comme l'accord du participe passé.

En résumé, l'ensemble des objectifs dégagés de cette séance, seul trois objectifs mettent l'accent sur l'implicite pour permettre aux élèves de développer à l'activité inférentielle.

2-2-4-2 Le questionnement

Lors de la séance, nous avons noté toutes les questions de compréhension posées par l'enseignant, nous proposons de les reprendre dans les grilles suivantes :

Tableau 55: Le questionnement littéral

Critères d'observation	Questions littérales	Eléments observés
Questionnement	1- A partir du titre, qui est seule ? 2- Quels sont les souvenirs d'Angèle ?	-E16 : « Angèle » -E15 : « Baptiste quand il était jeune avec ses chemises à fleurs les premières années de mariage » Un autre élève a proposé E12 : « L'histoire relate la vie d'Angèle, il ya quarante ans. Angèle n'a pas eu d'enfants avec Baptiste qui est mort suite à un ulcère, elle va rester seule. »

3- Par quoi commence le récit ?	-E6 : « par la mort de Baptiste »
4- Qui vient d'être enterrer ?	-E10 : « Le mari d'Angèle »
5- Quel est le personnage principal ?	-E4 : « Angèle »
6- Par quoi commence le texte ?	-E10 : « par bien sûr » et l'enseignant explique : « qui veut dire qu'évidemment Angèle s'attendait »
7- Que regrette Angèle ?	-E10 : « Elle n'a pas réalisé son rêve » ; E10 : « Elle n'a pas eu d'enfants avec Baptiste »
8- De quel moment on parle ?	-E4 : « Après l'enterrement »
9- Relevez les indices qui renvoient à la mort de Baptiste ?	-E1 : « <i>elle se retrouve seule, le retour du cimetière.</i> » ; E13 : « <i>La mort doit quitter la maison ; Baptiste était mort</i> » ; E2 : « Il y a aussi : <i>il n'était plus là</i> »
10- Où est mort Baptiste ?	-E10 : « dans sa maison et précisément dans son lit »
11- Que fait Angèle de retour à la maison ?	-E 3 : « Elle est entrain de se rappeler des personnes venues à l'enterrement ».
12- Est-ce qu'Angèle était contente de la présence de tout le monde ?	-E5 : « non » , un autre élève a répondu E10 : « Elle n'était pas contente de voir Germaine ».
13-Est-ce que Baptiste était le premier à avoir séduit Angèle ?	-E 5 : « Non » ; E11 : « « il y avait André »
14- Pourquoi a-t-elle épousé Baptiste ?	<i>Aucune réponse de la part des élèves, sauf</i> E 3 : « Baptiste était particulier avec ses chemises à fleurs » Lecture du passage par E3 « <i>C'était avant que n'arrive ...la tenait</i> » le même élève dit E3 « on sent un sentiment de nostalgie »
15- Quelle était sa passion ?	-E6 : Le jardin, il aimait son jardin
16- Quel était la volonté de Baptiste avant de mourir ?	- E5 : « Il voulait assister à la Saint-Jean ». L'enseignante a expliqué à ces élèves la Saint-jean.
17- Quel est le rôle de Cécile dans l'histoire ?	E11 : « Elle rapporte les nouvelles du village à Angèle »
18- Qu'est ce qui a déplu à Angèle quand elle est sortie du cimetière ?	-E6 : « De tombez nez à nez avec Germaine Richard »
19- Quel était l'objet de jalousie d'Angèle vis-à-vis de Germaine ?	-Deux élèves ont proposé :E4 : « l'enfant » ; E10: « Angèle n'avait pas d'enfants alors que Germaine oui »

A lecture de cette grille, nous avons noté 19 questions littérales dont la réponse est inscrite dans le texte. Ces questions visent plusieurs objectifs.

Pour la question 2 « Quels sont les souvenirs d'Angèle ? », l'enseignant oriente les élèves vers les souvenirs d'Angèle qui sont inscrits dans le texte comme le propose les réponses de certains élèves ; par exemple E15 : « Baptiste quand il était jeune avec ses chemises à fleurs les premières années de mariage ».

Pour les questions suivantes : la question 1 « A partir du titre, qui est seule ? » ; la question 5 « Quel est le personnage principal ? » ; la question 17 « Quel est le rôle de Cécile dans l'histoire ? », la question 18 « Qu'est ce qui a déplu à Angèle quand elle est sortie du cimetière ? » et la question 19 « Quel était l'objet de jalousie d'Angèle vis-à-vis de Germaine ? », l'enseignant vise à identifier les personnages de ce récit et leur rôle dans l'histoire.

Pour la question 7 « Que regrette Angèle ? », il s'agit d'évoquer le regret d'Angèle qui n'a pas pu avoir d'enfant, comme nous pouvons le lire dans le passage suivant : « *Son seul regret, disait-elle parfois, était de n'avoir pas eu d'enfants* ».

Pour la question 20 « Quel était l'objet de jalousie d'Angèle vis-à-vis de Germaine ? », il est question de proposer la présence du fils Richard. La présence de cet enfant rend Angèle jalouse.

Pour les questions 2, 3, 4, 9, 8, 10 et 11, nous remarquons que les réponses des élèves renvoient à la mort de Baptiste et à son enterrement. Les réponses à toutes ces questions ne nécessitent pas un grand effort de la part des élèves car les réponses sont présentes à la surface du texte. De même, pour la question 8 « De quel moment on parle ? », la question 11 « Que fait Angèle de retour à la maison ? » et la question 12 « Est-ce qu'Angèle était contente de la présence de tout le monde ? », elles renvoient à ce qui s'est passé après l'enterrement.

Pour ce qui est des amours d'Angèle, l'enseignant a proposé deux questions : la question 13 « Est-ce que Baptiste était le premier à avoir séduit Angèle ? » et la question 14 « Pourquoi a-t-elle épousé Baptiste ? ». Nous retrouvons les réponses proposées par les élèves dans les passages suivants : « *André, par exemple, qui lui faisait tourner la tête, au bal, il y a bien quarante ans de cela. C'était avant que n'arrive Baptiste. Baptiste et ses yeux bleus, Baptiste*

et ses chemises à fleurs, Baptiste et sa vieille bouffarde, qu'il disait tenir de son père, qui lui-même... »

Les questions 15 et 17 portent sur la passion de Baptiste et son désir d'assister à la Saint-Jean.

Ainsi, l'ensemble des questions littérales vont permettre aux élèves de construire du sens à partir des informations littérales. Après avoir présenté le questionnement littéral, nous passons à l'analyse des questions inférentielles.

Tableau 56: Le questionnement inférentiel

Critères d'observation	Questions inférentielles	Éléments observés
Questionnement	1- Qu'est ce que le titre évoque pour vous ?	Les élèves proposé les réponses suivantes : E1 : « avant Angèle n'était pas seule » E3 : « Angèle est seule et les 3 points montrent qu'il va se passer quelque chose. »
	2- Sur quoi va porter ce récit ?	E2 : « c'est l'histoire d'Angèle qui se retrouve seule, elle a perdu quelqu'un. » E1 : « non »
	3- Quel est le rôle du curé ?	- E6 : « il va consoler Angèle »
	4- Qui est Germaine Richard ?	-E5 : « une voisine »

Pour ce qui est de questions inférentielles, nous avons noté quatre questions : deux questions ont porté sur le titre de la nouvelle, i s'agit de la question 1 « Qu'est ce que le titre évoque pour vous ? » et la question 2 « Sur quoi va porter ce récit ? ». Nous avons retenu les réponses suivantes :

- E1 : « avant Angèle n'était pas seule » ;
- E3 : « Angèle est seule et les trois points montrent qu'il va se passer quelque chose. » ;
- E2 : « c'est l'histoire d'Angèle qui se retrouve seule, elle a perdu quelqu'un. »

A travers ces questions, l'enseignant a donc poussé les élèves à inférer à partir des indices présents dans le titre comme le prénom, les points de suspension ... Ces prédictions sont des inférences qui seront vérifiées lors de la lecture de la nouvelle.

Pour la question 3 « Quel est le rôle du curé ? », la réponse nécessite des connaissances socioculturelles liées aux funérailles et le rôle du curé. Pour cette question, nous avons observé des absences de réponse, à l'exception d'un élève (E6) qui propose « il va consoler Angèle ». Pour compléter la réponse donnée par l'élève, l'enseignant propose sa réponse « c'est un réconfort pour Angèle ». Cependant, nous avons remarqué que l'enseignant n'a pas trop développé ce point, il aurait été préférable de décrire les funérailles chez les chrétiens et de faire une comparaison avec les pratiques musulmanes.

Par ailleurs, nous avons remarqué que l'enseignant a expliqué à ces élèves la Saint-Jean : « il s'agit d'une fête religieuse qui se déroule dans une région de France le Lourde. Il y a une procession, c'est-à-dire un défilé avec la Sainte vierge Marie »

Pour la question 4 « Qui est Germaine Richard ? », les élèves ont proposé « voisine », ce qui serait probable car la réponse n'est pas inscrite dans le texte.

Ainsi, les questions inférentielles ont visé quelques aspects implicites du texte. Ce questionnement a porté essentiellement sur les éléments paratextuels, la relation sous-entendue entre certains personnages et des aspects socioculturels.

Après avoir présenté les différentes questions de compréhension, voyons à présent ce qui est de l'attitude de l'enseignant et des élèves vis-à-vis du traitement de l'implicite.

2-2-4-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves

Pour ce qui est des réactions de l'enseignant et des élèves concernant les aspects implicites, nous avons proposé une grille qui reflète le comportement des deux acteurs.

Tableau 57: les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite

Critères d'observation		Eléments observés
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignante	- L'enseignant incite aux échanges en interrogeant plusieurs élèves. - Pour la question inférentielle « quel est le rôle du curé ? », l'enseignant a expliqué qu'Angèle est chrétienne. Cette information sera une aide pour répondre à la question posée. Pour compléter la réponse donnée par l'élève, l'enseignant propose sa réponse « c'est un réconfort pour Angèle. » - Pour le rôle de Cécile, l'enseignant écrit « <i>Cécile : une amie à Angèle qui rapporte des nouvelles</i> » - Le résumé est proposé par l'enseignante sous forme de schéma narratif est littéral : <u>Situation initiale</u> : Angèle et Baptiste mènent une heureuse vie de couple à la campagne <u>Elément perturbateur</u> : la maladie de Baptiste <u>Péripéties</u> : - Baptiste souffre d'ulcères et sa santé se dégrade. la vie continue dans la souffrance <u>Elément de résolution</u> : Baptiste meurt <u>Situation finale</u> : Angèle reste seule
	Attitude de l'élève	- Pour la question « quel est le rôle du curé ? », nous avons noté des absences de réponses, à l'exception de E6. - Participation moins importante que celle observait lors de question littérale. - Les élèves n'ont pas posé de questions sur le sens implicite du texte.

La grille propose quelques comportements qui ont suivis le traitement de l'implicite pour les deux acteurs l'enseignant et l'élève.

Du côté des enseignants, nous avons observé une attitude favorable à l'échange entre les élèves et lui-même. Pour les quelques questions inférentielles, l'enseignant est intervenu pour expliciter le rôle du curé dont la réponse exige des connaissances socioculturelles. Il explique qu'Angèle est chrétienne. Pour définir le rôle du curé, il propose lui-même la réponse : « *un réconfort pour Angèle* ».

Pour ce qui est du résumé proposé par l'enseignant, nous remarquons qu'il se limite à ce qui est textuellement écrit dans le texte. Ce résumé présente une lecture linéaire du texte qui reflète l'histoire d'une femme qui vient de perdre son mari. A aucun moment, il a été question d'interroger les élèves sur les implicites que présente ce texte, à l'exception de quatre questions inférentielles qui restent insuffisantes pour développer l'activité inférentielle.

Pour ce qui des élèves, nous avons remarqué une participation massive aux questions littérales ce qui n'est pas le cas pour les questions inférentielles. En effet, dans la question 4 nous avons noté des absences de réponses. Ce silence est lié à un déficit des connaissances socioculturelles. Sur ce point, l'enseignant aurait dû développer cet aspect et faire une comparaison avec les pratiques musulmanes, comme le rôle de l'Imam dans l'enterrement. Ces explications permettraient aux élèves de mieux comprendre et de développer leurs connaissances socioculturelles.

Sur l'ensemble des réponses des élèves, nous avons noté que 5 élèves sur 16 ont participé aux questions inférentielles : il s'agit de E 1, E3, E2, E5 et E6.

Synthèse de la 4^{ème} séance d'observation

L'analyse de cette quatrième séance a permis de dégager trois objectifs sur huit qui portent sur le traitement de l'implicite. Ces objectifs visent les éléments paratextuels, les relations implicites entre certains personnages et des aspects socioculturels. Ainsi, les pratiques observées ont révélé un questionnement centré sur les informations littérales du texte. Nous avons noté 19 questions littérales contre 4 questions inférentielles. En outre, l'enseignant s'est focalisé sur des aspects linguistiques comme l'accord du participe passé et des aspects textuels qui portent sur la structure complexe. Par conséquent, l'attitude de l'enseignant révèle une absence de stratégies favorisant le développement de l'activité inférentielle.

En résumé, l'analyse de cette séance nous permet de dire qu'à cause de la faible présence des questions inférentielles, les élèves se sont limités à un traitement superficiel du texte. Ainsi, le questionnement inférentiel et l'attitude de l'enseignant restent insuffisants pour développer l'activité inférentielle chez les élèves observés.

2-2-5 Analyse de la 5^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Belkacem ElOuzeri

Après avoir observé pendant 1 heure le déroulement de la séance de compréhension de l'écrit, nous proposons d'analyser les résultats recueillis (cf annexe 16).

2-2-5-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite

Pour analyser la cinquième séance de compréhension de la nouvelle, nous proposons de reprendre les différents moments de la séance dans la grille suivante :

Tableau 58: La démarche d'enseignement de la compréhension de l'écrit

Critères d'observation	Démarche d'enseignement		
	Objectif général	Déroulement de la séance : étapes et contenus	Objectifs spécifiques
Éléments observés	Comprendre les enjeux de la nouvelle	Lecture silencieuse du texte : L'enseignante a demandé aux élèves de faire une lecture silencieuse du texte.	-Amener les élèves à la découverte du récit.
		Etude de la relation entre les personnages : l'enseignante propose de définir la relation entre les personnages. Elle commence par poser des questions sur les personnages et la relation entre Cécile et Angèle, André, Germaine, Edmond et le fils Richard.	- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter.
		.Résumé des différentes parties du texte : L'enseignante a proposé aux élèves de lire les différents paragraphes pour proposer des titres	- Amener les élèves à construire le sens des différentes parties du texte .
		Etude des principaux moments de l'histoire : l'enseignante a posé des questions sur la mort de Baptiste et sur les regrets d'Angèle.	-Comprendre les principaux moments de l'histoire.
		Etude de certains éléments socioculturels : A travers les questions posées, l'enseignante a expliqué aux élèves la Saint Jean et le rôle du curé.	-Développer les aspects socioculturels.
		Identification des évènements et leur agencement dans la trame événementielle : l'enseignante a demandé aux élèves de classer les différents événements sur l'axe des temps	-Amener les élèves à construire la trame narrative.

A l'issue de l'observation de cette séance de classe, nous avons dégagé six objectifs spécifiques qui se ramènent à un objectif général « comprendre les enjeux de la nouvelle ». En effet, en travaillant cette nouvelle, l'enseignante a mis l'accent sur la structure complexe, les relations entre les personnages et certains éléments socioculturels. Cependant, nous avons remarqué que cette enseignante a omis la première phase qui consiste à exploiter les éléments paratextuels.

Les six objectifs dégagés de cette séance sont :

- Amener les élèves à la découverte du récit ;
- Comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter ;
- Amener les élèves à construire le sens des différentes parties du texte ;
- Comprendre les principaux moments de l'histoire ;
- Développer les aspects socioculturels ;
- Amener les élèves à construire la trame narrative.

Pour ce qui est des objectifs inhérents au traitement de l'implicite, nous avons relevé deux objectifs. Pour le premier objectif « comprendre les relations entre les personnages à partir d'indices explicitement donnés dans le texte ou de sous-entendus à expliciter », l'enseignante a posé des questions qui incitent les élèves à inférer, par exemple : « Qui est Cécile ? Qui Germaine ? ». Pour le second objectif « développer des aspects socioculturels. », l'enseignante a posé des questions d'ordre socioculturel, par exemple : « Qu'est ce que la Saint- Jean ? Que vient faire le curé ? ». Les réponses à ces questions nécessitent de la part des élèves le recours à leurs connaissances antérieures relatives aux aspects socioculturels, comme la Saint Jean et le rôle curé.

Pour les quatre objectifs restants assignés à la séance, nous constatons que la démarche de l'enseignante a porté sur la compréhension des différents moments qui ont marqué l'histoire et de la construction de la trame narrative.

Ainsi, sur les six objectifs que l'enseignant a fixé pour cette séance de compréhension, deux objectifs seulement portent sur le traitement de l'implicite. Après avoir dégagé les différents objectifs de cette séance, nous passons au questionnement proposé par l'enseignante.

2-2-5-2 Le questionnement

Lors de la séance, nous avons noté toutes les questions de compréhension posées par l'enseignante. Nous proposons de les reprendre dans les grilles suivantes :

Tableau 59: Le questionnement littéral

Critères d'observation	Questions littérales	Eléments observés
Questionnement	1- Quels sont les personnages de ce récit ?	-E8 : « Angèle, Baptiste, Cécile, Germaine. » Pour cette question, l'enseignante a proposé d'autres personnages : Edmond Richard et le fils Richard.
	2- Quel était l'objet de jalousie d'Angèle vis-à-vis de Germaine ?	-E9 : « Germaine a un fils alors qu'Angèle n'en a pas. »
	3- Comment était décrit Baptiste ?	- E8 : « il a les yeux bleus, il portait des chemises à fleurs et il avait une vieille bouffarde. »
	4- Que faisait Angèle les premières années de son mariage avec Baptiste?	-E13 : « Elle l'accompagnait aux champs pour lui donner la main »
	5-Que faisait Angèle après l'enterrement ?	-Plusieurs réponses sont proposées : E5 : « Elle range la maison » ; E16 : « Angèle fait le ménage » ; E7 : « elle est triste alors elle s'occupe »
	6- De quoi est mort Baptiste ?	- E3 : « d'un ulcère à l'estomac »
	7- Quand Baptiste est décédé ?	- E6 : « il est mort au petit jour »
	8- Où habitaient Angèle et Baptiste ?	- E1 : « Saint-Croix . »
	9- Qui est venu voir Angèle après l'enterrement ?	- E15 : « Cécile »
	10- Qu'a fait Angèle de retour à la maison ?	- E6 : « le ménage »
	11- pourquoi est venue Cécile?	- E6 : « pour lui parler de l'enterrement et du chagrin des habitants du village. »
	12-Que regrette Angèle ?	- E6 : elle regrette de ne pas avoir eu d'enfant avec Baptiste
	13- Que désirait Baptiste avant de mourir ?	- E11 : « Assister à la Saint.Jean »
	14- Quand est arrivé le curé ?	- E3 : « le soir »

Lors de cette séance, nous avons noté 14 questions littérales dont les réponses sont inscrites dans le texte. Ces questions visent plusieurs objectifs :

- Les questions 1, 2 et 3 visent l'identification des personnages et leur relation ;
- La question 4 «Que faisait Angèle les premières années de son mariage avec Baptiste? », nous permet de revenir sur le passé d'Angèle avec Baptiste. La réponse à cette question est citée dans le texte ;
- Pour les questions 5, 9, 10 et 11, l'enseignante oriente les élèves sur le comportement d'Angèle après l'enterrement et le rôle de Cécile ;
- Pour les questions 6, 7 et 14, il s'agit d'expliquer la maladie de Baptiste, sa mort et la présence du curé ;
- La question 8 permet aux élèves de situer le lieu où habite Baptiste. Pour répondre, les élèves n'ont pas trouvé de difficultés ;
- Pour la question 12 « Que regrette Angèle ? », les élèves ont tous opté pour la même réponse citée dans le passage suivant : « Son seul regret, disait-elle parfois, était de n'avoir pas eu d'enfants. », alors qu'il y a d'autres regrets qui ont empoisonné la vie d'Angèle ;
- La question 13 « Que désirait Baptiste avant de mourir ? », la réponse est : E11 « Assister à la Saint-Jean ».

Ainsi, l'ensemble des 14 questions permet aux élèves de construire le sens littéral de cette histoire, en abordant différents moments de l'histoire.

Après avoir présenté les questions littérales, nous passons à présent aux questions inférentielles. Nous présentons les réponses recueillies dans le tableau suivant :

Tableau 60: Le questionnement inférentiels

Critères d'observation	Questions inférentiels	Eléments observés
Questionnement	1- Qui est Cécile ? 2- Qui est Germaine ? 3- Qu'est ce que la Saint- Jean ? 4- Que vient faire le curé?	-E4 : « une voisine et amie d'Angèle. » -E14 : « une autre voisine » A cette réponse l'enseignante a ajouté « : oui, selon l'auteur une vieille Cantin » -Absences de réponses de la part des élèves. L'enseignante apporte l'explication « il s'agit d'une procession; en tête de la procession, c'est-à-dire un défilé, une statue de la Vierge est portée par les pèlerins. Elle est la célébration la plus populaire de Lourdes. Les pèlerins méditent la prière, flambeau à la main. -Absences de réponses, puis un élève a répondu E 6 : « Pour rester avec Angèle ». L'enseignante intervient et explique : « oui, mais le curé est une présence religieuse, il reste au chevet de Baptiste pour lui lire la Bible. il essaie de reconforter Angèle »

A la lecture du tableau, nous constatons que les questions proposées lors de la séance d'observation révèlent un questionnement pauvre en inférences. En effet, nous avons noté quatre questions qui abordent les aspects implicites.

Pour la question 1 « Qui est Cécile ? » et la question 2 « Qui est Germaine ? », les réponses ne sont pas inscrites dans le texte mais à inférer. Les élèves n'ont pas trouvé de difficultés pour les identifier.

Pour la question 3 « Qu'est ce que la Saint- Jean ? » et la question 4 « Que vient faire le curé ? », notons que pour y répondre, il est nécessaire d'avoir des connaissances socioculturelles relatives aux traditions catholiques en France. Pour ces deux questions, nous

avons observé des absences importantes de réponses ; c'est l'enseignante qui a proposé des explications. Nous avons remarqué qu'un seul élève a proposé : E6 « Rester avec Angèle ».

Pour la question 3, nous retrouvons plusieurs passages qui nous renseignent sur la Saint-Jean : « ... Elle avait dû se contenter de processions télévisées ... La Saint-Jean il ne l'avait pas vue cette année ». Cependant, l'enseignante ne les a pas exploités, elle a proposé directement sa réponse.

En somme, les questions inférentielles posées par l'enseignante sont intéressantes mais pas suffisantes pour traiter les différents aspects implicites. Le questionnement a porté uniquement sur les personnages et certains aspects socioculturels (la Saint-Jean et Curé).

Après avoir présenté les différentes questions, nous allons décrire le comportement des deux acteurs.

2-2-5-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves

Pour ce qui est des réactions de l'enseignante et des élèves concernant les aspects implicites, nous avons proposé la grille suivante qui décrit le comportement des deux acteurs.

Tableau 61: Les attitudes des élèves et de l'enseignant lors du traitement de l'implicite

Critères d'observation		Eléments observés
Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élève	Attitude de l'enseignante	- L'enseignante a proposé des titres pour les différentes parties du texte qui semblent se limiter au sens littéral du récit. A présent, je vais proposer un titre pour chaque paragraphe. 1 § : <i>Le retour du cimetière</i> 2§ : <i>les souvenirs d'Angèle et les causes de la mort de son mari.</i> 3§ : <i>La visite de Cécile</i> 4, 5,6§ : <i>La relation d'Angèle avec Baptiste</i> 7§ : <i>Angèle se retrouve seule.</i> - l'enseignante a incité aux échanges en interrogeant plusieurs élèves autour d'une même question, notamment inférentielle. - l'enseignante a proposé elle-même les réponses pour les questions : « qu'est que la Saint- Jean ? » et « que vient faire le curé? ». Pour la Saint Jean, l'enseignante n'a pas relevé le passage qui permet d'explicité cette fête. Pour la présence du curé, l'enseignante a proposé elle-même la réponse « une présence religieuse »

	Attitude de l'élève -Pour les questions inférentielles : Hésitations, absences de réponses -Participation moins importante que celle observait lors de question littérale. -Des absences de réponses pour la question 3 et la question 4(cf tableau 60), à l'exception de E6 qui propose pour la question 3 « Rester avec Angèle » -Un groupe d'élèves affirment que cette nouvelle est difficile : E9 E4 E7 E16 « : Difficile par rapport à la narration qui n'est pas respectée. » -Les élèves n'ont pas posé de questions sur le sens implicites du texte.
--	--

La grille met en exergue quelques comportements inhérents au traitement de l'implicite pour les deux acteurs l'enseignant et l'élève.

Du coté de l'enseignante, nous avons remarqué que les titres proposés se limitent à ce qui est littéral. L'enseignante s'est limitée à identifier la relation entre Germaine et Cécile. Pour ce qui est des deux questions inférentielles (questions 3 : Qu'est ce que la Saint-Jean ? et la question 4 : que vient faire le curé?), suite aux absences de réponses, l'enseignante a donné elle-même la réponse. Ce qui explique un déficit au niveau des connaissances socioculturelles chez les élèves. Pour la question 3, nous avons remarqué que l'enseignante n'est pas revenue sur certains passages du texte tel que : « *Elle avait dû se contenter de processions télévisées... La Saint-Jean il ne l'avait pas vue cette année.* ». En fait, ces passages permettent d'inférer : une fête religieuse qui est célébrée chaque année. Ainsi, nous remarquons que l'enseignante n'a pas donné beaucoup d'importance aux indices présents dans le texte.

En ce qui concerne les élèves, nous avons observé des hésitations et des absences de réponses pour les questions inférentielles. En effet, sur les 25 élèves présents en classe, nous avons noté la participation de 3 élèves : E4, E14 et E6, alors que pour les questions littérales, la participation des élèves était plus importante.

Par ailleurs, lorsque l'enseignante voulait connaître l'impression des élèves concernant cette nouvelle, de nombreux élèves trouvaient la nouvelle difficile, en évoquant précisément la narration qui ne respecte pas l'ordre chronologique.

Après avoir analysé cette séance, nous pouvons avancer que l'attitude de l'enseignante n'a pas encouragé le traitement de l'implicite, ce qui permet par conséquent d'expliquer la passivité des élèves vis-à-vis des zones d'implicite contenues dans le texte.

Synthèse de la 5^{ème} séance d'observation

Sur l'ensemble des six objectifs dégagés de cette séance, nous avons retenu seulement deux objectifs qui portent sur la relation entre les personnages et le développement des connaissances socioculturelles. En outre, les pratiques observées ont révélé un questionnement centré sur les aspects littéraires du texte ; ce qui a amené les élèves à se limiter à une compréhension littérale du texte. De ce fait, le questionnement inférentiel s'est limité à la relation des personnages. Sur ce point, les élèves ont pu inférer qu'il s'agissait de voisine. En revanche, pour les questions d'ordre socioculturel, nous avons observé un déficit au niveau des connaissances des élèves.

En résumé, la pratique de cette enseignante est loin de développer l'activité inférentielle chez les élèves, comme il a été confirmé à travers l'analyse des questions posées et les titres proposées pour chaque partie du texte (cf tableau 61). En effet, il ressort, rappelons-le, de cette séance quatre questions inférentielles. Ce questionnement n'est pas suffisant car de nombreuses zones d'implicite n'ont pas été explicitées par l'enseignante, comme : la trahison de Baptiste, la mort de Baptiste... Tous ces éléments sont nécessaires pour développer l'activité inférentielle.

Après avoir analysé les cinq séances, nous proposons de faire une synthèse des résultats.

2-2-3 Synthèse des séances d'observation

L'objectif principal de ces observations de classe est de vérifier la place accordée par les enseignants au questionnement inférentiel, lors de la lecture de la nouvelle « *Quand Angèle fut seule...* ». Il s'agit de décrire ce qui se fait réellement en classe concernant le traitement de l'implicite et la place accordée au processus inférentiels.

Pour avoir une vue d'ensemble des cinq séances d'observation, nous proposons la grille suivante dans laquelle nous reprenons le questionnaire d'un point de vue quantitatif et les zones d'implicite qui nécessitent le recours à l'activité inférentielle.

Tableau 62: Bilan des cinq séances d'observation

Lycées	Questionnement		Les zones d'implicite						
	littéral	Inférentiel							
			Les éléments Périphériques	L'adultère de Baptiste	Le fils Richard	Assassinat de Baptiste	L'arme du crime	La relation sous entendue entre les personnages	Les aspects socioculturels
S1	18	8	+	+	+	+	+	+	-
S2	13	7	+	+	-	-	-	+	-
S3	11	4	+	-	-	-	-	+	-
S4	19	4	+	-	-	-	-	+	+
S5	14	4	-	-	-	-	-	+	+

Légende: S1 : El Feth S2 :Ibn Elrochd; S3 :Omar Mellek Ouled; S4 :Omar Ibn Elkhatab; S5 : Belkacem

Elouzeri, (+): aspect abordé par l'enseignant(e) (-) : aspect non abordé par l'enseignant(e)

La lecture de cette grille révèle une présence des questions inférentielles pour les cinq séances d'observation. Cependant, l'analyse des différents critères d'observation, à l'égard du traitement de l'implicite, varie d'une séance à une autre.

L'analyse de la première séance se résume à partir de trois objectifs d'apprentissage qui ont trait à l'implicite. Lors de cette séance, nous avons noté un nombre assez élevé de questions inférentielles : 8 questions inférentielles qui portent sur différentes zones d'implicite. Ce questionnaire a permis d'inférer à partir de plusieurs passages implicites :

- inférer à partir des éléments périphériques pour construire des hypothèses de sens ;
- inférer les relations entre Cécile et Angèle ;
- inférer la trahison de Baptiste ;
- inférer la mort de Baptiste ;

- inférer l'arme du crime.

Ces différents traitements de l'implicite ont permis de mettre en place un questionnement riche en inférence ; ce qui a conduit les élèves à dépasser la compréhension littérale. Pour construire le sens implicite, nous avons observé de nombreuses stratégies déployées par l'enseignante pour aider les élèves à trouver les bonnes réponses. Parmi ces stratégies, nous avons noté la relecture de certains passages du texte, le soulignement d'indices textuels, la reformulation. Ces différentes stratégies ont permis aux élèves de déceler les implicites du texte et de dépasser la compréhension littérale.

Pour la deuxième séance, nous avons dégagé trois objectifs inhérents au traitement de l'implicite. Pour ce qui est du questionnement, nous avons noté 7 questions inférentielles qui visent différents aspects implicites du texte. A travers ce questionnement, l'enseignante a poussé les élèves à :

- inférer à partir du titre pour construire des hypothèses de sens ;
- inférer la relation implicite entre les personnages (Cécile, Germaine et Angèle) ;
- inférer la trahison de Baptiste.

Pour aider les élèves, l'enseignant a fait appel à la relecture de certains passages qui renvoient à la trahison de Baptiste, ainsi qu'à certains indices présents dans le texte, par exemple « *Angèle savait* ». Cette démarche a permis aux élèves de comprendre le texte autrement.

Pour la troisième séance, nous avons retenu deux objectifs qui permettent de produire des inférences. Ces objectifs ont permis à l'enseignant de construire 4 questions inférentielles. Ce questionnement vise à :

- inférer à partir de la lecture du début de chaque paragraphe pour construire des hypothèses de sens ;
- inférer la relation entre Cécile, Germaine et Angèle.

Cependant, ces questions restent, avons-nous déduit, insuffisantes pour développer l'activité inférentielle chez les élèves. Par ailleurs, nous avons remarqué que le traitement du texte orienté vers la structure narrative et les questions inférentielles abordées par l'enseignante

n'étaient pas suffisantes pour que les élèves puissent interpréter les autres zones d'implicite qui restent enfouis dans les plis du texte.

Pour la quatrième séance, nous avons dégagé trois objectifs sur huit qui visent des aspects implicites. Ces objectifs ont permis à l'enseignant de proposer 4 questions inférentielles permettant à l'élève, à son tour de réaliser :

- des inférences à partir du titre pour construire des hypothèses de sens ;
- des inférences quant à la relation entre Germaine et Angèle ;
- des inférences à partir des connaissances socioculturelles pour définir le rôle du curé.

Cependant, ce questionnement reste insuffisant pour développer l'activité inférentielle car de nombreux passages du texte restent implicites. Par conséquent, la démarche de l'enseignante révèle un traitement superficiel du texte. L'enseignant s'est focalisé sur des aspects linguistiques comme l'accord du participe passé et des aspects textuels qui portent sur la structure complexe de la nouvelle. De la sorte, l'attitude de l'enseignant a révélé une absence de stratégies favorisant le développement de l'activité inférentielle.

Pour la cinquième séance, nous avons identifié deux objectifs sur six qui portent sur l'implicite. En vue d'atteindre ces deux objectifs, l'enseignante a posé 4 questions inférentielles. Ce questionnement vise :

- des inférences au niveau de la relation entre les personnages (Cécile, Germaine et Angèle) ;
- des inférences à partir de connaissances socioculturelles (la Saint-Jean et le rôle du curé).

Il ressort de l'analyse de cette séance un traitement superficiel du texte. En effet, la démarche de l'enseignante a porté sur la compréhension des différents moments qui ont marqué l'histoire et sur la construction de la trame narrative. En l'absence de réponses, l'enseignante n'a pas donné beaucoup d'importance aux indices présents dans le texte ; elle s'est contentée de donner elle-même la réponse. Par conséquent, l'attitude de l'enseignante n'a pas encouragé le traitement de l'implicite ; ce qui permet d'expliquer la passivité des élèves vis-à-vis des zones d'implicites.

En résumé, l'analyse des cinq séances nous a permis de dégager les points suivants :

D'un point de vue quantitatif, le questionnement inférentiel est peu exploité par les enseignants, à l'exception de la première séance où l'enseignante a traité différentes zones d'implicite. Sur l'ensemble des séances nous avons observé un grand écart entre les questions inférentielles et littérales. En effet, l'analyse quantitative du questionnement nous a permis de dégager les résultats suivants :

- S1 : 18 questions littérales contre 8 questions inférentielles.
- S2 : 13 questions littérales contre 7 questions inférentielles.
- S3 : 11 questions littérales contre 4 questions inférentielles.
- S4 : 19 questions littérales contre 4 questions inférentielles.
- S5: 14 questions littérales contre 4 questions inférentielles.

D'un point de vue qualitatif, l'analyse des démarches des enseignants nous a permis de confirmer que dans la première séance de compréhension écrite, plusieurs zones d'implicite ont été traitées par les élèves et que la démarche de l'enseignante, à travers son questionnement orienté vers le traitement de l'implicite, a favorisé les processus inférentiels. Or, pour les autres séances, nous avons remarqué peu de questions inférentielles, le questionnement de ces enseignants était centré sur des aspects textuels et linguistiques.

A partir de ces observations, nous pouvons confirmer que certains enseignants du cycle secondaire privilégient les questions littérales au détriment des questions inférentielles, renforçant à leur insu la difficulté des élèves à traiter l'implicite du texte. En effet, même si ces enseignants sont conscients de l'importance des questions inférentielles leurs pratiques révèlent une insuffisance de ce type de questionnement au profit d'une exploitation littérale du texte.

A partir du croisement entre ces pratiques observées avec les pratiques déclarées, nous avons pu tirer plusieurs conclusions que nous développerons dans ce qui suit.

2-2-4 Le croisement entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives

Après avoir analysé les séances d'observation, nous sommes en mesure de croiser les pratiques de ces cinq enseignants avec leurs réponses au questionnaire. Nous rappelons que les questions concernées par ce croisement sont :

- La question 8 : « Lors d'une séance de compréhension d'un récit littéraire, est-ce que vous dépassez la compréhension littérale avec vos élèves ? Oui Non Pourquoi ? »
- La question 11 : « Est-il nécessaire de faire prendre conscience aux élèves que toutes les informations ne sont pas "écrites" explicitement dans le texte ? Oui Non Pourquoi ? »

Pour la question 8, les réponses des cinq enseignants sont favorables pour dépasser la compréhension littérale. Pour ce qui est des arguments, ils en proposent plusieurs :

- L'enseignante de la première séance : « *Déclencher le débat, toucher du doigt certains sujet et cela est très motivant* » ;
- Pour l'enseignante de la deuxième séance : « *pour aller vers ce qui est implicitement dit, lire entre les lignes* » ;
- Pour l'enseignant de la troisième séance : « *Afin de l'initier à l'implicite* » ;
- Pour l'enseignant de la quatrième séance : « *Faire apprendre à construire du sens et non répéter ce qui était dit dans le texte* » ;
- Pour l'enseignant de la cinquième séance : « *Pour lire entre les lignes* » .

Pour la question 11, les cinq enseignants considèrent qu'il est nécessaire d'apprendre aux élèves que toutes les informations ne sont pas "écrites" explicitement dans le texte. Ils expliquent que :

- « *L'élève a besoin d'aller au-delà de l'information parce que souvent elle fait référence à certaines connaissances* » : l'enseignant de la première séance ;
- il est nécessaire de « *Développer leur degrés d'analyse* » : l'enseignant de la deuxième séance ;

- il faut « *Pousser l'élève à aller au-delà du sens explicite afin de comprendre et d'interpréter la visé de l'auteur* » : l'enseignant de la troisième séance ;
- « *Les élèves doivent apprendre à distinguer l'implicite de l'explicite* » : l'enseignant de la quatrième séance ;
- « *Pour que les élèves puissent prendre conscience qu'il faut interroger le mot, la phrase, le texte et aller au-delà de ce qu'il dit* » : l'enseignant de la cinquième séance.

A partir de ces réponses, nous pouvons affirmer que l'attitude de ces enseignants est favorable au traitement de l'implicite pour dépasser le sens littéral du texte. Cependant, en faisant un croisement entre ce qui a été dit et ce qui a été fait en classe, nous constatons un grand écart.

La démarche révèle une forte présence des questions littérales au détriment des questions inférentielles. Ce questionnement reste insuffisant chez la majorité de ces enseignants pour développer l'activité inférentielle. En effet, sur les cinq séances observées, la démarche de l'enseignante de la (S1) est favorable au traitement de l'implicite à travers les nombreuses questions inférentielles qu'elle pose à ses élèves et à son attitude qui permet aux élèves d'inférer les implicites du texte. Nous avons relevé la même attitude avec l'enseignante de la S2, quoique cette enseignante n'a exploité que quelques aspects implicites du texte. De manière générale, les pratiques effectives de ces deux enseignants corroborent avec leurs pratiques déclarées.

En revanche pour les enseignants de la S3, S4, et S5, nous remarquons un écart important entre ce qu'ils ont fait en classe et ce qu'ils ont déclaré. Pour ces enseignants, il est nécessaire de pousser les élèves à aller au-delà du sens littéral du texte, de distinguer l'explicite de l'implicite et d'interroger le texte pour apprendre à comprendre l'implicite. Or, leurs pratiques effectives sont loin de développer l'activité inférentielle car leur questionnement inférentiel reste insuffisant et leur attitude à l'égard du traitement de l'implicite ne permet pas de développer suffisamment l'activité inférentielle. .

En guise de conclusion à cette deuxième enquête, l'analyse des séances d'observation reflètent un enseignement assez conventionnel centré sur le questionnement littéral. Bien que nous ayons noté une présence des questions inférentielle chez certains enseignants, ce questionnement reste insuffisant pour développer l'activité inférentielle, chez la plupart des cas observés.

A la lumière des résultats de cette enquête, nous pouvons confirmer que les enseignants du secondaire n'accordent pas assez d'importance au traitement de l'implicite et à l'activité inférentielle. A aucun moment, il a été question d'aborder l'implicite en proposant d'explicitier les stratégies appropriées pour saisir le sens implicite. Ainsi, l'enseignement de la nouvelle reste tributaire d'un questionnement littéral et les processus inférentiels ne semblent pas être une préoccupation majeure pour les enseignants du secondaire comme ils le prétendent.

CONCLUSION ET RÉPONSE AUX HYPOTHÈSES

Après avoir étudié les données recueillies à partir de questionnaire et d'observation de classe, il nous est à présent possible de répondre à notre problématique. L'objectif de cette recherche, rappelons-le, est de mettre en exergue d'une part, les problèmes rencontrés par les élèves algériens à traiter l'implicite d'une nouvelle en français et d'autre part, l'enseignement de la compréhension de la nouvelle dans les lycées algériens.

Pour expliquer l'origine des défaillances du traitement de l'implicite textuel, nous avons proposé comme première hypothèse que : « l'activité inférentielle ne serait pas suffisamment développée chez les élèves de 3AS, ce qui amènerait à se limiter à ce qui est textuellement écrit ».

A partir des résultats obtenus relatifs au traitement de l'implicite, tel qu'il se présente réellement chez les sujets interrogés, nous avons confirmé qu'une majorité des élèves du secondaire éprouve de réelles difficultés à construire le sens implicite. L'analyse des réponses révèle un écart important entre les réussites aux réponses littérales et les réponses inférentielles. En effet, les élèves observés n'établissent pas le lien entre les diverses données du texte et leurs connaissances antérieures. De ce fait, leur compréhension du texte reste littérale et leur traitement du texte se limite à ce qui est textuellement écrit et leur compréhension reste littérale. A partir de ces résultats, nous sommes en mesure de confirmer notre hypothèse : l'activité inférentielle n'est pas assez développée chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire.

Ces résultats nous amène par conséquent à observer du côté des l'enseignants en analysant le questionnaire qui leur est destiné ainsi que les séances d'observation des pratiques enseignantes. Cela dit, pour notre deuxième hypothèse, nous avons supposé que le mode de questionnement utilisé par les enseignants en séance de compréhension de la nouvelle, ne pousserait pas les élèves à inférer le sens implicite du récit, c'est-à-dire à aller au-delà de ce qu'il dit explicitement.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons proposé, dans un premier temps, un questionnaire destiné à 45 enseignants du cycle secondaire pour identifier leurs perceptions vis-à-vis du traitement de l'implicite et des processus inférentiels. Les réponses à ce questionnaire nous

ont permis de confirmer la prédominance des perceptions favorables à l'activité inférentielle chez les enseignants interrogés.

Pour vérifier ces pratiques déclarées, nous avons envisagé dans un deuxième temps de mener des observations de classe avec ces mêmes enseignants (parmi lesquels nous en avons sélectionné 5 qui sont donc eux aussi favorables au traitement de l'implicite et à l'activité inférentielle), réalisées lors d'une séance de compréhension d'une nouvelle que nous avons nous-même choisie. Les résultats des séances d'observation ont révélé la présence des questions inférentielles. Cependant, les démarches de plusieurs enseignants révèlent un questionnement centré sur le niveau littéral du texte au détriment des questions inférentielles. En outre, leur traitement du texte semble se limiter à quelques zones d'implicite. De ce fait, leurs pratiques effectives sont loin de développer l'activité inférentielle. En effet, même si les enseignants font appel à quelques questions inférentielles, ce questionnement semble insuffisant pour toucher aux différentes zones d'implicite que présente cette nouvelle ni même pour développer les processus inférentiels chez les élèves. A partir de ces résultats, nous sommes en mesure de confirmer notre hypothèse partiellement, puisque, contrairement à nos attentes, les enseignants, dans leur majorité, déclarent qu'il est nécessaire de dépasser la compréhension littérale du texte et qu'il est primordial de sensibiliser les élèves du secondaire qu'un texte ne dit pas tout. Or, leurs pratiques effectives révèlent, pour la majorité, un enseignement conventionnel favorisant le questionnement littéral et une insuffisance au niveau du questionnement inférentielle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au cours de cette recherche, nous avons voulu comprendre l'origine des défaillances du traitement de l'implicite textuel, à l'occasion de la lecture de la nouvelle en classe de 3^{ème} année secondaire. La recherche que nous avons menée visait à mettre en évidence l'un des processus fondamentaux de la compréhension de l'écrit : le processus inférentiel.

Dans le cadre de cette enquête, nous sommes partie d'un constat observé sur le terrain universitaire de Blida 2. En effet, de nombreux étudiants, nouvellement inscrits en première année en licence de français, éprouvent des difficultés à comprendre l'implicite textuel, lors de la lecture de la nouvelle. Ce constat nous a poussée à revenir en classe de 3^{ème} année secondaire pour observer ce qui se fait concernant l'enseignement/apprentissage de l'activité inférentielle. En fait, nous avons voulu comprendre l'origine des défaillances liées au traitement de l'implicite textuel chez les élèves en fin du cycle secondaire.

Nous avons supposé que ces difficultés proviendraient d'une insuffisance de l'activité inférentielle chez les élèves et des pratiques pédagogiques, précisément le questionnement de la compréhension écrite qui favoriserait un traitement littéral du texte.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole de recherche constitué, d'abord d'un test de compréhension d'une nouvelle destiné à des élèves de 3^{ème} année secondaire ciblant les deux niveaux de compréhension littéral et inférentiel ; puis d'un questionnaire destiné à des enseignants de français visant à identifier leurs perceptions de l'activité inférentielle chez leurs élèves ; enfin, d'observation des pratiques pédagogiques de quelques enseignants du cycle secondaire.

A travers ces méthodes de recueil de données, nous avons pu collecter les réponses de soixante élèves de 3^{ème} année secondaire, les réponses de quarante cinq enseignants de français et cinq observations de classe menées dans différents lycées de la wilaya de Blida.

Dans un premier temps l'analyse des réponses au test de compréhension nous a permis de confirmer notre première hypothèse : l'activité inférentielle n'est pas assez développée chez les élèves de la 3^{ème} année secondaire. En effet, ces élèves éprouvent de réelles difficultés à construire le sens implicite présent dans le texte. L'analyse des données a révélé un écart important entre les réponses littérales et inférentielles. Au plan quantitatif, nous avons remarqué que le taux de réussite aux questions purement textuelles est plus élevé par rapport aux questions exigeant une relation d'inférence, et ce, pour l'ensemble des élèves. A travers

l'analyse de certaines réponses d'élèves, d'un point de vue qualitatif, nous avons constaté un manque de savoir-faire inhérent au traitement de l'implicite. Par conséquent, leur traitement du texte se limite à ce qui est textuellement écrit et leur compréhension reste littérale.

Dans un deuxième temps, l'analyse des réponses au questionnaire destiné aux enseignants de français au cycle secondaire, a révélé des perceptions positives quant à l'enseignement des inférences. Il ressort des réponses obtenues des pratiques favorisant l'activité inférentielle, encourageant ainsi une compréhension basée sur le traitement de l'implicite. En effet, la majorité des enseignants interrogés affirment la nécessité de faire prendre conscience aux élèves qu'un texte ne dit pas tout. Or, à partir de nos observations des pratiques effectives de ces enseignants, nous avons pu voir une insuffisance au niveau des questions inférentielles au profit d'une exploitation littérale du texte. Sur l'ensemble des cinq séances d'observées, nous avons noté une faible présence des questions inférentielles. Certains enseignants se préoccupent peu de développer les processus inférentiels chez leurs élèves. Ainsi, il ressort de ces observations de classe que les enseignants donnent plus d'importance au questionnement littéral ; ils exploitent peu les aspects implicites, poussant ainsi les élèves à adopter une position peu active dans l'acte d' « apprendre à comprendre ».

Par ailleurs, le croisement des réponses au questionnaire et l'analyse des séances d'observation ont montré une contradiction entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives : les enseignants sont conscients de l'importance de l'activité inférentielle mais leurs pratiques sont, dans les cas observés, orientées vers une compréhension littérale au détriment d'une compréhension inférentielle. En effet, ils déclarent être favorables au développement de l'activité inférentielle, or leurs pratiques de classe confirment une insuffisance du questionnement inférentielle. En mettant plus l'accent sur les aspects textuels et linguistiques, leur questionnement est loin de développer la compréhension de l'implicite. De la sorte, notre deuxième hypothèse est partiellement confirmée.

Ainsi, de l'ensemble de nos résultats, nous pouvons donc dégager les points suivants :

- L'activité inférentielle n'est pas assez développée chez les élèves de la 3^{ème} année, ce qui les amènerait à se limiter à ce qui est textuellement écrit.
- Il ressort de ces séances d'observation un enseignement assez conventionnel, favorisant un questionnement littéral.

A partir des résultats de cette enquête, nous pouvons dire que l'échec des lycéens aux questions inférentielles provient en partie des pratiques des enseignants qui favorisent le questionnement littéral.

Cela dit, les résultats auxquels nous avons abouti, en analysant les réponses des élèves et en observant les pratiques pédagogiques, devraient inciter les praticiens à développer un enseignement favorisant les processus inférentiels, pour ne pas réduire la compréhension à une lecture linéaire du texte.

Par conséquent, nous pensons qu'un questionnement riche en inférence et un étayage de celui-ci peuvent amener les élèves à inférer et à mobiliser au moment opportun les stratégies nécessaires à la compréhension de l'implicite et à activer les connaissances antérieures pour construire le modèle de situation.

De cette réalité, il importe à tout enseignant de ne pas laisser s'installer dans l'esprit des élèves des représentations erronées sur la compréhension de l'écrit et qui sont pour une part la conséquence d'un enseignement inadaptés comme nous l'avons observé : ceux qui privilégient la compréhension littérale des segments de textes au détriment d'une compréhension inférentielle.

Réaliser un travail de thèse c'est apprendre, en tant que chercheur, à connaître ses propres limites. Dans cette optique, la limite de notre travail concerne le test de compréhension : au départ, nous avons convenu de le compléter par un protocole de verbalisation pour identifier les procédures de compréhension mises en œuvre par ses élèves. Cependant, les contraintes liées à la charge horaire des élèves, le manque de salles et la non disponibilité des élèves ne nous ont pas permis de pour recueillir d'autres données.

Or, en dépit de toutes les limites que présente notre recherche, nous pouvons dire qu'elle se justifie pleinement du fait qu'au niveau du choix de la thématique, peu de travaux en Algérie ont porté sur les processus inférentiels en compréhension de texte. En outre, cette recherche, au plan méthodologique, dépasse les « dire » pour englober les « faire » des enseignants : nous ne nous sommes pas limitée à ce que déclarent les enseignants sur l'activité inférentielle mais nous sommes également intéressée à ce qu'ils font réellement en classe à l'égard de cette

activité. De plus, l'idée du croisement entre les réponses au questionnaire écrit et les séances d'observation a permis de mieux cerner le problème pour recueillir des données plus fiables.

En définitive, cette recherche doctorale pourrait ouvrir des perspectives nouvelles dans les recherches didactiques relatives à l'écrit en langue française. En partant du fait que la compréhension d'un texte implique un ensemble de traitements cognitifs, il serait effectivement intéressant d'analyser l'activité métacognitive par laquelle l'élève pilote sa compréhension en fonction de l'objectif qu'il s'est fixé. Un travail sur les processus métacognitifs permettrait aux élèves de prendre conscience des stratégies nécessaires pour réaliser les inférences.

Sur le plan pratique, il serait judicieux d'élaborer une démarche d'enseignement explicite des inférences où il serait question de verbaliser les différentes stratégies de résolution des problèmes suscités par les questions de type inférentiel.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Adam, J. -M. (1985). *Le texte narratif*. Paris : Nathan.
- Adam, J. -M. (2001). *Types et prototypes*. Paris : Armand Colin.
- Aubrit, J. -P. (1997). *le conte et la nouvelle*. Paris : Ed Armand Colin.
- Beltrami D., Quet F., Rémond M. et Ruffier, J. (2004), *Lectures pour le cycle 3. Enseigner la compréhension par le débat interprétatif*. Paris : Hatier, coll. Mosaïques .
- Berthiaume, D. (2004). *L'observation de l'enfant en milieu éducatif*. Montréal: G. Morin.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive Domain*, New York: David Makey.
- Bianco, M. et Coda, M. (2002). La compréhension en quelques points. In M. Bianco, M. Coda et D. Gourgue (dir.), *La compréhension GS*. Grenoble. France: Editions de la Cigale.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: correlates, causes, and consequences. In Cain, K. & Oakhill, J. *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (pp. 41-75). NewYork : Guildford Press.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. UK: Kindle edition BPS textbooks.
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). *Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. Reading and Writing*.
- Cèbe, S. et Goigoux, R. (2009). *Apprendre à comprendre les textes narratifs. Lectrix & lector*. Paris : Retz.
- Coirrier, P, Passerault, J.- M. et Gaonac'h, D. (1996). *Psycholinguistique textuelle : Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Crinon, J., Marin, B., Lallias, J.-C. (2006). *Enseigner la littérature au cycle 3*. Paris: Nathan.
- Cunningham, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres et J. Mitchell (Eds). *Understanding Reader's Understanding* (pp.229-255). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Dabène, M. et Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège : lire, comprendre, interpréter, des textes au collège*. CRDP de Grenoble : Delagrave.
- Descotes, M. et Jordy, J. (1997). *Bonnes Nouvelles*. Paris : Bertrand- Lacoste.
- Denhière, G. et Baudet, D. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Desrosiers-Sabbath, R. (1992). L'inférence en lecture et le profil d'apprenants. In M. Lebrun et M.-C. Paret (dir.), *L'hétérogénéité des apprenants* (p. 91-96). Paris: Delachaux et Niestlé
- Dispy, M. .2011. *Pour étayer l'apprentissage de l'implicite*. Belgique : Collection *Tactiques*, n° 6, Presses universitaires de Namur.
- Ducrot, O. (1998). *Dire et ne pas dire. Principe de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- Duchêne May-Carle, A. (2006). *La compréhension de texte et le processus inférentiel*. Rééducation Orthophonique.
- Eco, U. (1985) [1979], *Lector in fabula*, Paris: Grasset.
- Evrard, F. (1997). *La Nouvelle*. Collection *Mémo*, n° 65, Paris : Seuil.
- Fayol, M. (1992). Lecture et psychologie cognitive. In *la lecture de l'écrit et les réseau de formation* (dir. Bulten, M. et Hérbrard , J.) :CRDP de Créteil.
- Frankland,M. (2000) *outils de lecture*. Canada : Ed du renouveau pédagogique Inc.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction: une approche de la psychologie cognitive* Paris : Ed Delachaux et Nestlé.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théorie d'apprentissage et acquisition en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gaonac'h, D. et Fayol, M. (2003). *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris. : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* Paris : Hachette.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Paris, Bruxelles : de Boek.
- Giasson, J. (2011). *La lecture : apprentissage et difficultés*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Edition Seuil.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2006). *Apprendre à lire à l'école*, Paris : Retz.

- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2011). Comprendre et mémoriser les récits à l'école : se souvenir de ce que le texte ne dit pas. In *Mémoire, langage et apprentissage*. Paris : Retz. PP 33-55.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension : l'importance de l'autorégulation. In Gaonac'h, D. et Fayol, M. *Aider les élèves à comprendre : Du texte au multimédia*. Paris : Hachette. pp. 182-204.
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Golder, C. et Gaonac'h, D. (2004). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Paris : Hachette.
- Grojnowski, D. (2000). *Lire la nouvelle*. Paris: Nathan.
- Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processus*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall.
- Irwin, J. & Baker, I. (1989). *Promoting active reading comprehension strategies*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Jolibert, J. (1984). *Former des enfants lecteurs de texte tome 1*. Paris : Hachette Education
- Joole, P. (2008). *Comprendre les textes écrits*. Paris: Editions Retz.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986; réed 1998). *L'implicite*. Paris: Ed Armand Collin.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York : Academic Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1993). Information accretion and reduction in text processing: Inferences. *Discourse processes*.
- Lamoureux, A. (1995). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Etudes vivantes.
- Lepaludier, L. (2005). Problématique de l'implicite. In *l'implicite dans la nouvelle anglaise*. Presses universitaires de Rennes, pp.11-22.
- Mainguenau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris : Bordas.
- Marin, B et Legros, D. (2008). *la psycholinguistique cognitive : lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck.

- Maingueneau. D ; (1996) *Aborder la linguistique*. Paris. Ed du Seuil.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2005). *L'analyse du récit*. Paris : Armand Colin.
- Rossi, J.P. (2005). *Psychologie de la mémoire : de la mémoire épisodique à la mémoire sémantique*. Bruxelles : Editions De Boeck & Larcier. S
- Smith, R & Barrett, T. (1974). *Teaching reading in the middle grades*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (éd. 2). Bruxelles : De Boeck.
- Stalloni, Y. (2005). *Ecoles et courants littéraires*. Paris : Armand Colin.
- Smith, R., Barrette, T.(1974). *Teaching reading the middle grades*. Massachussets, Addison-Wesley, pp.52-58.
- Tauveron, C. (2001). *Comprendre et Interpréter le littéraire à l'école et au-delà* .Paris : INRP.
- Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école, Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM2*. Paris : Hatier.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension: An experimental investigation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Périodiques

- Bert-Erboul, A. (1979). Les inferences : leur rôle dans la compréhension et la mémorisation. *L'année psychologique*, 79 (2), pp.657 -680.
- Boutard, C., et Maeder, C. (2006). *Le rôle déterminant des inférences dans les processus de compréhension*. *L'Orthophoniste*, n° 255, pp 19- 26.
- Butlen Max (2002). « Lire, comprendre, interpréter des textes littéraires à l'école ». *Argos*, n°30, p.38-42.
- Cain, K., et Oakhill J., (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *Bristish Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 683-696.

- Canvat, K. (1999). Comprendre, interpréter, expliquer, décrire les textes littéraires. Postures de lecture et opérations métacognitives. *Enjeux*, 46, pp. 93-115.
- Champion, N. et Rossi, J-P. (1999). Inférences et compréhension de texte, *L'Année Psychologique*, vol 99, pp. 493-527.
- Cain, K., & Oakhill, J.-V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing : An Interdisciplinary Journal*, 11, pp. 489-503.
- Cèbe S. et Goigoux, R. (2007). Concevoir un instrument didactique pour l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 35, p. 185–208.
- Denhière, G. et Legros, D. (1989). Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? In M. Fayol, & J. Fijalkow, *Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes. Revue Française de Pédagogie*, pp.137-148.
- Dufays, J.-L. (1997). Lire au pluriel. Pour une didactique de la diversité des lectures à l'usage des 14-15 ans. *Pratiques*, (95), 31-52.
- Falardeau, E. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol 29, n° 3, pp. 673-694
- Goigoux, R. (1998). Apprendre à lire : de la pratique à la théorie. *Repères*, 18, pp.147-162.
- Holmes, B. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of reading behaviors*, 14(4), 1-17.
- Johnson, D. et Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29 (7), pp.622-626.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
- Kintsch, W. (1988). The use of knowledge in discourse processing: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, pp. 163-182.
- Lusetti, M. (1996). Lecture, questionnaire, questionnement. *Recherches*, 25, 63-88.
- Lafontaine D. (1998). Le niveau en lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses, *Enjeux*, 41 42, pp.129-160.

- Martins, D. et Le Bouédec, B. (1998). La production d'inférences lors de la compréhension de textes chez les adultes : une analyse de la littérature. *L'Année Psychologique*, 98, pp. 511-543.
- Oakhill, J. V. (1984). Inferential and Memory Skills in Children's Comprehension of Stories. *British Journal of Educational Psychology*, 54, pp.31-39.
- Pearson et Jonhson (1978). Teaching Reading comprehension. New York, HOLT, Rinehart and Winston.production. *Psychological Review*, 85, pp.363-394.
- Reuter, Y. 1992. Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'"Angèle". l'interprétation des textes. *Pratiques* N°76. PP. 5-25.
- Reutzel, T. & Hollingsworth, P. (1988). Highlighting Key Vocabulary : A generative reciprocal procedure for teaching selected inference types. *Reading Research Quarterly*, Vol. XXIII, n°3, pp.358-379.
- Stanké, B. (2006). La compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 277, pp. 45-54.
- Tauveron, C. (1999). « Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. In : GROSSMANN Francis, TAUVERON Catherine (dir.). *Comprendre et interpréter les textes à l'école. Repères*, n°19. Paris : INRP. pp 9-38.
- Thorndike, P. (1917). Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading. *Journal of educational psychology*, vol 8, PP 323- 332.
- Van Dijk, W. (1980). Learning from text. *Cognition and Instruction*, 3, 87-102.

Actes de colloques

- Tauveron, C. (2004). La lecture comme jeu, à l'école aussi. In *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements. Les actes de la DESCO, SCEREN-CRD*. Versailles.
- De Lahaye Fanny, & Nathalie Bonneton-botté. (2006). *Peut-on apprendre à combler l'implicite ? 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, 6 au 8 avril 2006*. IUFM de Montpellier.

Thèses et Mémoires

- Ait Djida, M.-A. (2013). Le discours argumentatif écrit au collège algérien : compréhension et production, *Thèse de doctorat* ; Didactique du FLE, Université Saad Dahleb de Blida.
- Boudechiche, N. (2008). Contribution à la didactique du texte expositif : Cas d'étudiants algériens de filière scientifique. *Thèse de doctorat* ; Didactique, Université Badji Mokhtar-Annaba.
- Rehaili, D. (2011) La construction du sens lors de la lecture en français : une démarche du questionnement. Le cas des lycéens algériens. *Thèse de doctorat*, Linguistique et didactique, Université de Grenoble.
- Saidoun, S. (2008). L'approche du texte narratif : structure et compréhension, *Mémoire de Magister en didactique du français*, Université de Blida.
- Zemouli Benaouda, H. (2012). Analyse des consignes utilisées en compréhension de l'écrit en classe de français : Le cas de la quatrième année de collège, *Thèse de doctorat en didactique du français*, ENS de Bouzaréah-Alger

Sites Internet

- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2004) Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. In *Lire écrire, un plaisir retrouvé*, dossier du groupe national de réflexion sur l'enseignement du français en dispositif relais, préface de Catherine Bizot, inspectrice générale de l'Éducation nationale de lettres. Paris : DESCO (MEN). En ligne sur : <http://www.bienlire.education.fr/04-media/a-classerelais.asp>. Consulté le 4 Décembre 2014.
- De Lahaye, F. et Bonneton-botté, N. (2006). *Peut-on apprendre à combler l'implicite ?* 7èmes Rencontres des chercheurs en Didactique de la Littérature, IUFM de Montpellier. URL: <http://perso.enslyon.fr/jeancharles.chabanne/didlit/BonnetonDeLaHaye.pdf> . Consulté le 24 Mai 2015
- Fayol, M. et al. (2000). La lecture au cycle III : difficulté, prévention et remédiations. Actes du séminaire national : Paris. URL : http://tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/PPRE/donnees/docs/actelecture_fayol.pdf. Consulté le 13 novembre 2014.
- Rocquet, J.P. (2002). *Lecture et implicite* : document disponible sur le site Internet : http://www.crdp.ac-reims.fr/ien/metiers_fichiers/lecture.PDF. Consulté le 2 janvier 2015.

- Ferhani, F. F. (2006). Algérie, l'enseignement du français à la lumière de la réforme. *Le français aujourd'hui*, 3, n° 154, p. 11-18. URL : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-3-page-11.htm> . Consulté le 23 mars 2016.
- Gervais, B. (2005). Lecture de récits et compréhension de l'action. *Vox poetica*, N°9, p.p 151-167. URL: www.vox-poetica.org/t/pas/bgervais.html . Consulté le 9 Décembre 2014.
- Godenne, R. (1976) René. La nouvelle française .*Études françaises*, vol. 12, n° 1-2, pp.103-111. <http://www.erudit.org/documentation/eruditPolitiqueUtilisation.pdf>. Consulté le 11 aout 2013.
- Lefebvre, P. Bruno, j. et Desmarais, C. (2012). Analyse conceptuelle de la compréhension inférentielle en petite enfance à partir d'une recension des modèles théoriques. In *Erudit : Revue des sciences de l'éducation*. Volume 38, numéro 3, 2012, p. 533-553. URL: <https://www.erudit.org/revue/rse/2012/v38/n3/1022711ar.htm>. Consulté le 27 avril 2015.
- Opely Djelle, P. (2016). Comment Entraîner les Elèves à l'inférence et à Sa Vérification? *Canadian Social Science*. Vol. 12, n° 10, pp. 97-106 URL: cscanada.net/index.php/css/article/download/8857/pdf. Consulté le 24 Décembre 2013.

Dictionnaires

- Alain, R. (2005) *Le Dictionnaire culturel de langue française*, Paris : Le Robert
- Le Dictionnaire du littéraire. (2002). Sous la direction de Paul Aron, Denis Saint Jacques et Alain Viala PUF.
- Le Robert et Collins (2009). Dictionnaire de la langue français.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	10
RÉSUMÉ.....	10
SUMMARY.....	10
TABLE DES TABLEAUX	10
TABLE DES FIGURES.....	14
INTRODUCTION GÉNÉRALE	10
PREMIÈRE PARTIE	16
CADRE THÉORIQUE.....	16
CHAPITRE 1.....	18
LA COMPRÉHENSION ÉCRITE.....	18
Introduction	19
1-1 Approche cognitive de la compréhension du texte.....	19
1-1-1 Qu'est-ce que comprendre ?	19
1-1-2-Les modèles de recherche en compréhension de texte.....	22
1-1-3- Les modèles de la compréhension de Kintsch & Van Dijk, (1978, 1983)	23
1-1-3-1 La base de texte	24
1-1-3-1-1 La microstructure sémantique.....	24
1-1-3-1-2 La macrostructure sémantique	25
1-1-3-2 Le modèle de situation	27
1-1-4 Les compétences du lecteur en compréhension.....	29
1-1-5 Les niveaux de compréhension en lecture	30
1-1-6 La compréhension du récit	32
1-2 Lire entre comprendre et interpréter.....	33
1-2-1 L'activité interprétative en lecture	34
1-2-2 la relation entre compréhension et interprétation	35
1-2-3 Les difficultés de compréhension	37
Conclusion.....	41
CHAPITRE 2.....	42
L'IMPLICITE ET LES INFÉRENCES.....	42

Introduction	43
2-1 L'implicite.....	43
2-1-1 Définition de l'implicite	43
2-1-2 Les formes d'implicite	45
2-1-2-1 Les présupposés.....	45
1-1-2-2 Les sous-entendus	45
2-1-3 Les compétences nécessaires à l'interprétation de l'implicite	47
2-2 Les inférences en lecture.....	48
2-2-1 Définition de l'inférence	49
2-2-2 Les classifications des inférences	50
2-2-2-1 Les inférences logiques	52
2-2-2-2-Les inférences pragmatiques	52
2-2-3 Les connaissances nécessaires à la réalisation d'inférences	54
2-2-4 Le rôle des inférences dans la compréhension de l'écrit.....	57
2-2-5 Le rapport entre implicite et inférence.....	59
2-2-6 Les difficultés à faire des inférences	60
2-2-7 L'enseignement des inférences.....	62
Conclusion.....	63
CHAPITRE 3.....	64
L'ENSEIGNEMENT DE LA NOUVELLE AU SECONDAIRE ALGÉRIEN	64
Introduction	65
3- 1 La nouvelle : un genre narratif bref.....	65
3-1-1 Définition du genre narratif	65
3-1-2 Définition de la nouvelle	67
3-1-3 Les caractéristiques de la nouvelle	68
3-1-3-1 Un récit bref.....	68
3-1-3-2 Temps, espace et personnages.....	69
3-1-3-3 la chute dans la nouvelle	69
3-1-4 la relation entre le récit et l'implicite.....	70
3-2 La nouvelle dans l'enseignement du secondaire algérien	71
3-2-1 Les objectifs généraux de l'enseignement du français langue étrangère	71
3-2-2 Les objectifs de la compréhension de l'écrit	73
3-2-3 La nouvelle dans les programmes du secondaire	74

3-2-4 L'enseignement de la nouvelle à la fin du cycle secondaire	245 76
3-3 Le questionnement en lecture	78
3-3-1 Classification des questions	79
3-3-2 Le rôle des questions dans la compréhension de l'écrit	82
2-3-4 Les questions de compréhension de l'écrit en 3 ^{ème} AS.....	84
Conclusion.....	87
DEUXIEME PARTIE	89
MÉTHODOLOGIE	89
CHAPITRE 1.....	91
CHOIX MÉTHODOLOGIQUES.....	91
1-1Choix du thème de la recherche.....	92
1-2 Choix des lycées.....	92
1-3 Choix du public	95
1-3-1 Les élèves de la fin du cycle secondaire	95
1-2-2 Du côté des enseignants.....	96
1-4 Les textes supports pour l'enquête	99
1-4-1 Choix du genre de la nouvelle	99
1-4-2 Choix des supports écrits	99
1-4-2-1 La nouvelle Down Under	99
1-4-2-2 La nouvelle Quand Angèle fut seule	101
1-5Choix des outils de recherche.....	104
1-5-1 Choix du test.....	104
1-5-2 Choix du questionnaire écrit.....	105
1-5-3 Choix de l'observation des enseignants en classe de terminale	105
CHAPITRE 2.....	107
PRÉSENTATION DU PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	107
2-1 L'enquête du côté des lycéens : Les processus inférentiels sont-ils assez développés chez les élèves de 3AS?	108
2-1-1 Le test de compréhension	108
2-2 L'enquête du côté des enseignants : Quelle place accorde-t-on à l'activité inférentielle dans l'enseignement de la nouvelle chez les élèves de 3 AS ?.....	112
2-2-1 Le questionnaire destiné aux enseignants du secondaire.....	113
2-2-2 Les observations de classe	116

	246
2-3 La démarche du recueil des données.....	116
2-3-1 Les conditions de passation du test.....	117
2-3-2 Les conditions de passation du questionnaire.....	117
2-3-3 Le déroulement des observations de classe	118
 CHAPITRE 3.....	120
PROCÉDURE D'ANALYSE DES DONNÉES	120
3-1 Démarche d'analyse du test de compréhension	121
3-2 La démarche d'analyse du questionnaire	124
3-3 Démarche d'analyse des séances d'observation	131
TROISIÈME PARTIE.....	135
ANALYSE DES RÉSULTATS	135
CHAPITRE 1.....	137
L'ACTIVITÉ INFÉRENTIELLE CHEZ LES LYCÉENS DE 3^{ÈME} ANNÉE	
SECONDAIRE	137
1-1-Analyse des résultats du test de compréhension	138
1-1-1 Analyse des réponses aux questions littérales	138
1-1-2 Analyse des réponses aux questions inférentielles	141
1-1-3 Synthèse des résultats	148
CHAPITRE 2.....	151
L'ACTIVITÉ INFÉRENTIELLE DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES AU	
SECONDAIRE ALGÉRIEN	151
2-1- Analyse du questionnaire des enseignants.....	152
Bilan général.....	168
2-2 Analyse des séances d'observation	169
2-2-1 Analyse de la 1 ^{ère} séance de compréhension de l'écrit au lycée ElFeth.....	169
2-2-1-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite	169
2-2-1-2 Le questionnement	173
2-2-2-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves.....	179
2-2-2 Analyse de la 2 ^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Ibn El-Rochd	182
2-2-2-2 Le questionnement	185
2-2-2-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves.....	190
Synthèse de la 2 ^{ème} séance d'observation.....	193

2-2-3 Analyse de la 3^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Omar Mellek Ouled

Yaich 193

2-2-3-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite	193
2-2-3-2 Le questionnaire	196
2-2-3-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves	200
2-2-4 Analyse de la 4 ^{ème} séance dans le lycée Omar Ibn Elkhatab	202
2-2-4-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite	203
2-2-4-2 Le questionnaire	205
2-2-4-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves	209
2-2-5 Analyse de la 5 ^{ème} séance de compréhension de l'écrit au lycée Belkacem ElOuzeri .	212
2-2-5-1 La démarche d'enseignement de la compréhension écrite	212
2-2-5-2 Le questionnaire	214
2-2-5-3 Mode de fonctionnement des acteurs : enseignant/élèves	217
2-2-3 Synthèse des séances d'observation	219
2-2-4 Le croisement entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives	224
CONCLUSION ET RÉPONSE AUX HYPOTHÈSES	227
CONCLUSION GÉNÉRALE	229
BIBLIOGRAPHIE	234
TABLE DES MATIÈRES	243