

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère De L'enseignement Supérieur Et De La Recherche Scientifique
Université de Mostaganem
Ecole Doctorale Algéro-Française
Antenne : Mostaganem
Mémoire de Magistère
Option : Didactique

L'enseignement explicite de la compréhension écrite au collège

Cas des enseignants de la 4^{ème} année, Sendjas wilaya de Chlef

Par :

Melle AIT YAHIA Kahina

Sous la direction de

Dr. AIT DAHMANE Karima.

Maître de conférences A

Université Alger 2

Membres du jury :

- BRAIK Saâdane
- AMARA Abderrezak
- BENSEKKAT Malika

Année universitaire 2011-2012

"L'éducation est une chose admirable, mais il convient de se rappeler de temps à autre que rien de ce qui vaut d'être connu ne saurait s'enseigner."

Oscar Wilde

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
DEFINITION DES OUTILS CONCEPTUELS.....	4
1. La compréhension écrite.....	9
1.1. La CE sous l'influence des différentes méthodologies.....	9
1.2. Qu'est-ce que la compréhension écrite ?	12
1.3. Le processus de compréhension.....	14
2. L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite.....	21
2.1. Statut du français en Algérie.....	21
2.2. Comment enseigne-t-on la CE en Algérie ?.....	21
2.3. Stratégies d'enseignement/apprentissage du FLE.....	24
3. La compréhension écrite et les stratégies.....	26
3.1. Les stratégies d'apprentissage.....	26
3.2. Enseignement des stratégies de lecture.....	28
4. Impact de l'enseignement de la lecture sur la production écrite :	40
4.1. Qu'est-ce que la production écrite ?.....	40
4.2. Processus d'écriture :	41
4.3. Relation entre la lecture et l'écriture :	43
PARTIE METHODOLOGIQUE	42
1. Problématique et hypothèses.....	46
2. Méthodologie de la recherche.....	47
2.1. Le choix du public.....	48
2.2. Choix de l'observation	48
2.3. Choix du manuel	49
2.4. Les enseignants interrogés	51
2.5. L'observation	53
2.6. Choix de l'approche : Qualitative ou quantitative	57
2.7. Organisation des observations.....	58
3. Recueil des données.....	58

3.1. Présentations des résultats.....	58
4. Interprétation des données	69
5. SYNTHÈSE	72
PROPOSITIONS PÉDAGOGIQUES.....	42
CONCLUSION	72
BIBLIOGRAPHIE	82
ANNEXES	72

INTRODUCTION

« Lisez-vous ? » Qui d'entre nous n'a pas entendu au moins une fois cette question. Question que pose un enseignant à ses élèves afin de vérifier leurs pré-acquis, que pose un recruteur à un demandeur d'emploi pour s'assurer de son niveau socioculturel... Les réponses qui reviennent le plus souvent sont « parfois », « cela m'arrive de lire avant de dormir », « je suis assez occupé pour trouver le temps de lire » ou encore « moi s'il n'y a pas d'images, je ne lis pas » et chez le jeune public : « Non pas vraiment, je n'aime pas lire »¹, ces réponses là se ressemblent bien qu'elles ne soient pas sémantiquement pareilles, chacune des personnes interrogées semblaient douter de sa réponse.

Pour eux, lire consiste en « prendre un roman, être allongé et lire »². Mais la lecture ne se résume pas à cela, l'acte de lire fait partie intégrante de notre quotidien, comme le soutient E. Charmeux dans son propos « la lecture n'est pas la seule affaire du cours de français ».³ Elle est présente partout : nous lisons tout, à tout moment, mais nous ne nous en rendons pas compte, dès potron-minet, nous lisons l'heure, la date de péremption du lait, la une du journal du petit matin, aussitôt sorti de chez soi, nous nous remettons presque –inconsciemment– à lire des enseignes de magasins, des panneaux de signalisations, des offres d'emplois... le soir, devant un film nous lisons les sous titrages, avant de dormir, un livre de chevet. Tout ce que nous venons de citer, ne fait que renforcer l'idée que la lecture est une activité ancrée dans nos habitudes, nos faits et gestes, et ce ne sont pas les récentes recherches dans le domaine de la cognition, qui vont nier cela. Ainsi la psychologie cognitive définit la compréhension comme la première étape de l'apprentissage (Leblanc et al. 1992 cité par Coronaire et Germain 1998)

¹ Propos recueillis lors d'une enquête faite en 2009 pour l'obtention du diplôme de licence en didactique du FLE.

² *ibid.*

³ E. CHARMEUX, *savoir lire au collège*, eds CEDIC 1985 p 10

et la porte au rang de « préoccupation primordiale » dans le domaine des langues étrangères.

Ces dix dernières années, le système éducatif algérien a connu d'importants changements, le plus significatif est celui d'*avril 2002 ou la réforme de l'éducation*. Cette dernière est venue remédier à l'échec qu'a connu l'ancienne école, qui prônait l'unité didactique (la pédagogie magistrale) afin d'opter pour une meilleure approche centrée sur l'apprenant (pédagogie du projet). Ce changement a laissé perplexe plus d'un, les programmes de tous les cycles scolaires se voient réajuster, et cela afin qu'il y ait un certain équilibre, mais ce changement soudain et radical nous mène à nous poser des questions : est-ce que les enseignants de l'ancien système ainsi que ceux du nouveau système sont prêts pour cela ? Seront-ils capables de gérer cela ? Arriveront-ils à faire de l'apprenant un être autonome ? Tant de questionnements auxquels la réforme a tout prévu ; une formation pour les enseignants et des manuels revus et corrigés pour aider les apprenants à construire leurs savoirs.

Comme nous l'avons affirmé auparavant, toutes les disciplines ont été touchées par cette réforme, ainsi l'enseignement/apprentissage du FLE⁴, qui était autrefois fondé sur l'accumulation des savoirs, n'échappe pas à la règle. La langue française occupe le statut de langue étrangère, son enseignement est pour le moins, délicat, et comme le soutiennent les cognitivistes : pour un apprentissage optimal d'une langue étrangère, la première étape est la compréhension, c'est pour cela que nous nous sommes penchés sur cette habileté qu'est « la compréhension de l'écrit », comment ces enseignants enseignent-ils la compréhension écrite, quelles sont leurs stratégies d'enseignement de la lecture ?

⁴ Français langue étrangère

L'étude de cette habileté peut faire l'objet d'approches multiples et différentes, selon le but de nos recherches, et comme nous nous intéressons au « comment » de l'enseignement de la lecture, autrement dit, les stratégies d'enseignement de la CE ; le cognitivisme s'avère être l'approche la plus adéquate, parce qu'elle nous permet d'étudier la lecture en tant qu'activité mentale ainsi que son processus.

Nous avons émis les hypothèses selon lesquelles, les enseignants ont tendance à ne pas expliciter leurs stratégies et ce afin de les transmettre aux apprenants, ce qui leur donne du mal pour comprendre un texte, ou bien le manuel scolaire n'explique pas assez cette notion de stratégies. Afin de vérifier ce que nous avançons, nous avons choisi comme public les enseignants de 4^{ème} année du cycle moyen de la commune de SENDJAS wilaya de CHLEF, ainsi que le manuel scolaire de l'élève de 4^{ème} année.

Étant donné que le manuel est le même dans toute la wilaya, et dans tout le pays ; et que ses textes ont été choisis selon un profil d'entrée des apprenants bien précis, le problème résiderait peut-être chez l'enseignant et la manière dont se déroulerait sa séance de compréhension écrite, c'est ce que nous allons essayer de confirmer ou d'infirmer dans notre partie méthodologique, en nous basant sur une enquête qualitative.

Notre travail se scindera en deux grandes parties, une première théorique et une seconde méthodologique. Trois chapitres architectureront notre première partie à savoir : un aperçu sur l'évolution de la place de la compréhension écrite à travers les différentes méthodes et approches didactiques, un deuxième chapitre dans lequel nous tenterons de voir la relation entre l'enseignement et

l'apprentissage de la compréhension écrite en Algérie, et un dernier chapitre qui traitera des stratégies d'enseignement de la lecture en classe de FLE en Algérie.

Nous allons présentement aborder le cadrage théorique avec un historique sur la compréhension écrite tout en la définissant et par la suite tenter d'expliquer son processus.

DEFINITION DES OUTILS CONCEPTUELS

1. La compréhension écrite

1.1. La CE⁵ sous l'influence des différentes méthodologies

Le concept de compréhension écrite a évolué au fil des siècles, et ce, sous l'influence des différentes théories linguistiques comme le structuralisme et le fonctionnalisme, et des théories psychologiques, telles que le béhaviorisme (comportementaliste) et le cognitivisme⁶. Ces courants théoriques ont énormément contribué dans l'évolution des méthodologies didactiques. Ces dernières ont vu et revu la conception de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, entre autres la conception de la compréhension écrite en français langue étrangère (FLE). L'évolution de ce concept est comme suit :

- La méthode traditionnelle a eu une grande emprise sur l'enseignement des langues étrangères. Elle accordait une grande importance à la lecture des ouvrages littéraires, afin de développer les facultés intellectuelles de l'apprenant, autrement dit sa mémoire ; en ayant recours à la traduction des textes littéraires choisis préalablement par le « maître ». L'apprenant était amené à apprendre par cœur un vocabulaire isolé dont la signification était apprise par traduction en langue maternelle (LM). Tant l'importance était donnée au texte littéraire, mais elle privilégiait la forme (structures linguistiques, syntaxe et morphologie) au détriment du sens. L'objectif de cette méthode grammaire-traduction, était de traduire un maximum de textes littéraires sans se soucier du sens de ces ouvrages.

La méthode traditionnelle semblait inefficace, puisqu'elle n'enseignait pas la langue étrangère (LE) à des fins de communication, mais juste pour son statut culturel, et social, or la fin du 19^{ème} siècle signifiait la fin de cette méthode et l'apparition de nouvelles méthodes, approches et méthodologies.

⁵ Nous utiliserons CE tout au long de ce travail pour désigner l'habileté « la compréhension écrite ».

⁶ Courant de la pensée qui étudie les processus mentaux et cognitifs J.P.Cuq (2003) dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. p.45

- La méthode directe, quant à elle avait pour but d'enseigner une LE pour communiquer, accordant la priorité à l'oral, l'habileté de lecture n'apparaissait qu'une fois l'habileté de parler apprise et acquise. Elle considère l'écrit comme une langue orale « *scripturé* »⁷ ne servant qu'à reproduire la langue orale. Contrairement à la méthode traditionnelle, l'apprenant ne mémorisait pas une liste de mots ou d'expressions, mais associait la forme linguistique au sens du mot (l'associationnisme), l'enseignant occupe une place prioritaire par rapport au manuel scolaire, il se doit de maîtriser la langue enseignée (LE) et ne recourt pas à la traduction mais à l'association –associer une image à un mot.

- La méthode audio-orale (MAO): dans cette méthode-là, toutes les habiletés sont visées, mais la priorité est accordée à l'oral, l'enseignement/apprentissage d'une LE est comme suit : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. L'apprenant écoute des enregistrements, imite, répète et stocke dans sa mémoire, l'enseignant doit être un modèle de prononciation. La théorie psychologique sous-jacente est le béhaviourisme partant du principe que le langage n'est qu'un type de comportement humain dont le schéma de base est le réflexe conditionné : stimulus-réponse-renforcement.

L'apprenant était un automate qui ne faisait qu'enregistrer, répéter sans trop comprendre l'utilité de ce qu'il fait.

- Tout comme la MAO, la méthode structuro-globale audio visuelle (SGAV) visait les quatre habiletés mais plus précisément l'oral car pour elle l'écrit handicaperait l'apprenant et le freinerait dans son apprentissage de la LE : « *Mettre, au début, le texte sous les yeux de l'étudiant, ce n'est pas l'aider, mais le place au contraire devant une masse de difficultés*

⁷ Terme emprunté à C.Germain (1993) «Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire) p.127

insurmontables à ce moment-là »⁸ (préface de VIF, p.XXV cité par C.Germain (1993). Le rôle de l'apprenant est d'écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement, l'enseignant est toujours ce modèle linguistique qu'il faut suivre, concernant le manuel scolaire, il ne comporte que des images de dialogues, sans trop donner d'importance à l'écrit.

- En réaction aux méthodes audio-orales et SGAV, l'approche communicative voit le jour, elle s'intéresse aux besoins langagiers de l'apprenant, et redéfinit l'apprentissage comme suit : « *Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible* »⁹ C.Puren (1988). Contrairement à l'acception que l'approche béhavioriste fait du langage comme étant une création d'habitudes et de réflexes ; l'approche communicative appuyée par les travaux de la psychologie cognitiviste le considère comme un processus influencé par des paramètres internes qu'externes. Cette approche prenait en considération les quatre habiletés car tout dépendait des intérêts, et besoins de l'apprenant. En ce qui concerne l'écrit, elle s'intéresse au sens plus qu'à la forme, le sens est vu comme le produit d'une interaction résultant d'une négociation du message entre le lecteur et les intentions de l'auteur.

Nous pouvons dire que les objectifs d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ont énormément changé depuis la méthodologie traditionnelle. De nos jours les enseignants ne suivent pas à la lettre l'une des méthodologies ou approches ce qui a donné naissance à l'éclectisme méthodologique qui préconise la diversification des matériels et parfois même à l'innovation. C'est ce qui a

⁸ Préface de VIF, p XXV cité par C.Germain (1993) «Evolution de l'enseignement des langues : 5000ans d'histoire).p. 154

⁹ C.Puren (1988), histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. P.372

nourri notre questionnement : comment les enseignants enseignent-ils la compréhension écrite ?

Après cet historique sur le concept de compréhension écrite dans les différentes méthodologies, nous allons tenter dans ce qui suit de définir la compréhension écrite chez les cognitivistes, et son processus.

1.2. Qu'est-ce que la compréhension écrite ?

Lire ne se résume pas à apprendre un lexique et des règles de grammaire, comme le prônait la méthode traditionnelle, lire tout comme parler, signifie communiquer, savoir lire c'est posséder des compétences de communication (Hymes)¹⁰, ces dernières supposent l'existence de savoirs et de savoir-faire d'ordre linguistique, socioculturel, et psychoaffectifs.

La compréhension de l'écrit ou lecture, ces deux concepts-là n'en sont qu'un d'après Durkin(1986) cité par J.Giasson¹¹. Nous allons donc les utiliser par la suite en tant que synonymes.

La lecture est définie par le petit Larousse¹² comme étant l'action de lire, de déchiffrer, fait de savoir lire, apprendre la lecture et action de lire à haute voix, des concepts liés à la compréhension écrite, quant à « *Comprendre c'est concevoir ; saisir le sens de. Comprendre la pensée de quelqu'un* » telle est son acception générale. Cette définition montre que l'acte de comprendre est une activité créatrice, cette création ne vient pas *ex nihilo* ce qui sous entend l'existence de connaissances préalablement acquises, nous y reviendrons plus tard.

La compréhension est une activité complexe qui est encore sujette aux recherches. L'explicitation de cette tâche, purement mentale, est toujours à l'ordre du jour, nombre de chercheurs ont tenté d'y voir plus clairement. Ils en sont arrivés à la conclusion que toute activité de compréhension requiert la

¹⁰ HYMES, D.H.(1984) Vers la compétence de communication, Hatier

¹¹ GIASSON, J, (1990), *la compréhension en lecture*, De Boeck université 2000. p.26

¹² Le Petit Larousse (2003) Paris.

mobilisation de processus cognitifs, ainsi que la mise en relation de plusieurs éléments qui aideront le lecteur à faire émerger le sens du texte qu'il a sous les yeux ; autrement dit, la compréhension est « *L'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs qui permet à l'apprenant d'arriver au sens de ce qu'il lit* » (J.P.CUQ, 2003)¹³.

En psychologie cognitive, la compréhension en lecture implique la prise en compte du texte et de ses caractéristiques, de la mémoire avec ses différentes catégories, et des différents processus conscients intentionnels et inconscients mis en œuvre lors de la lecture, le tout simultanément. La citation qui suit résume ce que nous avons dit et ce que nous aborderons dans la deuxième partie de ce chapitre :

« Le type de lecture qui intéresse nos publics a donc pour objectif la saisie d'un sens (ce qui n'est pas toujours le cas et au premier chef, si l'on songe, par exemple, à la lecture de correction des fautes, à la lecture à haute voix pour des auditeurs, à la recherche de passages connus ou de citations, etc.) c'est dire que pour mettre en œuvre une pédagogie de ce type de lecture (qui, pour être le plus courant, n'en est pas pour autant celui dont les mécanismes sont les plus aisés à saisir) qui ait quelques chances d'efficacité, il importe de s'interroger sur ce qu'est l'activité de lecture, comment elle fonctionne, et ce que cela signifie que de comprendre, construire du sens. » (D.Lehmann (1980) cité par A.Séoud 1997)¹⁴

Les lectures sont nombreuses et différentes, ce qui nous intéresse ici, c'est la lecture afin de construire du sens, la lecture en tant qu'activité mentale, alors comment s'opère cette activité et quels sont ses mécanismes ?

¹³ J.P.Cuq (2003) dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

¹⁴ A.Séoud (1997), pour une didactique de la littérature, Eds. Didier paris (2006) p. 77

1.3. Le processus de compréhension

Comme nous l'avons précisé auparavant, la lecture est une activité mentale qui requiert la mise en œuvre de plusieurs mécanismes, autrement dit, avant que le lecteur n'arrive au produit fini de la compréhension qu'est la construction du sens, il se doit de passer par une suite d'étapes, nous en retiendrons les suivantes :

1.3.1. La perception visuelle

La lecture sous-entend l'existence d'un support écrit, ou l'organe moteur est l'œil. Quand nous lisons un texte, nous déplaçons les yeux de manière à les placer sur la partie que nous souhaitons lire. Mais il a été démontré que nous ne lisons pas tout, nous lisons que ce qui nous intéresse. Les yeux ne s'arrêtent pas sur chaque lettre, ils ne déchiffrent pas graphème après graphème, S. Moirand décrit la lecture comme un phénomène d'anticipation où nul besoin de tout voir pour tout lire :

« On sait d'ailleurs que l'œil ne déchiffre que rarement graphème après graphème et que sa démarche n'est pas analytique : il procède par saisies globales (pendant lesquelles il reste immobile) et avance par saccades et bonds en avant (et retours en arrière). Les mots semblent être perçus globalement dans l'énoncé : on comprend des enseignes dont les lettres ont disparus [...] » S.Moirand cité par A.Séoud (1997)¹⁵

Ce concept de *linéarité* a été dépassé. (Javal 1879) a démontré que le lecteur ne lisait pas de manière continue de gauche à droite –tout dépend de langue- mais qu'il procédait par pauses, appelées fixations, alternées et ponctuées de saccades¹⁶. Ces deux activités ne durent pas plus d'une seconde, ¼ de seconde pour être plus précis, pour une fixation, et 40 ms pour une saccade, ce qui nous mène à constater que le regard est en fait immobile pendant la grande majorité du

¹⁵ ibid p.76

¹⁶ Les saccades de progression c'est le mouvement des yeux d'un mot à un autre en effectuant un bond, et on entend par saccades de régression, les retours en arrière qu'effectue l'œil pour revoir des éléments mal perçus.

temps de lecture : 9/10 du temps de lecture¹⁷ (Baccino et Colé, 1995). Donc les yeux procèdent à un balayage ou à des saisies globales lors desquelles se fait l'extraction de l'information ; la durée de ces fixations est toujours la même qu'importe la rapidité de lecture, car un lecteur qui lit rapidement, ne veut pas dire que ses yeux se déplacent rapidement, mais c'est sa capacité de saisie d'information de mots, de signes appelée « empan visuel » et à les emmagasiner en mémoire qui le différencie d'un lecteur lent.

La vitesse de lecture dépend donc du type de texte, de la capacité de saisie globale du lecteur à chaque fixation, ainsi que de ses possibilités d'anticipation, de prévision et de stockage des informations au fur et à mesure qu'il avance dans le texte.

La capacité d'emmagasiner des informations diffère d'un lecteur à un autre, nous allons dans ce qui suit aborder la mémoire et son rôle dans la lecture.

1.3.2. La mémorisation

« *L'acte de lire consiste pour la plupart des cas à acquérir une information nouvelle et à en stocker l'essentiel en mémoire à long terme* » (Baccino et Colé, 1995)¹⁸. La lecture est un perpétuel travail de reconstruction et d'organisation.

L'information extraite du texte est stockée pour être utilisée ; le moment même de la lecture, ultérieurement, ou pour être combinée avec d'autres connaissances *déjà-là* (Meirieu, 1994). Le stockage se répartit de bien différentes manières selon la durée de rétention et du type d'information dans la mémoire, les psychologues cognitivistes¹⁹ en ont dénombré 3 registres (classification de Atchinson et Schiffrin, 1968) :

- **La mémoire sensorielle** : c'est une mémoire transitoire qui conserve l'information provisoirement en attendant qu'elle soit traitée par la

¹⁷ BACCINO, T, et COLE, P, (1995), *la lecture experte*, collection : que sais-je ? PUF 1995

¹⁸ Ibid.

¹⁹ En psychologie générale contemporaine, le cognitivisme considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire. (J.P.CUQ, 2003).

mémoire à court terme, elle consiste à garder une image assez représentante de l'information saisie par le système visuel (d'où l'appellation de mémoire iconique), son stockage efface l'information précédemment mémorisée, son rôle en lecture est très controversée ;

- **La mémoire à court terme (MCT) :** c'est une mémoire temporaire à capacité réduite, elle traite l'information maintenue en mémoire sensorielle et en mémoire à long terme, elle est très importante en lecture, car elle garde l'information le temps de la traiter, d'où l'appellation de mémoire de travail (Baddeley et Hitch, 1974), elle constitue le point de départ des processus de compréhension ;

- L'information stockée en mémoire à court terme, est transférée dans **la mémoire à long terme (MLT)** pour être traitée et stockée, pour y rester indéfiniment, devenant avec le temps une connaissance propre au lecteur, formant ses connaissances antérieures dont le rôle est assez précieux lors de la construction du modèle mental de la situation que décrit le texte. Nous pouvons résumer cela en disant que l'apprenant cherche ses moyens (acquis et compétences²⁰) dans un centre de ressources qu'est la mémoire, et cela afin de construire du sens. Les chercheurs ont répertorié ces connaissances auxquelles a recourt l'apprenant en :
 - Connaissances conceptuelles générales sur les objets ou événements du monde réel,
 - Connaissances conceptuelles spécifiques à la situation décrite,
 - Connaissances sur le langage (lexique, morphologie et syntaxe)
 - Connaissances pragmatiques portant sur l'intention communication, les objectifs de l'écrivain (scripteur), les types de textes, et le contexte de lecture.

²⁰ Pour Roegiers (2000) c'est « *La possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes* ».

1.3.3. La construction du sens

L'activité de lecture ne se résume pas à déchiffrer les syllabes, construisant les mots et ainsi des phrases ou à reconnaître la graphie des mots, ni à garder ce tout anarchique, en mémoire, l'apprenant lecteur ne lit pas pour ainsi dire passivement, il est actif tout au long de l'activité de lecture. Il questionne le texte, formule des hypothèses et les vérifie par ce qui suit dans le texte, ou en puisant dans ses connaissances sur le sujet qu'il lit construisant ainsi une représentation mentale, une idée représentant fidèlement ou presque le sens que véhicule le texte.

Le lecteur est la principale pierre de l'édifice, avec « le texte » et le « contexte », ils forment les composantes essentielles et indissociables du processus interactif qu'est la lecture. L'apprenant lecteur aborde un texte avec ce qu'il est, autrement dit ; structures cognitives (connaissances sur la langue et connaissances sur le monde) et structures affectives

« Pour comprendre le sens du texte, le lecteur doit établir des ponts entre le nouveau (le texte) et le connu (ses connaissances antérieures) la compréhension ne peut se produire s'il n'y a rien à quoi le lecteur puisse rattacher la nouvelle information fournie par le texte » (J.Giasson, p13)²¹

Tout en mettant en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte, autrement dit ; *'ce qu'il fait'*, qui ne sont pas séquentiels mais simultanés, J. Giasson (1990)²² en dénombre les cinq processus qui suivent :

- les microprocessus : servent à comprendre l'information contenue dans une phrase ;

²¹ J.Giasson (1990), *la compréhension en lecture*, De Boeck université 2000

²² *ibid*

- **Les processus d'intégration** : ont pour fonction d'effectuer des liens entre les propositions ou les phrases ;
- **Les macro processus** : sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens permettant de faire du texte un tout cohérent ;
- **Les processus d'élaboration** : permettent au lecteur de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur ;
- **Les processus métacognitifs** : Ils gèrent la compréhension, et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation.

A mesure que l'apprenant avance dans sa lecture, il met à jour (confirme ou infirme ses hypothèses) sa représentation mentale de la signification du texte, ce ne sont pas les appellations qui manquent pour nommer cette activité de construire du sens : modèle mental (Kintsch et Van dijk, 1983), modèle mental (Johnson-laird, 1983), représentation référentielle (Just et Carpenter, 1987), Labasse. B confirme cela en disant que « *comprendre c'est édifier une représentation mentale spécifique correspondant à la situation que décrit ce texte, que l'on parle de 'modèle de situation', de « modèle mental » ou de 'représentation particularisée de situation'...* » (Labasse, 1999)²³

1.3.3.1. Les modèles de lecture

L'interaction des variables de la lecture, ainsi que les connaissances du lecteur et des processus mobilisés en lecture ont permis d'élaborer plusieurs modèles de lecture tels que les modèles ascendants, descendants et interactifs²⁴

- Les modèles ascendants (sémasiologiques) : appelés aussi modèles bas-haut, parce que dans ces modèles la priorité est donné à la perception de la forme du texte, au décodage, au déchiffrement, le lecteur va de la plus petite unité de sens, les mots aux phrases, ensuite au texte, ces modèles mettent en jeu quatre phases qui sont :

²³ Modèles que nous verrons en détail dans la partie 1.3.3.2

²⁴ Selon Marie José Gremmo, et Henri Hollec.

- La phase de discrimination : reconnaissance des mots et des formes graphiques.
- La phase de segmentation : délimitation des mots ou des groupes de mots ou des phrases.
- La phase d'interprétation : attribution d'un sens aux mots et aux phrases.
- La phase de synthèse : construction du sens global du texte, par addition des sens des mots.

Dans ces modèles ascendants, nous reconnaissons les trois premiers processus cités plus haut par J.Giasson, à savoir : les microprocessus, les macroprocessus et le processus d'intégration.

- Les modèles descendants (onomasiologiques) : connus aussi sous le nom de modèle haut-bas. La compréhension dans ces modèles, résulte d'une série d'opérations de pré construction de la signification, en établissant un certain nombre d'hypothèses que le lecteur vérifie par la suite dans le texte en procédant au repérage d'indices permettant de confirmer ou d'infirmer des hypothèses émises.

Ces modèles prennent en considération les processus : d'élaboration et les processus métacognitifs.

Les limites des modèles ascendants et descendants ont donné naissance aux modèles interactifs, qui alternent entre l'onomasiologique et le sémasiologique. Les modèles interactifs comprennent tous les processus cités par J.Giasson, ce qui fait de son modèle de lecture : un modèle interactif.

1.3.3.2. Autres modèles connus

- **Modèle de Just et Carpenter (1980)**

L'intérêt de ce modèle est de décrire les étapes de traitement que le lecteur met en œuvre lorsqu'il rencontre un nouveau mot. Quand l'œil fixe un nouveau mot dans le texte, le lecteur –inconsciemment- tentera d'encoder le mot,

recupérer sa signification, déterminer sa fonction syntaxique, intégrer ces nouvelles informations et essayer d'établir une cohérence avec ce qu'il a déjà en mémoire de travail, et vérifier si cette information peut se combiner à une information existant dans sa MLT. D'après Baccino et Colé (1995, p123)²⁵ le point faible serait de prétendre que tous ces traitements se font lors de la fixation du nouveau mot.

- **Modèle de compréhension de Kintsh et Van Dijk (1983)**

Pour Kintsh et Van Dijk la compréhension s'opère simultanément sur deux niveaux : un niveau local où le lecteur segmente le texte en plusieurs propositions qu'il essaiera par la suite de relier entre elles en trouvant des arguments communs. Un niveau global dans lequel il transforme les propositions issues du niveau local, en macro propositions, ce niveau est une généralisation des actions du niveau local.

- **Le modèle de Construction-Intégration (1988)**

Pour Kintsh un modèle cognitif de la compréhension-lecture doit être guidé par les connaissances antérieures du lecteur, ses connaissances morphologiques, syntaxiques, et le monde qui l'entoure. C'est avec ces diverses connaissances, qu'une construction de différents niveaux de représentations est possible. Le lecteur est amené à établir des connexions, relations entre *le niveau local et global* du texte (modèle de situation Van Dijk et Kintsh, 1983). Dans une construction de la signification, un processus d'intégration est mis en œuvre pour renforcer les éléments pertinents qui révèlent une cohérence, et inhiber les éléments inappropriés.²⁶

Malgré le nombre important de modèles de compréhension, de schématisations de l'activité de lecture, ses processus restent très complexes, bien que les approches cognitivistes ont essayé de fournir quelques éclairages

²⁵ BACCINO, T, et COLE, P, (1995), *la lecture experte*, collection : que sais-je ? PUF 1995. p.123

²⁶ Denhière.G, et al, *Psychologie cognitive et compréhension de texte :Une démarche théorique et expérimentale.* (2004)

aux chercheurs, il n'en est pas moins facile d'apprendre aux collégiens à comprendre, autrement dit les stratégies de lecture.

Nous tenterons dans le chapitre qui suit de voir comment enseigne-t-on la compréhension écrite (lecture) en Algérie et quelle place occupe cette habileté ?

2. L'enseignement/apprentissage de la compréhension écrite

2.1. Statut du français en Algérie

Dans les textes officiels, le français langue du colonisateur, occupe la place de langue étrangère et doit être enseignée comme telle.

Nous retrouvons l'enseignement de la langue française à tous les niveaux de la scolarité des apprenants, de l'école primaire à l'enseignement supérieur sauf en ce qui concerne quelques spécialités, son apprentissage est obligatoire et c'est la première langue étrangère enseignée.

Le français est enseignée en Algérie en tant que langue étrangère. La nouvelle réforme de l'éducation a insisté sur l'enseignement des langues étrangères, afin d'amener les élèves à communiquer dans différentes langues en enseignant les différentes habiletés : l'expression orale, l'expression écrite, la compréhension orale et la compréhension écrite.

La compréhension est une tâche complexe, son enseignement requiert d'immenses implications, qui permettent aux apprenants de construire leurs apprentissages et d'acquérir les fondements de cette langue, et par là acquérir la compétence de communication.

2.2. Comment enseigne-t-on la CE en Algérie ?

Dès le premier cycle qu'est le primaire, l'apprenant est amené à comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples, représentant des faits de langue fondamentaux, l'élève apprend les connaissances rudimentaires. Ces acquis

entrent en jeu dans le second cycle, celui du collège, où en fonction de ce qu'il a acquis, il est appelé à produire, dire, écrire des énoncés complexes, les lire. C'est dans ce cycle-là qu'il rencontre la typologie textuelle : les textes à dominante narrative, descriptive, explicative et argumentatives. Ensuite le dernier cycle qui est le secondaire, après s'être familiarisé avec les types de texte et leurs dominantes, l'élève est appelé dans ce cycle-là à développer les quatre habiletés dans les types de discours, autrement dit, des discours de genre sociaux différents, pouvoir débattre, et se familiariser avec le texte littéraire ou historique.

Tels sont les objectifs de la réforme de l'éducation, l'élève doit sortir de chaque cycle avec les objectifs atteints. L'élève est censée après la fin de son cursus scolaire, pouvoir communiquer avec un natif, dans n'importe quelle situation de communication.

Au collège le profil d'entrée est le suivant : l'apprenant est capable de lire, écrire, dire et comprendre des énoncés simples. En dernière année collège, ces pré-acquis doivent avoir permis à l'élève de communiquer (oral et écrit) avec les différents registres et types de textes.

Selon le Guide du Professeur Langues de la 4^{ème} année Moyenne²⁷, la lecture occuperait un grand rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE, car dans les séances de grammaire, vocabulaire, conjugaison et orthographe, le manuel est utilisé, parce que l'enseignant part « *Des textes pour l'élaboration des notions grammaticales montrées en fonctionnement réel dans les textes [...]il faut dans ce cas, à l'occasion des activités de lecture, solliciter le savoir-faire grammatical de l'élève. On a affaire dans ce cas, à de la grammaire en texte* » (S.Karabétian²⁸ cité dans le guide du professeur) c'est dire l'importance accordé à la lecture.

Les textes proposés sont choisis de sorte à développer les compétences de lecture, les mots difficiles que rencontre l'apprenant dans ces textes, ne sont pas

²⁷ Guide du professeur Langues 4^{ème} année moyenne (2006) O.N.P.S p38, 39

²⁸ S.Karabétian, Théorie et pratiques de grammaires, ed. Retz, Paris, 1988, pp 68, 69

expliqués comme c'est le cas dans les années précédentes, et cela pour l'inciter à consulter un dictionnaire afin de rechercher une information. S'il y a absence de dictionnaire, les apprenants sont amenés à deviner –formuler des hypothèses- le sens du mot, ou de l'expression.

Le rôle de l'enseignant est d'expliquer et de répondre si possible à tous les questionnements et sollicitations des apprenants. L'enseignant leur fait préparer la leçon de lecture à la maison, afin de les pousser à émettre des hypothèses de sens, qu'ils compareront avec leurs camarades en classe. Dans le manuel scolaire, les textes sont toujours suivis de questions de compréhension, ces dernières sont résolues en classe sous forme d'activité d'observation, de ré-organisation, d'élaboration de signification, afin qu'ils apprennent à justifier leurs réponses. Les questions qui accompagnent le texte ne sont pas exhaustives, l'enseignant peut innover, et cela en fonction du niveau de compréhension des apprenants, du type du texte, et du sujet abordé, si les textes sont difficiles aux yeux de l'enseignant, il a la latitude de proposer d'autres textes, mais qui s'inscrivent dans le projet. Dans le *document d'accompagnement*, il est indiqué : « *L'enseignant devra varier les questions, les doser en allant des plus faciles aux plus complexes, sans vouloir trop guider au point « d'assister » l'élève, mais plutôt en le faisant chercher et découvrir ».*

Dans la compréhension écrite, les apprenants doivent garder une trace écrite des séances de lecture, sous forme de tableaux-synthèse qui sont le plus souvent des questions en forme de : *qui parle ? avec qui ? pourquoi ? comment ?* et des définitions portés préalablement au tableau.

Les questions que pose l'enseignant, doivent amener l'apprenant à réfléchir sur son apprentissage, autrement dit, l'enseignant ne devra pas se contenter de poser une question directe, mais de lui poser des questions sur la procédure qu'il suit, autrement dit, pourquoi a-t-il répondu telle réponse au lieu d'une autre, comment en est-il arrivé à cela ? Voici un exemple : « *Quelle est votre réponse ? Comment en êtes vous arrivé là ? Qu'est-ce qui vous permet de dire cela ? Le*

retour sur sa démarche, provoqué par ce questionnement, permet une prise de conscience et stabilise la représentation. Cette réflexion sur soi –métacognition- devrait permettre une plus grande maîtrise dans le fonctionnement et renforcer l'assurance des apprentissages en les structurant de façon personnelle et explicite. »²⁹ P.Gillet cité dans le guide du professeur. Ici l'enseignement de la lecture favorise la conscientisation dans le but d'une autonomisation.

Théoriquement, l'enseignement de la lecture est plus qu'évident, mais qu'en est-il lorsque l'on vient à appliquer cette théorie en milieu scolaire, en prenant en compte les différents facteurs.

2.3. Stratégies d'enseignement/apprentissage du FLE

2.3.1. Qu'est-ce qu'une stratégie ?

L'art consistant à coordonner des activités, à manœuvrer habilement pour atteindre un but ; est appelé -selon le petit Larousse- une stratégie. Ce terme assez familier dans la cour militaire, a déserté les camps pour élargir son champ d'investigation et s'est retrouvé dans les années 1970 dans l'enseignement. C'est avec l'émergence des études sur l'analyse des styles d'apprentissage, de l'interlangue³⁰ et du développement de l'apprentissage autonome, que cette notion de stratégie s'est imposée dans la réflexion didactique. Autre l'acception militaire et générale, une stratégie selon LEGENDRE est « *une technique intellectuelle choisie par une personne comme étant la plus propice à la résolution d'un problème* ». (Legendre, 1993)

En didactique des langues, l'apprenant n'est plus cet être passif qui reçoit les informations telles qu'elles, l'approche communicative³¹ a fait de lui le centre de tout processus d'apprentissage et cela pour une plus grande autonomie, et afin

²⁹ P.Gillet (1994) Construire la formation, Collection Pédagogie, CEPEC, Paris, 1994, p.122

³⁰ Notion introduite par Selinker, 1972 en tant que *structure psychologique latente*, l'on entend par cette notion, la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisée par un apprenant à un stade donné. (J.P.CUQ, 2003).

³¹ L'approche communicative est une *méthodologie* -terme que l'on prendrait avec des pincettes, qui vise à développer chez l'apprenant une autonomie et une capacité à communiquer.

d'atteindre un niveau acceptable, pour ne pas dire excellent d'autonomie. Les apprenants doivent connaître et utiliser correctement des stratégies d'apprentissage qui facilitent l'acquisition des connaissances et des compétences sur lesquelles portent leurs études, c'est avec cette idée de « centration sur l'apprenant » que la notion de stratégie d'apprentissage a pris de l'ampleur, et ce pour mieux répondre aux interrogations concernant les différences entre lecteurs compétents et lecteurs non-compétents et comment procède chacun d'eux pour construire le sens de ce qu'il lit. Selon Weinstein (1994), la majorité des élèves qui utilisent des stratégies d'apprentissages efficaces dans leurs activités, réussissent plus.

2.3.2. Caractéristiques des stratégies

Les stratégies sont observables, transmissibles, modifiables, conscientes et parfois inconscientes.

Dans les pratiques de classe, les stratégies peuvent être observables, se manifestant à travers les comportements de l'apprenant, comme l'utilisation d'un dictionnaire. Comme il y a des stratégies observables, il existe aussi celles qui ne le sont pas, comme la réaction d'un apprenant devant un texte, quand la réponse à une question n'est pas directement explicitée dans le texte, poussant l'apprenant à inférer ou à déduire. Afin de connaître le cheminement de son raisonnement, l'enseignant lui demandera de décrire sa réflexion, autrement dit l'élève doit expliquer comment il a fait pour résoudre le problème de compréhension.

Quant à la transmission, un apprenant en explicitant le cheminement de son raisonnement peut transmettre sa stratégie à un camarade, le cas échéant est possible avec enseignant-apprenant.

Les stratégies sont transmissibles ce qui fait d'elles, qu'elles sont modifiables, un apprenant ayant une stratégie incomplète ou inadéquate dans une situation-problème, peut la modifier et l'assimiler.

Les stratégies ne s'appliquent pas de façon identique à toutes les situations et de ce fait, ne peuvent être automatisées. Les stratégies sont intentionnelles et délibérées c'est-à-dire orientées vers un but.

3. La compréhension écrite et les stratégies

3.1. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage en LE désignent : « *Un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible* » Cyr et Germain cité par J.Giasson (1990). Cornaire³² considère les stratégies d'apprentissage comme des démarches conscientes mises en œuvre par l'apprenant pour faciliter l'acquisition, l'entreposage, la reconstruction de l'information.

Prenant en considération, l'utilité des stratégies dans l'enseignement/apprentissage d'une LE, les chercheurs ont tenté d'identifier et de catégoriser ces stratégies, ils les ont regroupées en trois grandes catégories, comme le précisent Saint Pierre et Talbot : « *Les stratégies ne se limitent pas à la cognition des textes dans lesquels la question est abordée, mais elles traitent également de stratégies méta-cognitives et de stratégies affectives* » :

- **Stratégies méta-cognitives** : elles consistent en une réflexion sur le processus d'apprentissage, une préparation en vue de l'apprentissage, le contrôle ou le monitoring des activités d'apprentissage, ainsi que l'autoévaluation ce qui pousse l'apprenant à s'associer son apprentissage. Comme le confirme CYR et GERMAIN « *les stratégies métacognitives*

³² C.Cornaire CLE international

consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre essentiellement les conditions qui le favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'autoévaluer et à s'autocorriger »

Les stratégies méta-cognitives comprennent : l'anticipation, l'attention, l'autorégulation, l'identification du problème et l'autoévaluation.

- **Stratégies cognitives** : elles impliquent une interaction avec l'objet d'étude, une manipulation mentale, et une application de cette technique dans l'exécution d'une tâche d'apprentissage. Elles sont observables à travers le comportement scolaire de l'apprenant.

Elles comprennent ; la mémorisation, la prise de note, l'inférence, la déduction, la recherche documentaire, l'élaboration et le résumé.

- **Stratégies affectives** : elles sont très importantes et elles ne doivent pas être négligées, il s'agit de surmonter les blocages affectifs par la mise en place de dispositifs en classe en ménageant un espace scolaire qui faciliterait les échanges, les travaux de groupe, l'enseignant doit apprendre à écouter l'apprenant pour mieux l'orienter et l'aider dans cette prise de contrôle de son propre apprentissage.

Elles comportent : les questions de clarification, de vérification, de coopération, de travail en groupe, de gestion des émotions et réduction de la peur.

Nombreuses sont les recherches s'inscrivant dans la psychologie cognitive qui se sont intéressées aux stratégies de lecture, ces dernières ont étudié les stratégies de lecture avec la variable lecteur, les stratégies de lecture avec la variable texte, les stratégies de lecture avec la variable contexte. Ce qui établit un large champ de recherches autour de cette notion de stratégie. Les chercheurs

s'entendent quand même à rendre cette notion enseignable, autrement dit l'expliciter aux apprenants afin qu'ils en fassent une habileté cognitive.

3.2. Enseignement des stratégies de lecture

Le lecteur interagissant avec le texte qu'il lit, essaiera de (re)construire le sens en mettant en œuvre des processus cognitifs ou stratégies de compréhension (stratégie de lecture), nous verrons cela avec plus de précision dans ce qui suit.

3.2.1. Définition de la stratégie de lecture

Avec les approches constructivistes³³, beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la variable : lecteur, et à la manière avec laquelle il procède ainsi que les moyens qu'il met en œuvre consciemment afin de comprendre ce qu'il lit, de dégager du sens, en d'autres termes : comment lit-il ce qu'il lit (S. Moirand, 1979), ce qui permet à la notion de stratégie de lecture de s'imposer.

Lors d'une séance de compréhension, l'enseignant ne doit plus se contenter de poser des questions aux apprenants, sur le texte et de vérifier l'exactitude de la réponse. Il se doit d'expliquer pourquoi telle réponse est juste et une autre non, et comment l'apprenant lecteur doit utiliser des stratégies pour arriver à de meilleures réponses, l'apprenant est conçu comme un « apprenti » qui cherche du sens à ce qu'il fait.

Le lecteur est appelé à utiliser les stratégies de lectures dans beaucoup de situations, qui ne se ressemblent guère. L'attitude qu'il devra adopter devant

³³ Avec ces approches on parle d'apprentissage par construction, Vygotski et Bruner parlent de l'existence d'une activité mentale de réaménagement des données ou d'élaboration d'une représentation. (J.P.CUQ, 2003).

n'importe quel texte, descriptif ou narratif n'est pas la même, donc pas la même stratégie, il doit être sensible au but de la tâche et aux obstacles qu'il peut rencontrer, il doit être prêt à abandonner une stratégie au profit d'une autre plus efficace s'il n'atteint pas le but fixé.

F.Cicurel propose une typologie de stratégies selon le but à atteindre du lecteur, nous les expliquerons brièvement :

- La lecture studieuse : dont l'objectif est de saisir le plus d'informations.
- La lecture balayage : l'objectif du lecteur est de prendre connaissance des éléments essentiels du texte.
- La lecture sélective : stratégie utilisée lorsque le but premier du lecteur est de trouver une information précise.
- La lecture action ; utilisée par le lecteur quand la situation implique qu'il y ait action après lecture (consignes).
- La lecture oralisée : consiste à lire le texte à haute voix.

L'utilisation des stratégies de la part des apprenants ne signifie pas automatiquement qu'il y a compréhension, car beaucoup d'apprenants lecteurs ont conscience de l'existence des stratégies, mais pensent qu'il n'est pas nécessaire de les utiliser, d'une part parce qu'ils ne leur trouvent pas une grande utilité, d'autre part, parce qu'ils ne savent pas l'utiliser, alors comment faire d'une habileté une stratégie ?

Weinstein et Hume (1998) proposent d'utiliser trois méthodes d'enseignement des stratégies :

- 1- l'enseignement direct : (quelle est la stratégie à appliquer et comment l'utiliser) ;
- 2- le modelage cognitif et méta-cognitif : visant à expliciter le raisonnement accompagnant la planification et la réalisation d'une tâche, à mettre en

évidence l'importance de contrôler la réalisation de la tâche et à communiquer des attitudes (Hensler, 1999).

- 3- La pratique guidée avec rétroaction : qui propose la discussion des caractéristiques et des applications possibles et impossibles de la stratégie.³⁴

Nous allons voir dans ce qui suit, avec plus de précision, la méthode consistant en un enseignement direct.

3.2.2. Comment apprendre aux élèves à comprendre les textes ? (L'enseignement explicite)

Les situations de lecture en classe, permettent à l'apprenant d'activer inconsciemment des mécanismes l'aidant à acquérir, à intégrer et à réutiliser différents savoirs. Les psychologues cognitivistes les ont catégorisées comme suit :

- **Des connaissances déclaratives** : (le savoir, le quoi ?) : Elles correspondent aux connaissances statiques, inertes et théoriques, ainsi connaître des règles de la langue, la norme, la grammaire ne signifie pas une capacité à communiquer en LE.
- **Des connaissances procédurales** : (le savoir faire, le comment ?) : Correspondent à la procédure qui permet la réalisation de l'action.
- **Des connaissances conditionnelles** : (le savoir être, le quand et le pourquoi) : appelées aussi connaissances stratégiques, elles concernent le quand et le pourquoi ; elles relèvent du savoir-être à savoir à quel moment, dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie.

Ces connaissances obéissent à des phases :

³⁴ (S.Cartier, université de Montréal, 2000)

- **Phase cognitive ou phase d'apprentissage** : c'est celle de la construction du sens, de l'acquisition du savoir, de la familiarisation avec les nouvelles connaissances, elle requiert une grande attention.
- **Phase associative** : c'est le passage de la saisie au stockage pour une utilisation procédurale, donc un savoir-faire.
- **Phase d'automatisation** ; l'apprenant est capable d'utiliser la langue sans porter attention aux règles grammaticales sous-jacentes.

En mettant en relation les types de connaissances avec les différentes phases d'apprentissage, nous aurions ceci :

La phase cognitive → compréhension, appréhension des connaissances nouvelles (MCT)

La phase associative → maîtrise des données, saisie et stockage dans la MLT

La phase d'automatisation → c'est le réinvestissement des connaissances (savoirs) dans des procédures (savoir faire) et des stratégies (savoir être).

C'est avec ces connaissances que les chercheurs ont trouvé les fondements de leurs travaux visant à faciliter l'enseignement/apprentissage de la compréhension. C'est dans cette perspective, qu'ils ont élaboré un modèle d'enseignement explicite de la compréhension en lecture, connu aussi sous le terme d'enseignement direct.

« Ce modèle vise à rendre les lecteurs autonomes en développant chez eux non seulement des habiletés, mais également des stratégies qu'ils pourront utiliser de façon flexible selon la situation. » (Duffy et Roehler, 1987) cité par J.Giasson, (1990)³⁵ afin d'expliquer que ce modèle explicite vise à revaloriser le statut de l'enseignant, faisant de lui non un transmetteur passif de savoir, mais un concepteur de situation d'apprentissage idéale, dont le souci primordial est de

³⁵ J.Giasson (1990) *la compréhension en lecture*, De Boeck université 2000.

soutenir l'apprenant en le mettant dans une situation de lecture authentique afin de développer à bon escient son autonomie.

Nous allons présentement, introduire quelques étapes que les chercheurs ont proposées pour cet enseignement (J.Giasson 1990)³⁶

- Définir la stratégie et préciser son utilité : en utilisant un langage approprié aux élèves, nommer la stratégie pour en faciliter le rappel, expliquer l'utilité de la stratégie dans la compréhension du texte, quand utiliser cette stratégie, pourquoi faut-il l'utiliser ? valoriser la stratégie pour faciliter son maintien de la part des élèves ;
- Rendre le processus transparent : expliciter verbalement et illustrer ce qui se passe dans la tête d'un lecteur accompli durant le processus.
- Interagir avec les élèves et les guider vers la maîtrise de la stratégie : dans cette étape les apprenants s'exercent à utiliser une stratégie dans une situation donnée, en étant aidé par l'enseignant, petit à petit ce dernier s'éclipsera afin de laisser les apprenants travailler seuls sans son aide, et en groupe de préférence.
- Favoriser l'autonomie dans l'utilisation de la stratégie : l'élève assume la responsabilité du choix et de l'application de la stratégie enseignée.
- Assurer l'application de la stratégie : inciter les élèves à utiliser les stratégies enseignées dans leurs lectures personnelles, leur faire comprendre quand faut-il utiliser les stratégies.

³⁶ Ibid pp.29, 30

Une synthèse de ces étapes avec les trois types de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) citées précédemment est possible, le modèle conçu par Giasson,(1990)³⁷ le confirme

Quoi ?	Une description, une définition, ou un exemple de la stratégie à enseigner (connaissances déclaratives).
Pourquoi ?	Une brève explication disant pourquoi la stratégie est importante et comment son acquisition aidera les élèves à être de meilleurs lecteurs (connaissances pragmatiques).
Comment ?	Un enseignement direct de la façon dont une stratégie opère (connaissances procédurales) <ul style="list-style-type: none"> - l'enseignant explicite verbalement comment il procède pour utiliser la stratégie ; - l'enseignant interagit avec les élèves et les guide vers la maîtrise de la stratégie en donnant des indices, des rappels, et en diminuant graduellement l'aide apportée ; - l'enseignant consolide les apprentissages et favorise l'autonomie des élèves dans l'utilisation de la stratégie.
Quand ?	L'enseignant explique les conditions dans lesquelles la stratégie doit être ou ne doit pas être utilisée et comment évaluer l'efficacité de la stratégie.

Maintenant, l'apprenant en connaissance des stratégies et de leurs utilisations, devra non seulement les utiliser fréquemment afin de faire d'elles

³⁷ Ibid p 31

des automatismes, mais aussi de savoir quand utiliser telle ou telle stratégie, et cela se reflète le plus dans son interaction avec les différents types de textes.

3.2.3. Les stratégies de lecture à enseigner

On dénombre beaucoup de stratégies de lecture pouvant être enseignée, en raison du texte étudié, de la langue d'apprentissage, du contexte, et du but de la lecture, nous n'allons nous attarder sur toutes les stratégies, mais juste celles qui peuvent être appliquées à tout genre de texte et toutes situations de lecture.

- Apprendre aux élèves à accepter la difficulté et à la contourner :

Les apprenants font souvent face dans les textes proposés dans les manuels, à un nouveau vocable, et comme dans le manuel de 4^{ème} année, l'explication des mots difficiles a été supprimé, l'apprenant se tourne directement au dictionnaire à la rencontre d'un mot difficile. Il leur arrive même d'utiliser un dictionnaire bilingue et de traduire littéralement tout le texte.

Il est essentiel d'expliquer aux apprenants cette caractéristique de leur apprentissage qu'est « la situation problème » au lieu de rompre toute tentative de réflexion en utilisant le dictionnaire, l'enseignant peut les guider avec un exemple du texte.

Afin de contourner une difficulté, Giasson propose certaines stratégies :

- Analyse morphologique du mot, préfixation et suffixation, et par là trouver le radical du mot.
- Utiliser le contexte : le contexte peut s'avérer être une bonne source d'apprentissage pour l'apprenant. Lors de la lecture d'un texte, l'enseignant peut rendre explicite les indices du contexte..
- Intégrer les indices : les connaissances antérieures que possède l'apprenant sur le sens d'un mot et la connaissance implicite sur le fonctionnement de la langue doivent être exploitées par l'enseignant pour

donner du sens à des mots peu familiers, il est important que l'enseignant schématise comment procéder pour découvrir le sens d'un mot.

- L'utilisation du dictionnaire : parfois il ne suffit pas de connaître par quoi commence un mot pour le trouver dans le dictionnaire et ainsi chercher tous les mots du texte dans le dictionnaire, on trouve souvent l'explication d'un mot dans la suite de la phrase ou dans le paragraphe qui suit.

- **Formuler des hypothèses de sens**

Avant de lire un texte, un bon lecteur formule des hypothèses de sens sur le texte, ces préférences sont guidées par le paratexte ou éléments périphériques du texte tels que : le type de texte, le titre du texte, l'illustration, la source, etc. l'enseignant doit amener les apprenants à deviner de quoi peut parler le texte, autrement dit à élaborer des hypothèses de sens.

Il incombe à l'enseignant de sensibiliser les apprenants quant aux éléments qui entourent le texte, et que la première chose à faire devant un texte, ce n'est pas de le lire d'une traite. Il faut faire attention à tout ce qui est en dehors du sens du texte, autrement dit, le chapeau, le titre, l'auteur, l'ouvrage, type d'œuvre, illustration italique, lettres capitales, nombres de paragraphes. Tous ceux-là peuvent aider l'apprenant à prédire en sachant choisir les indices les lire et les vérifier.

- **Faire des inférences**

Les inférences occupent une place primordiale dans les processus de compréhension écrite, dans la mesure où il existe dans le texte des informations relativement importantes mais qui ne sont pas explicitées donc c'est à l'apprenant de les interpréter. Nous entendons par inférence une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte mais qui est plutôt suggérée par l'auteur.

Cependant la majorité des apprenants pensent que les réponses aux questions, se trouvent toujours dans le texte, cela reflète la méthode d'enseignement de

leurs enseignants, qui sans doute ne posaient que des questions directes, ou des questions dont les réponses étaient incluses dans ces mêmes questions. Cela dit, il est important d'habituer les apprenants aux questions qui leur donnent à réfléchir, à utiliser plus de stratégies qu'il n'en faut.

L'enseignant doit aborder les notions d'implicite et d'inférence, et cela afin d'installer des représentations sur la compréhension, justes.

Giasson, catégorise 3 niveaux de lecture d'un texte :

- Le niveau d'indépendance : un niveau dans lequel l'apprenant peut lire seul sans être aidé.
- Le niveau d'apprentissage : contrairement au premier niveau, l'apprenant peut lire ici un texte avec de l'aide.
- Le niveau de frustration : même lors d'un niveau d'apprentissage, l'apprenant n'arrive pas à comprendre le texte.

On distingue plusieurs types d'inférences, qui servent au maintien de la cohérence ou à l'élaboration :³⁸

- Les inférences de liaison : qui ont pour objectif d'articuler les différentes parties du texte déjà lues, en ajoutant des connaissances conceptuelles existant dans les connaissances antérieures du lecteur. Elles sont obligatoires pour la compréhension parce qu'elles offrent une cohérence au texte lu.
- Les inférences élaboratives : elles ne sont pas aussi obligatoires que les précédentes, elles consistent à enrichir la représentation sur le texte lu, elles englobent trois types d'inférences qui sont : les inférences instrumentales, les inférences prédictibles.

Lors d'une séance de compréhension, quand l'enseignant pose des questions, les réponses peuvent se trouver dans le texte, ou bien dans la tête du lecteur, en

³⁸ BACCINO, T, et COLE, P, (1995), *la lecture experte*, collection : que sais-je ? PUF 1995 pp. 118. 119

combinant les informations du texte, et ce que l'apprenant sait, ou bien ses propres connaissances sans requérir au texte.

- **Le rôle des questions**

Selon Durkin, il existe deux façons de classer les questions ;

Les questions visant à évaluer l'apprenant dans ses habiletés de compréhension en l'amenant à réfléchir sur le processus utilisé pour répondre, ces questions d'enseignement sont :

Qu'est-ce qui te dire ça... ?

Qu'est-ce qui peut t'aider à trouver le sens du mot ?

Les questions sur le produit destinées à évaluer la compréhension de l'apprenant. Ces questions concernant les informations véhiculées par le texte, ce sont des questions d'évaluation :

Quel est le nom de ... ?

Où se passe l'histoire ?

3.2.4. Stratégies et types de textes

Comme nous l'avons cité auparavant, il existe trois principales variables dans la situation de lecture, et le texte constitue la seconde variable de ce modèle de compréhension.

Il est bon de savoir que, du papyrus au document numérique, autrement dit depuis que le monde est monde, les différents courants ont fait la différence entre plusieurs formes d'écrit, les chercheurs ont tenté de classer les textes selon plusieurs critères, ce ne sont pas les typologies qui manquent. Jusqu'à l'heure actuelle le débat reste ouvert, nous nous contenterons de la typologie qu'a suggérée J.M.Adam où il préfère parler plus de dominante typologique que de typologie à part entière. Ainsi depuis plusieurs années déjà, le milieu scolaire offre aux apprenants une lecture cosmopolite, des textes aux genres et types

variés, car il a été démontré que les lecteurs réagissaient différemment selon la nature des textes qui leur sont présentés... nous nous intéresserons dans notre travail au texte littéraire en général et aux opérations de constructions du sens des apprenants.

Nous allons aborder deux types de textes, en premier lieu, la narration que l'apprenant rencontre à son entrée au collège ; en second lieu, l'argumentation qu'il rencontrera en 4^{ème} année, autrement dit en dernière année du collège.

- Les textes à dominante narrative

Les apprenants ont en leur disposition, en milieu scolaire ou autre, des genres variés de textes littéraires, comme les contes, les récits fantastiques, les légendes, les fables, les romans et les bandes dessinées...etc. Ils rencontrent ces types de textes en première année collège. Le récit se trouve donc être le type de texte qui a suscité le plus de recherches en éducation, et c'est cela qui a fait que les notions de *grammaire de récit* et *schéma du récit* soient très présentes dans les milieux scolaires.

La *grammaire de récit* est un système de règles dont le but est de décrire les régularités trouvées dans le récit ; quant au *schéma du récit*, il fait référence à une structure cognitive générale dans l'esprit du lecteur qu'il utilise pour traiter l'information du récit afin de prédire ce qui arrivera par la suite dans l'histoire. Ce schéma est presque le même dans toutes les civilisations, comportant cinq principales parties (situation initiale, l'événement déclencheur, la réaction du héros, la tentative pour trouver une solution, le dénouement, et enfin la fin), la plupart des parties sont présentes, mais il se peut parfois que l'une d'elles soit absente ou mentionnée implicitement.

Voilà ci-dessous un tableau mettant bien en évidence les catégories du récit :

1) Exposition	Description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans
---------------	---

	laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire. Souvent introduite par : « il était une fois... »
2) Événement déclencheur	Présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire. Souvent introduite par : « Un jour... »
3) Complication	Comprends : : <ul style="list-style-type: none"> - la réaction du personnage : ce que le personnage pense ou dit en réaction à l'élément déclencheur ; - le but : ce que le personnage décide de faire à propos du problème central du récit ; - la tentative : l'effort du personnage pour résoudre ce problème.
4) Résolution	Dévoilement des résultats fructueux et infructueux de l'essai du personnage, c'est-à-dire la résolution du problème.
5) Fin	La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative). Exemple : « Ils vécurent heureux jusqu'à la fin de leurs jours. »
6) Morale	Précepte ou leçon que l'on peut tirer de l'histoire (facultative).

Le fait que les apprenants connaissent la structure du récit n'assure en rien une totale compréhension de ce dernier, d'où la nécessité d'enseigner explicitement des stratégies aidant à la compréhension des textes littéraires.

- **Les textes à dominante argumentative**

L'apprenant reconnaîtra cette typologie, a ses connecteurs logiques. L'argumentation est définie comme étant un texte dans lequel un apprenant

développe un sujet, en émettant un avis ou un point de vue, afin de convaincre une autre personne à partager son point de vue. Pour cela il lui faut des arguments qu'il explicitera avec des exemples.

L'argumentation suit une organisation logique, où il y a une idée centrale, l'apprenant doit prendre position, autrement dit, donner son avis, est-il en accord avec le sujet ou en désaccord, cette prise de position doit être étayée d'arguments qui sont appuyés par des exemples. Les arguments sont reliés à l'aide d'articulateurs logiques : d'abord, ensuite, mais aussi, cependant.

Une fois les caractéristiques d'un texte acquises et apprises, il est facile pour un apprenant d'au moins se situer dans le texte, de ne pas chercher et lire à tâtons.

Dans la seconde partie de notre travail, nous allons tenter d'expliquer notre démarche méthodologique, qui permettrait sans doute, de vérifier les hypothèses que nous avons émises. En premier lieu nous rappellerons le fondement de notre questionnement et les hypothèses qui ont émergé. Dans un deuxième lieu, nous expliquerons notre cheminement méthodologique –enquête- en justifiant à chaque fois nos choix, pour ensuite analyser les données qui ont résulté de notre enquête, et tenter enfin de les interpréter.

4. Impact de l'enseignement de la lecture sur la production écrite :

4.1. Qu'est-ce que la production écrite ?

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde³⁹, l'écrit « *est une manifestation particulière du langage, caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.* » Tout en opposant cette habileté à celle de l'expression

³⁹ CUQ.J.P, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, ASDIFLE, CLE international paris 2003

orale, la production écrite est un type de communication différé entre un scripteur et un lecteur.

L'activité d'écriture ou de production écrite, est aussi complexe que celle de la CE, toutes deux sont des activités de création ; et quand on parle de création, nous nous entendons l'existence d'étapes à suivre afin de créer. Nous n'entendons pas par production écrite, une reproduction d'un écrit déjà existant, mais une création d'un produit fini ayant un sens, résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs de création, d'organisation et de traduction, ce qui fait d'elle une activité mentale.

4.2. Processus d'écriture :

Le processus d'écriture comporte quatre étapes à savoir : la planification, la mise en texte, la révision et la publication. À l'instar du processus de lecture, le processus d'écriture n'est pas linéaire car le scripteur peut en troisième étape retourner à la deuxième étape. En pleine rédaction, il pourrait changer une partie de son raisonnement, et par là, il devra revenir en arrière, et modifier son plan de départ, en changeant des termes du lexique choisi, ou les structures phrastiques.

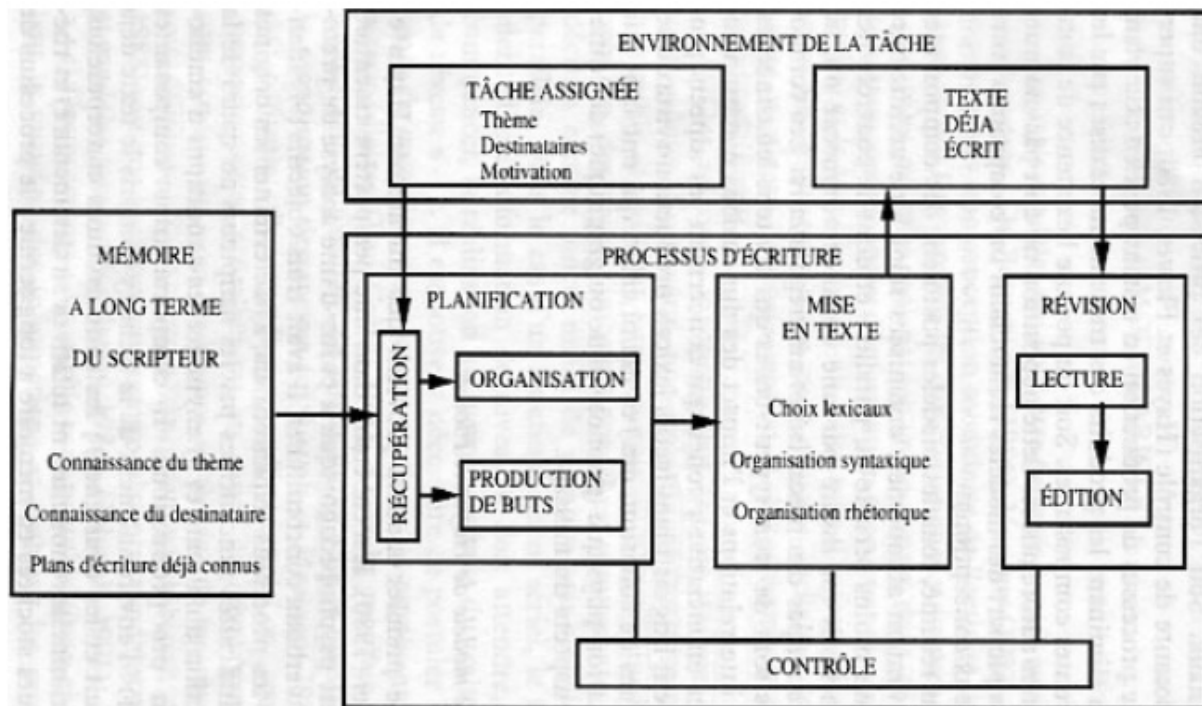
L'on s'est intéressé à l'écrit d'un point de vue psycholinguistique, tentant par cette approche d'analyser les erreurs de production verbale orale ou écrite (Garret, 1975, 1988, 1992). Le modèle le plus connu est celui de Hayes et Flower (1980) qui ont étudié le processus d'écriture d'un point de vue psychopédagogique et ce afin d'améliorer la production écrite des apprenants.

Nous allons nous référer à ce modèle de Hayes et Flower (1980) et tenter de voir quel pourrait l'impact des modèles de lecture sur la production écrite des apprenants.

Ce modèle comporte trois composantes : l'environnement de la tâche qui n'est autre que le contexte de rédaction, les connaissances stockées en mémoire à long terme qui regroupent les informations sur le sujet, et prévisions sur les

connaissances du lecteur, et enfin le processus de production écrite qui comporte trois sous-composantes – la planification, la mise en texte et la révision/édition.

- Représentation schématique du processus d'écriture de Hayes et Flower (1980)



Le scripteur étant dans un environnement précis, pour les apprenants c'est la classe. Lors de la rédaction il mettra en œuvre ces processus, tout en puisant dans sa mémoire à long terme, ses connaissances sur le sujet, et si possible les connaissances du lecteur.

- **La planification** : elle permet au scripteur d'organiser son travail, en décidant ce qu'il va faire et comment il va le faire, se fixant un objectif et organisant ses idées. Ces étapes vont le guider dans la rédaction. L'organisation, la production de but et la récupération, sont le plus souvent des activités mentales qu'il peut concrétiser sous forme de prise de notes.
- **La mise en texte** : Lors de cette étape-là, les idées et représentations mentales deviennent des traces écrites, le scripteur choisit le lexique et la

syntaxe adéquats au thème de la tâche assignée, le tout dépend de l'intention du scripteur autrement dit la composante rhétorique de son produit.

- **La révision** : le scripteur lit ce qu'il a écrit, afin de corriger des méprises, ou d'améliorer son produit. En relisant, il peut détecter des fautes d'orthographe, syntaxiques ou voudra changer le lexique qu'il a utilisé, un mot étant mieux dans ce contexte qu'un autre. Il peut aussi trouver quelques digressions qu'il pourra supprimer.
- Lors de cette relecture, il verra si les objectifs qu'il s'était fixés ont été atteints. Il révise son écrit, et tente de voir s'il a compris le sens qu'il véhicule, et si le lecteur percevra ce sens-là, autrement dit cette auto-évaluation de la production écrite passe par la compréhension écrite.
- Comme nous l'avons précisé plus haut, la tâche d'écriture n'est pas linéaire, mais relève d'une perpétuelle interaction entre révision, planification et rédaction. La planification peut intervenir dans la pré-écriture lors de l'élaboration des objectifs, et aussi dans la rédaction. La révision aussi intervient pendant lors de la planification et la pré-écriture (brouillon). Ceci montre que les processus d'écriture sont interactifs et répétitifs, et cela parce qu'ils peuvent intervenir à n'importe quel moment de la rédaction et sont souvent interrompus par le processus de révision.

4.3. Relation entre la lecture et l'écriture :

La compétence de production écrite est dépendante des textes lus et compris antérieurement, et de leurs typologies, autrement dit, de ce que les apprenants ont retenu des séances de compréhension écrite. Pourtant tous les lecteurs ne sont pas écrivains, et cela à cause de la complexité des opérations mentales mises en œuvre en écriture.

Les trois phases que nous avons citées dans la partie précédente, mettent en œuvre des opérations mentales : De bas niveau, concernant la compétence linguistique comme la maîtrise de l'orthographe, et la syntaxe, et des opérations

de haut niveau, à savoir la conceptualisation, la planification, l'organisation, et la cohérence sémantique.

Le problème que rencontrent les apprenants réside dans le fait que lors d'une situation de production écrite, s'il ne maîtrise pas la compétence linguistique, il sera dans l'incapacité de se concentrer sur les autres opérations de haut niveau.

La production écrite fait appel à la mémoire à long terme, l'apprenant a le temps de faire appel à ses connaissances antérieures stockées lors de situations de compréhension en lecture.

Pour apprendre à écrire en langue étrangère, il y a deux savoir-faire à enseigner :

- Savoir orthographier (assurer le passage de l'oral à l'écrit)
- Savoir rédiger (cohérence)

Il faudrait donner aux apprenants des modèles d'écriture, de ne pas leur demander d'écrire *ex nihilo*. L'essentiel est de comparer des « échantillons » d'écrits de même type, d'en dégager la structure commune pour pouvoir faire la même chose, ainsi dégager la structure d'un texte narratif permet d'écrire un conte, d'où l'intérêt d'utiliser lors des séances de lecture, les stratégies, si l'enseignant a déjà fait part à ses apprenants de l'existence d'un *schéma du récit*. Ayant insisté sur les parties essentielles d'un conte, l'apprenant arrivera au moins à imiter la forme du texte, sa structure.

C'est qu'en lisant des textes au préalable, que l'apprenant pourra emmagasiner et posséder un vocabulaire divers et varié qu'il utilisera selon le thème du sujet de la production écrite.

Nous ne pouvons dire qu'il faille donner plus d'importance à la lecture au détriment de l'écriture, mais ces deux tâches sont complémentaires, nous ne pourrions parler de lecture sans qu'il y ait eu écriture auparavant, et d'écriture sans lecture.

PARTIE METHODOLOGIQUE

1. Problématique et hypothèses

« Apprendre aux apprenants à comprendre » là est toute la problématique.

Les apprenants ne comprennent pas ce qu'ils lisent, parce que leur lecture ne consiste qu'à déchiffrer une suite de mots formant des phrases qui forment des paragraphes et par là un texte.

Chez ces apprenants l'acte de lire diffère de celui de comprendre, alors que depuis plus d'une trentaine d'année Durkin (1986)⁴⁰ a soutenu le fait qu'il n'y avait plus à présent de différence entre lire et comprendre : « *Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes* ». Comment alors, aider ces apprenants à dépasser cela, et à comprendre ce qu'ils lisent oralement ou silencieusement en classe de FLE.

Cette situation est délicate, parce que la lecture du point de vue des neurosciences et de la psychologie cognitive, est une activité intellectuelle très complexe. Elle requiert l'interaction de processus mentaux, tel que le recours à la mémoire à long terme pour réactiver des connaissances antérieures, établir des relations entre ce *déjà-là* et les connaissances nouvelles, les associer et les reconstruire, faire des inférences, utiliser les éléments périphériques... pour arriver à l'implicite du texte.

Il y a des apprenants qui ne savent pas questionner un texte, le faire parler, quelle que soit sa typologie, quel est le sort de ces apprenants qui livrés à eux-mêmes, éprouvent des difficultés (conflit cognitif) et une gêne (conflit affectif) devant un texte écrit en français? Devront-ils se contenter de déchiffrer le texte au lieu de le comprendre? C'est pour cela qu'un enseignement direct de la

⁴⁰ GIASSON, J, (1990), *la compréhension en lecture*, De Boeck université 2000. p.26

compréhension écrite s'impose, autrement dit, **comment enseigner la compréhension écrite afin d'apprendre aux apprenants à comprendre ?**

Ayant assistée à quelques séances de compréhension écrite, dans les quelques collèges de la commune de SENDJAS WILAYA de CHLEF, nous avons constaté que les pratiques dominantes en classe de 4^{ème} année moyenne, étaient : la lecture magistrale effectuée par l'enseignant, suivie d'une lecture silencieuse, et d'une dernière lecture oralisée, quant aux questions posées, elles n'avaient attrait que l'idée générale – si ce n'est le titre le plus souvent- du texte. Il s'avère que l'apprenant n'ait pas en sa possession des outils pour comprendre différents textes, cette absence de prise en charge de l'enseignement direct de la lecture serait dû peut-être :

- Au fait que les enseignants ne donnent pas une grande importance au sens du texte mais plutôt à sa forme, au point d'avoir tendance à ne pas expliciter leurs stratégies de lecture et ce afin de les transmettre aux apprenants,
- Ou bien le manuel scolaire n'étudie pas assez la notion de stratégies de lecture et que ses questions ne touchent pas l'implicite.

Afin de vérifier l'exactitude ou non de nos hypothèses, nous avons élaboré un protocole de recherche que nous allons détailler dans les parties suivantes.

2.Méthodologie de la recherche

Nous avons opté pour une observation non-participante directe des pratiques de classe afin de recueillir d'une part les discours des enseignants sur leurs pratiques quand ils enseignent la lecture, et d'autre part de vérifier leur utilisation des outils scolaires.

2.1. Le choix du public

L'activité de lecture est tributaire de la manière dont interagit un lecteur (apprenant) avec le texte et ses exigences, dans une situation de lecture donnée ; comme nous avons opté pour une approche cognitiviste, il serait bien difficile de centrer notre enquête sur les apprenants, à cause de leur nombre important, nous estimons que cela requerrait une enquête quantitative, parce qu'un apprenant lecteur ne peut jamais représenter ses camarades, ce public est trop hétérogène. Nous avons donc choisi comme public les enseignants du collège, parce que c'est à ces derniers, qu'incombe la tâche d'enseigner l'art de lire aux apprenants ; et le collège parce que, c'est dans cycle là que les apprenants sont confrontés au texte littéraire, c'est une phase primordiale afin de les préparer, et de les munir des outils nécessaires pour le dernier cycle qu'est le secondaire. Avec quatre années au collège, nous avons préféré centrer nos recherches sur la dernière année qu'est la 4^{ème} année, dont les apprenants doivent réussir une évaluation certificative le BEM (brevet d'enseignement moyen)

Avec cinq enseignants de FLE par établissement, dont deux d'entre eux ont des classes de 4^{ème} année, et comme dans la commune de SENDJAS, il y a quatre collèges : le nombre d'enseignants interrogés est de 8, cela est bien un maigre échantillon mais assez suffisant pour une enquête qualitative.

2.2. Choix de l'observation

Afin de s'assurer de la place qu'occupe la compréhension écrite dans les classes de 4^{ème} année moyenne, et son enseignement, plusieurs techniques sont possibles : nous avons choisi de procéder à une observation, au lieu d'un entretien ou d'un questionnaire ; pour les raisons suivantes :

L'entretien ou l'interview est une méthode que nous utiliserions plus, si notre travail se portait sur les problèmes d'allocation ou d'expression, car elle susciterait la parole chez notre interlocuteur. Elle nous permettrait certes de recueillir des données relatives à leurs pratiques, mais cela prendrait beaucoup de temps pour les transcrire, les analyser et les moyens ne permettent pas d'interviewer plus de deux enseignants, en plus nous pensons qu'il n'est pas facile de s'entretenir avec un enseignant sur sa méthode d'enseignement, car les questions que nous poserions ne sauraient faire l'état des lieux. C'est aussi le cas du questionnaire, les enseignants pourraient nous avancer des réponses prévisibles et exactes concernant leurs manières de procéder à l'explication d'un texte, mais qu'ils n'en fassent pas autant dans les séances réelles de classe.

C'est pour cela, que nous avons opté pour l'observation (non participante) directe. Elle consiste à observer un phénomène au moment et lieu où il se produit, et pour avoir une information aussi objective que possible sur la façon dont les enseignants conduisent l'enseignement de la lecture, autrement dit, elle nous permet de nous retrouver dans une situation authentique de compréhension en lecture, mettant en considération les deux actants : Les enseignants en interaction avec les enseignés. Pour accomplir une observation, il est important que nous nous fixions un objectif, munis d'une grille d'observation dans laquelle nous avons noté le temps de parole de l'enseignant, sa formulation des consignes, l'introduction du sujet, l'explication du texte, et l'importance qu'il confère à notre sujet de recherche, et ainsi de suite...

2.3. Choix du manuel

Afin de corroborer notre enquête et de vérifier la véracité ou non de nos hypothèses, nous avons choisi d'analyser les outils scolaires, à savoir, le manuel scolaire de l'élève de 4^{ème} année moyenne. Ce dernier est fait de sorte à regrouper les différents types de textes rencontrés dans les années précédentes : la

narration, la description et l'explication –en accord avec la nouvelle typologie textuelle qui prône le concept de dominante textuelle de J.M.Adam (2002)

Ce manuel est organisé de manière à inciter l'apprenant à réactiver ses connaissances antérieures, ses acquis, il comprend trois projets qui se subdivisent en séquences, visant à mettre en œuvre les interactions entre lecture, écriture, prise de parole et entre les différents niveaux d'apprentissage de la langue (Guide du Professeur 2006)

Pour voir si le manuel scolaire contribue dans l'enseignement de la compréhension écrite, nous avons donc décidé de l'analyser d'un côté, et d'un autre côté assister aux séances de compréhension, dans lesquelles les enseignants auront à traiter un même texte appartenant au dernier projet, qu'est « La Pâte des Sultanes » adapté d'H. De Balzac, sans le leur imposer.

2.3.1. Choix du texte

Nous avons choisi pour notre observation un texte argumentatif à dominante descriptive, extrait du manuel de l'élève⁴¹ intitulé : « La Pâte des Sultanes » ce choix est dû, premièrement à la place qu'occupe le texte littéraire dans le programme des 4^{ème} années⁴², réparti en projet, le projet « faites découvrir votre pays » comporte 2 séquences alors que l'ensemble du programme comporte 8 séquences : c'est donc le projet le plus court « projet 3 » qui vient avec la fin de l'année. La deuxième raison qui nous a poussé à choisir ce texte est le fait que les enseignants ont déjà abordé ce texte avec les classes de 4^{ème} années précédentes, puisqu'il est extrait du manuel de l'élève, nous estimons que cela aiderait au déroulement de la séance, parce que faire étudier un texte, et le refaire aussi les années d'après, incite les enseignants à procéder à quelques changements, corrections ou renouvellement de leurs stratégies d'enseignement. Enfin, la dernière raison réside dans le texte lui-même : c'est un texte dont chaque paragraphe vient pour expliquer celui d'avant et comme il s'inscrit dans l'argumentation les

⁴¹ Français 4^{ème} année moyenne (2009) O.N.P.S

⁴² Guide du professeur Langues : de la 4^{ème} année moyenne (2006) O.N.P.S p.38

passages descriptifs et argumentatifs sont bien distincts. D'un intérêt culturel commercial, puisqu'il véhicule l'idée de la publicité. Cette nouvelle face de la description dans l'argumentation oblige l'enseignant à combiner des éléments distants dans le texte et à faire appel aux connaissances qui lui sont extérieures, ainsi qu'aux connaissances antérieures des apprenants, s'il éprouve des difficultés de compréhension comment procède l'enseignant pour lui venir en aide. Il s'agit d'un texte susceptible de mettre en valeur les différents éléments de notre problématique (**texte 1**⁴³) :

2.4. Les enseignants interrogés

Pour le corpus, notre choix s'est porté sur les enseignants de la commune de *Sendjas*⁴⁴ pour les raisons suivantes :

Facteur social : Contrairement au centre, qui regorge d'infrastructures éducatives, de bibliothèques et de lieux culturels, favorisant l'ouverture aux langues étrangères, entre autres le Français et l'anglais et par là au développement intellectuel de ses habitants qui fréquentent musées, bibliothèques universitaires, centres islamiques, etc. La région sud de cette wilaya ne connaît pas le même essor culturel, car ses enfants ne côtoient que les établissements scolaires, et la tâche de leur apprendre une langue étrangère ne revient qu'à l'enseignant et ce ne sont pas tous les enfants qui ont droit à l'apprentissage.

Le deuxième facteur qui entre en jeu, est le facteur socioculturel, le centre comme nous l'avons dit ci-dessus est ouvert au changement, aux révolutions linguistiques, quant au sud il est freiné par le poids des traditions qui refusent – même de nos jours- aux filles le droit d'apprendre. Nous déduisons par là que même, les mères ne peuvent pas aider les enfants dans leurs apprentissages de LE, puisqu'elles ne sauraient quoi leur apprendre. Le dernier facteur est celui de la profession des parents, à Chlef Sud, la majorité sont des *fellah*, ce qui pousse

⁴³ Texte que nous retrouverons en Annexes

⁴⁴ Commune située à 12km au sud de la wilaya de CHLEF.

ces élèves à suivre le même canevas que celui de leurs parents : travailler la terre. Malgré ces facteurs un peu handicapants, notre choix s'est porté sur cette partie de la wilaya afin de voir comment les enseignants en connaissances de tous ces facteurs, y enseignent, font quand même leurs séances de lecture et arrivent souvent à des résultats concluants lors d'évaluation certificative.

Nous avons choisi les 4 collèges se trouvant dans la commune de Sendjas, en visitant ces collèges, nous n'avons trouvé que deux enseignants chargés de la 4^{ème} année. L'échantillon sélectionné se compose donc de 8 enseignants nous avons regroupé leur profil dans le tableau suivant :

Enseignants	PROFIL				
	AGE	SEXE	Expérience de travail	Type de diplôme	Nombre d'années d'enseignement des 4 ^{ème} années
1	53ans	Masculin	30ans	ITE	15ans
2	36ans	Masculin	13ans	ENS	6ans
3	23ans	Féminin	2ans	Licence FLE	2ans
4	29ans	Féminin	5ans	Licence FLE	1année
5	50ans	Féminin	25ans	ITE	20ans
6	42ans	Féminin	18ans	Diplôme d'ingénieur	10ans
7	27ans	Masculin	3ans	Licence FLE	1année
8	38ans	Féminin	14ans	Licence	8ans

2.4. Tableau représentant le profil des enseignants

Pour le profil des enseignants, nous leur avons fourni un questionnaire dans lequel ils devaient préciser leur sexe, âge, nombre d'année d'enseignement des

4^{ème} années, leurs années d'expérience, ainsi que leur formation, ces facteurs que l'on vient de citer, entrent en considération puisque nous nous intéressons à l'enseignement de la CE en FLE et le tout avec les exigences de la réforme éducative. Nous avons retenu ces facteurs pour les raisons suivantes, l'âge d'un enseignant peut nous renseigner sur le type de diplôme qu'il possède, exemple l'enseignant 1 (E1) a 53ans, sa formation ne peut être que celle de l'Institut de formation des instituteurs ITE avec une expérience de 30ans dans le domaine de l'enseignement du français, et ses 15ans en tant qu'enseignant de la 4^{ème} année, ce dernier ne peut avoir qu'une image bien différente de l'enseignant (E3) nouvellement diplômé, de l'enseignement du FLE en milieu collégial.

2.5. L'observation

2.5.1. Objectif de l'observation

Afin d'observer les stratégies d'enseignement de la lecture chez ces enseignants et de savoir de quelle manière procèdent-ils afin d'apprendre à l'élève à comprendre, nous avons élaboré une grille d'observation afin d'observer cette pratique en classe, en milieu authentique. Nous aurions pu ajouter à l'observation un questionnaire, mais ce dernier nous aurait posé quelques problèmes comme le fait que ces enseignants auraient largement le temps de répondre aux questions, quitte à même deviner notre sujet de questionnement et nous donner des réponses théoriquement correctes, mais inexistantes dans les pratiques de classe.

Étant nouvellement affectée à un poste d'enseignante de français à Sendjas, les enseignants ne posaient pas de questions quant à mon désir d'assister à des séances de CE, ce qui à mon humble avis a aidé à ne pas déstabiliser les enseignants en classe.

Étant donné que ces collègues se trouvaient dans la même région qui était supervisée par un même inspecteur, les progressions étaient presque pareilles, ce qui nous a facilité la tâche, vu que dans toutes les classes, nous avons assisté à l'étude d'un même texte ce qui nous a permis d'établir une comparaison entre leurs stratégies d'enseignement.

2.5.2. Élaboration de la grille d'observation

- La fiche d'observation⁴⁵

Nous avons élaboré une fiche d'observation, comportant plusieurs items concernant l'activité de l'enseignant, ainsi que celle de l'apprenant, les traces écrites, et le contenu de la séance de CE. qui a pour objectif d'enregistrer tout ou bien ce qui nous intéresse dans cette séance de lecture.

Cette fiche nous a confrontée à quelques problèmes à savoir : le temps de rédaction, nous ne pouvions pas assister à une séance, observer les pratiques de classe, et tout porter sur cette fiche, qui comportait :

- Des renseignements sur les enseignants, à savoir l'âge, le sexe, et les années d'expérience,
- L'objet observé et l'objectif de cette observation,
- Le début de la séance : voir comment l'enseignant introduit sa leçon de compréhension écrite, présente-il cette leçon dans la langue maternelle de l'apprenant, ou en français, et voir aussi les informations liées à cette séance qu'il porte au tableau, exemple : le titre du texte, la source et la page
- Déroulement de la séance : durée de la séance de compréhension écrite, si l'objectif n'est pas atteint dans cette séance, ira-t-elle au-delà du temps imparti ?

L'horaire de la séance : si la lecture se déroule l'après midi ou la matinée.

⁴⁵ Voir annexes

- Les lectures utilisées en classe : voir si l'enseignant débute par une lecture magistrale, s'il offre l'opportunité aux apprenants de découvrir le texte avec une lecture silencieuse, combien dure-t-elle ? S'achève-t-elle dès que le premier bon lecteur ait terminé ? et la place de la lecture à haute voix.
- Après que l'enseignant et les apprenants aient effectué les différentes lectures, nous passons à la construction du sens et à la vérification des hypothèses, comment procède l'enseignant pour voir si les apprenant ont compris ? Autrement dit, le recours aux questions, utilise-t-il les questions du manuel, ou des questions en fonction des besoins des apprenants ?

Notre fiche se termine par une question que nous avons posé implicitement – et lors de situation informelle- aux enseignants, concernant leur acception de la compréhension écrite.

- **La grille d'observation**⁴⁶

Dans le souci d'être plus précis, et moins brouillon, nous avons laissé de côté la fiche d'observation, et nous avons construit une grille d'observation plus détaillée. En ce qui concerne les renseignements des enseignants, nous avons distribué un court questionnaire à l'enseignant coordinateur, comportant :

L'âge de l'enseignant : l'âge de l'enseignant peut nous informer sur les pratiques de l'enseignant et voir ainsi dans quel courant s'inscrit-il.

Le sexe de l'enseignant, le nombre d'années d'expérience : un enseignant qui a de l'expérience dans le domaine de l'enseignement saurait gérer les apprenants d'un point de vue affectif.

Les niveaux (classes) qu'il enseigne, et depuis combien de temps : nous avons insisté sur les niveaux et l'expérience afin de voir si l'enseignant innove dans son enseignement, malgré les différents changements que subissent les manuels : manuel de 1^{ère} année moyenne a été changé en 2010, manuel de la 2^{ème} année moyenne a été revu en fin de l'année scolaire 2011, le manuel de la 4^{ème} année

⁴⁶ Voir

n'a pas subi de changement, sauf en ce qui concerne l'enchaînement des projets : projet 3 ensuite projet2 et enfin projet1.

Le type de formation ou diplôme : si l'enseignant possède un diplôme universitaire ou autre, dans le but de savoir si sa formation est pour quelque chose dans sa méthode d'enseignement. Un enseignant possédant un diplôme universitaire en FLE tiendrait compte des différents concepts didactiques et pédagogiques et serait plus favorable à la nouvelle réforme. Quant à un enseignant ayant une formation d'enseignant pourrait ne pas être capable de s'inscrire dans la nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage. C'est ce que nous essaierons de voir lors de notre enquête. Ce questionnaire a été élaboré afin d'appuyer notre observation indirecte.

Nous n'avons gardé de la fiche d'observation que : les types de lectures en classe, l'explication du lexique difficile, la formulation des questions, et l'utilisation des éléments périphériques. Ajoutant à cela, les réponses données à ces questions, par qui sont-elles formulées ? Et à la fin une définition de la compréhension de l'écrit.

Notre grille d'observation est composée de 6 parties essentielles, dont chacune d'elles est composée de trois sous parties. Nous estimons que ces parties et l'utilisation qu'en fait l'enseignants sont importantes et fondamentales pour aider l'apprenant à comprendre un texte, et à apprendre à lire, nous entendons par là : les stratégies de lecture. Ces parties nous permettront d'avoir une idée sur le fonctionnement d'une séance de compréhension et sur les stratégies utilisées par l'enseignant afin d'amener l'apprenant à construire du sens.

Ces parties sont organisées en fonction du déroulement d'une séance de compréhension écrite type, que nous avons abordé dans notre partie théorique lors du deuxième chapitre « l'enseignement de la lecture en Algérie »

- La première partie de notre grille est consacrée à la lecture, elle englobe trois sous parties, qui sont la lecture magistrale, la lecture oralisée et la lecture silencieuse, ainsi nous pourrions savoir si l'enseignant prends en considération ces trois types de lectures dans la construction du sens du texte. Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, les types de lectures sont faites en fonction de l'objectif de cette dernière.
- La deuxième partie de cette grille, concerne la langue d'enseignement, enseignent-ils la compréhension d'un texte dans la langue cible qu'est le français, ou recourent-ils à la langue maternelle (méthodologie traditionnelle), s'il y a utilisation de langue maternelle ou s'observe cette utilisation ? est-ce dans l'explication des mots difficiles du texte, ou bien dans l'explication des consignes ou des questions.
- Y a-t-il utilisation du dictionnaire –stratégie observable- lors de la rencontre d'un mot difficile, si ce n'est pas le cas, voir si l'enseignant utilise des stratégies telles que « l'identification de la morphologie d'un mot », « les inférences »
- L'autre partie concerne l'utilisation des éléments périphériques, l'enseignant pousse-t-il à travers ce paratexte, l'apprenant à formuler des hypothèses, et à faire des prédictions ?
- Ensuite nous avons, la formulation des questions, le texte dans le manuel scolaire est suivi de questions de compréhension, comment l'enseignant les utilise-t-il ? prend-il l'initiative de créer des questions, et les réponses données, est-ce que l'enseignant laisse l'apprenant trouver la réponse par lui-même, le guide t-il vers cette réponse, ou préconise-t-il le travail en groupe de deux.

2.6. Choix de l'approche : Qualitative ou quantitative

Le thème de notre recherche est la compréhension écrite, quand nous parlons de compréhension, nous nous entendons forcément le *comment* de la

compréhension, autrement dit, les processus et stratégies. Ces deux dernières sont des activités mentales complexes. D'où la nécessité de procéder à une analyse qualitative, elle consiste à analyser chaque protocole isolément en s'attachant à repérer de quelle façon l'enseignant a organisé la séance de lecture.

D'un autre côté, une analyse quantitative aurait demandé beaucoup de temps, en raison de l'échantillon que nous choisirions et qui ne concernera sans doute pas une vingtaine d'enseignants.

2.7. Organisation des observations

Comme nous l'avons précisé auparavant, notre échantillon se compose de 8 enseignants, et ces derniers se trouvent dans un même lieu, à savoir la commune de SENDJAS.

Afin d'approcher les bons enseignants –ceux qui ont des classes de 4^{ème} année- nous nous sommes adressé au professeur coordinateur, auquel nous avons remis un questionnaire. Nous avons expliqué par la suite que vu notre statut d'enseignant nouvellement affectée, nous souhaitions donc assister à quelques séances de compréhension écrite. Nous avons donc effectué nos séances d'observation dans un délai de deux semaines, car les enseignants d'un collège étaient en avance dans les programmes par rapport aux autres.

3. Recueil des données

3.1. Présentations des résultats

Pour une lecture moins contraignante des résultats, nous les avons organisés dans la grille d'observation précédente :

- **Réponses des enseignants à la question :**

Comment définissez-vous une séance de compréhension écrite ?

Les enseignants avaient la liberté de répondre dans la langue cible ou bien en langue maternelle ; nous avons recueilli ces propos à la fin de la séance lors d'un entretien informel ;

Enseignant 1 : ayant répondu en langue maternelle, nous avons donc traduit ses dires en LE,

E1 : « Cette séance, est la plus pesante d'entre toutes les séances, parce qu'aucun des élèves ne veut lire, ne sait lire, alors là s'il a compris le texte, au moins je me repose, je n'ai pas à expliquer comme en grammaire et conjugaison. »

Enseignant 2 : Il a répondu en français –sans que nous ayons à lui poser la question- puisqu'il expliquait à ses apprenants en quoi consistait « comprendre bien un texte » et sa réponse était pour le moins inattendue :

E2 : « Un texte j'essaie de le comprendre, si j'arrive à répondre aux questions du manuel donc j'ai compris le texte.»

Quand nous lui avons posé la question sa réponse était :

E2 : « Moi, je ne cherche pas à ce qu'ils comprennent le sens du texte, l'essentiel est de leur apprendre à répondre aux questions lors du B.E.M».

Enseignante 3 : Elle a répondu en français :

E3 : « Pour moi parler de compréhension écrite, et bien c'est quand une fois le texte lu, et que tu poses des questions aux élèves ils y répondent, quand tu leur demandes l'idée que véhicule chaque paragraphe, ils te répondent, quand tu leur demandes de t'expliquer ce qu'ils ont compris, ils répondent. Comment ils y sont arrivés ? Même si c'est faux, l'essentiel c'est d'essayer »

Enseignante 4 : elle a répondu dans les deux langues :

E4 : « La compréhension écrite ? et bien c'est une séance de lecture, ils lisent ensuite s'ils trouvent beaucoup de mots difficiles, j'envoie quelqu'un chercher les dictionnaires de la bibliothèque, un dictionnaire pour deux, et ils travaillent ensemble pour comprendre le texte. Les questions du livre, ils y répondent à la maison, comme ça en classe on ne rédige au tableau que les réponses justes. »

Enseignante 5 : elle a répondu à la question en langue française.

E5 : « La compréhension, et bien c'est ce qu'on essaie tant bien que mal d'apprendre aux élèves, ils lisent bien oui, mais dès qu'il s'agit de répondre à une question, c'est le silence en classe. Je veux qu'ils apprennent à dépasser l'idée que la séance de lecture est synonyme de sieste. Comprendre c'est : quand je leur pose une question dont la réponse n'est pas dans le texte, ils sachent répondre, lire entre les lignes du texte, si vous voyez ce que je veux dire. »

Enseignante 6 : a préféré répondre en langue maternelle

E6 : « Avec mes dix ans d'enseignement, je suis bien obligée de rentrer dans le moule, je ne connaissais rien de ces concepts de l'éducation, donc une séance de compréhension ou de lecture, ou d'entraînement à la lecture, c'est la même chose, surtout avec les textes du livre, l'argumentation au collège, c'est un peu trop pour les élèves non ?

Enseignant 7 : jeune enseignant préférant répondre en français.

E7 : « La compréhension, la lecture c'est ça ? et bien le texte dans le livre est là, les questions aussi, ils préparent tout ça à la maison, ensuite le lendemain, on lit le texte, et l'on répond aux questions, ce sont toujours les mêmes qui répondent aux questions. »

Enseignante 8 : elle a répondu dans les deux langues

E8 : « Comprendre et bien selon les études que j'ai faites, c'est arriver à amener l'élève à trouver le sens d'un texte, ne jamais lui donner les réponses, mais le

guider, le pousser à réfléchir à faire des liens entre les paragraphes, le titre, la source et tout.»

- **Informations recueillies lors des observations qui n'apparaissent pas dans la grille**

Lors des observations, nous avons recueilli certaines données qui seront essentielles dans notre interprétation des résultats, comme :

Pour E1, le texte est préparé à la maison, avant d'être traité en classe et selon lui c'est pour éviter que la séance ne prenne beaucoup de temps. Quand les apprenants se retrouvent devant des mots difficiles, l'enseignant les explique en ayant recours à la traduction. Les élèves répondent anarchiquement aux questions, s'il n'y a pas de réponse, l'enseignant y répond, et fait passer un élève au tableau pour rédiger les réponses. Les traces écrites sur le cahier ne concernent que les réponses aux questions du manuel.

Chez E2, la séance de compréhension commence par la rédaction au tableau des informations liés au texte, titre, source, page, l'enseignant ne porte pas d'importance à la façon dont est écrit le titre ou la source, ex : le texte qui a été traité son titre est écrit dans le manuel de la manière suivante : La Pâte des Sultanes, une majuscule au début de chaque mot, nous supposons par là qu'il n'accorde pas d'importance aux éléments périphériques. Lors des lectures, l'apprenant lit un crayon à la main, afin de souligner tous les mots difficiles. Quand vient la lecture à haute voix et qu'il se trompe dans la prononciation d'un mot, l'enseignant corrige aussitôt, il porte un grand intérêt à la prononciation, quant aux expressions écrites en lettres capitales dans le texte, il n'y fait pas attention (L'AMIE DE LA BEAUTE) dans le texte. La lecture silencieuse dure à peine 10 minutes, les questions du manuel sont lues par les apprenants, et traduites en langue maternelle par l'enseignant, il refuse les réponses incomplètes ex : dans le manuel, il y a la question : à qui est destiné cette pâte ? un apprenant

répond : « Aux femmes », l'enseignant refuse catégoriquement cette réponse, au point de la considérer comme fausse. Il insiste sur la grammaire et met de côté le sens du texte.

Chez E3, la séance de compréhension, débute par la rédaction au tableau des informations relatifs aux textes. Avant même de procéder à une lecture magistrale, l'enseignant demande à ses élèves ce qu'ils voient –en montrant la page du texte étudié- l'élève répond par : un titre, la source, des paragraphes, une phrase avant le titre (le chapeau). Ensuite l'enseignant s'arrête au titre et demande ce qu'ils aperçoivent dans ce titre, à savoir, les majuscules au milieu de la phrase. Un élève passe au tableau afin de porter les informations relatives à l'image du texte. Une fois écrites, l'enseignant demande aux apprenants d'établir des hypothèses en utilisant l'expression suivante : *Avec un titre pareil, une source pareille, de quoi parle ce texte à votre avis ?* Les apprenants répondent par « l'intitulé du titre », l'enseignant les aide en utilisant le « peut être » et c'est là que les apprenants commencent à répondre. La séance de compréhension écrite dépasse l'heure, les différentes lectures ne se font que lors de la séance suivante. La langue maternelle est permise tant que la réponse est correcte, cela signifie que l'apprenant a compris la question.

L'enseignant E4 s'inscrit dans une méthode presque identique à celle de E2, sauf en ce qui concerne l'explication des mots difficiles rencontrés dans le texte. Il préconise l'utilisation du dictionnaire, en cas de difficultés de compréhension, l'enseignant traduit.

La compréhension en lecture consiste en une lecture magistrale de l'enseignant ainsi qu'une lecture oralisée des apprenants, les questions qui sont censées toucher à la compréhension du texte ne sont tirées que du manuel de l'élève que nous analyserons par la suite, le plus souvent ce ne sont que les « bons élèves» - par bons nous entendons des apprenants qui ont acquis la compétence du déchiffrement d'un texte écrit-

Les réponses des apprenants sont anarchiques, l'enseignant guette la bonne réponse. Autrement, provoque la bonne réponse (autrement dit donne la réponse en forme de question pour que l'apprenant n'ait qu'à répondre : par oui ou par non). Les questions les plus fréquentes sont : Quel est le titre du texte, l'auteur du texte, et cela après lecture du texte (utilisation du paratexte)

La séance de compréhension en lecture, se résume en lecture-déchiffrage, définition de quelques mots hors contexte, sans que ces derniers n'aient une utilité quelconque pour le texte étudié. Ce que recopie l'apprenant dans son cahier : texte support, page, auteur et quelques concepts sur le type du texte en mots propre à l'enseignant.

L'enseignant E5 et E8: En observant le déroulement d'une séance de CE chez l'enseignant E5, et E8 nous remarquons plusieurs similitudes, ainsi les deux enseignants font appel à ce qu'ils ont appris dans leurs formations, même si la formation de E5 (ITE) est moins récente que celle de E8 (Licence en FLE)

Ayant avisée la veille, les apprenants du texte qu'ils allaient étudier, le cours commence, l'enseignant introduit le texte, en faisant référence à des situations de la vie de tous les jours, après introduction du texte, il ouvre son livre leur montre le texte, et leur demande de « dire ce qu'ils voient » les apprenants répondent par « un titre, une source » par la suite, il leur demande de commenter l'image, de lire le titre et la source, tout en portant cela au tableau, après cela l'enseignant pose des questions en relation avec le texte, ces questions ont poussé les apprenants à formuler des hypothèses. Après la formulation d'hypothèses, l'enseignant procède à une lecture magistrale, il demande ensuite aux apprenants de lire le texte –lecture silencieuse- suivie d'une lecture oralisée, rythmée de questions et d'explications de l'enseignant. Les questions de l'enseignant se

résumaient à : pourquoi ça ? pourquoi pas ça ? qu'est ce qu'on comprend par là ? pourquoi pas ça ?

Enseignant E6 : ne donne pas assez d'importance à la séance de compréhension écrite, pour lui c'est une séance de lecture oralisée, dans laquelle les apprenants sont tenus de bien lire le texte, bien le déchiffrer, et de répondre par la suite aux questions du manuel.

Enseignant E7 : pour lui la compréhension écrite n'est qu'une tâche parmi tant d'autres, le texte est préalablement préparé à la maison, les réponses données par les apprenants ne sont pas discutées, la meilleure réponse choisie par l'enseignant est portée au tableau, répondre aux questions du texte, là est le but de la séance de compréhension écrite.

Avec les données recueillies lors des observations, nous tenterons ; après avoir analysé le manuel de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses.

- **Analyse du manuel**

Le manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne, est élaboré suivant les exigences de la réforme de l'éducation de 2002 ; il est organisé de façon à permettre la mise en place de compétences de manière graduelle.

Il comprend 3 projets, dont le premier comporte 3 séquences, le deuxième aussi, et le dernier 2 séquences. Ce qui a changé dans ces manuels c'est l'existence du programme détaillé de français de l'année, l'apprenant peut se consacrer à son apprentissage, sans attendre d'être guidé par l'enseignant.

Le manuel scolaire de 4^{ème} année ne comporte pas que des textes, ce n'est plus ce manuel de lecture d'antan, il comporte toutes les activités de langues, à savoir, le lexique, la grammaire, l'orthographe et la conjugaison.

Le manuel comporte aussi des grilles d'auto-évaluation qui permettent l'apprenant de voir s'il a fait des progrès.

Le texte que nous avons choisi p122 du manuel de l'apprenant, tiré de l'ouvrage *César Birotteau*, écrit par H. de Balzac, est un texte appartenant au dernier projet dans le livre.

Ce texte dont le titre est La Pâte des Sultanes, comporte 4 paragraphes, et est introduit par une phrase qui explique (elle est mise entre parenthèses) d'où est extrait ce texte.

A première vue le texte comporte une phrases écrite en *italique* et une autre en lettres capitales.

A la page 123 du manuel scolaire, se trouvent les questions liées au texte introduite par une phrase « Questionner le texte »

La première question :

Q1. Relève les champs lexicaux de la peau, de la parfumerie et celui de la science.

La deuxième question :

Q2. Quel produit le texte veut-il mettre en valeur ?

La troisième question :

Q3. A qui ce produit est-il destiné ?

La quatrième question :

Q4. Quelles qualités possède le produit vanté par Birotteau ?

La cinquième question ;

Q5. Parmi ces qualités, lesquelles te semblent possibles, et lesquelles te semblent impossibles ?

La sixième question :

Q6. Relève dans la première moitié du texte une contradiction ?

La septième question :

Q7. Ce texte est ;

- Un récit qui relate la découverte de la Pâte des Sultanes

- Une explication de la supériorité de la Pâte des Sultanes sur l'eau de Cologne
- Une publicité pour la Pâte des Sultanes
- Une description de la Pâte des Sultanes

Relève la meilleure réponse.

Q8. Quelle expression du texte, résumerait ce que représente la Pâte de Sultanes pour Birotteau ?

La première question du manuel scolaire touche au vocabulaire, à la capacité de l'apprenant de retrouver des mots qui appartiennent aux différents champs lexicaux de science, parfumerie et peau.

L'apprenant peut élaborer des relations entre la question, ce qu'il connaît déjà en matière de « définition de champ lexical » et les mots qu'il pourrait trouver dans le texte.

La deuxième question comprend la moitié de sa propre réponse, quel produit le texte veut-il mettre en valeur ? l'apprenant sait au moins qu'il s'agit d'un produit dont on vante les bienfaits.

La troisième question, ce produit dont on vante les mérites est destiné à un public, lequel ? l'apprenant à le choix entre répondre « les femmes » « les hommes » ou « les femmes et les hommes »

La question comporte le mot « destiné », la réponse dans le texte se trouve après le mot « destiné)

La quatrième question : l'énumération :le texte a cité les qualités de ce produit, à l'élève maintenant de les relever.

La cinquième question, vient compléter celle d'avant, on fait savoir par cette question à l'élève, que toutes les qualités qu'il a relevé dans la 4^{ème} question, ne sont pas toute possibles, lesquelles le sont, et lesquelles ne le sont pas ?

La question n°6 concerne un point de grammaire, l'apprenant sait qu'il y a une contradiction dans la première moitié du texte, il doit la relever.

La 7^{ème} question, elle touche à la globalité du texte, pour voir si l'apprenant a compris l'idée principale du texte. Dans cette question l'apprenant à un choix à faire selon sa compréhension du texte, sur l'idée la plus proche du texte.

Enfin la dernière question, une question récapitulative ; une phrase dans le texte résume ce qu'est ce produit pour Birotteau.

Ces questions touchent à la compréhension générale du texte, elles ne fonctionnent pas en profondeur.

Le manuel scolaire semble être fait pour répondre à beaucoup de problèmes rencontrés dans les années précédentes. Il insiste particulièrement sur l'autonomie de l'apprenant, en lui offrant tout dans le manuel, à savoir des activités d'expression orale, de compréhension orale, d'expression écrite et de compréhension écrite.

Les questions qui font parler le texte, sont faites de manière à familiariser l'apprenant à l'utilisation du dictionnaire, reconnaître la morphologie d'un mot (première question concernant le champ lexical) utilisation du contexte...

Le manuel incite l'apprenant à utiliser des stratégies mais inconsciemment, les questions du type : *Pourquoi cette réponse ? Qu'est-ce qui te fait choisir telle proposition ? Comment tu as déduit que le texte parlait de cela et pas de cela ?*

Ce n'est donc pas le manuel qui présenterait des lacunes, mis à part la non-explicitation des stratégies de lecture, qui existent dans le manuel. Notre deuxième hypothèse est remise en question.

C'est donc l'enseignant qui n'enseigne pas explicitement la compréhension écrite, c'est ce que nous allons voir en interprétant les données recueillies lors de l'enquête :

4. Interprétation des données

7/8 des enseignants procèdent à une lecture silencieuse, autrement dit, E1, E2, E3, E4, E5, E7, et E8 mis à part E6 : enseignante de 42ans avec 18ans d'expérience, mais dont le diplôme universitaire n'est pas en relation avec l'enseignement/apprentissage.

Quant à la lecture magistrale et la lecture oralisée, elles sont appliquées par tous sauf par E7, qui rappelons-le est un enseignant de 27ans avec 3années d'expériences, dont la formation en FLE aurait au moins permis l'acquisition de certains concepts phares en lecture.

La langue préconisée en compréhension écrite, est la langue dans laquelle le texte est écrit, à savoir, le français, pour amener l'apprenant à réfléchir et à penser en LE. Mis à part les enseignants E3, E5 et E8 qui utilisent que la langue française en séance de lecture, par contre les enseignants E1, et E2, E4, et E7, alternent entre langue maternelle et langue française.

Le vocabulaire que rencontrent les apprenants dans ce texte, n'est pas évident à comprendre, E5 et E8 travaillent avec le dictionnaire en classe. Quant aux autres enseignants (E1, E2, E4, E6, E7) ils se livrent à la facilité en traduisant littéralement, les mots difficiles.

Quand l'apprenant est confronté à une situation problème, et que dès lors l'enseignant lui traduit la consigne en LM et lui explique tous les mots, pourquoi chercherait-il à apprendre à comprendre des textes en français ?

Chercher le mot dans le texte, son champ lexical, voir son radical, fait partie de la déduction, et il n'y a que E3,E4,E5, et E8 qui y font allusion dans leurs séances.

Comment les enseignants manipulent le texte ? la majorité ne donne pas d'importance au paratexte mises à part E8, E6, E5 et E3. La majorité fait attention à l'illustration et à la typologie du texte.

Quant aux questions qu'ils formulent elles sont pour la majorité, ou pour eux tous, tirées du manuel de l'élève, pour la simple raison que l'apprenant en a connaissance, et que ça faciliterait la compréhension du texte.

Les enseignants prennent rarement l'initiative de rédiger leurs propres questions, sauf en ce qui concerne E2, E3, E5, E7, et E8.

Parmi ces derniers, seuls E3, E5 qui formulent des questions en fonction de la compréhension des élèves, et du niveau d'acquisition, si l'apprenant arrive difficilement à comprendre un texte, l'enseignant revoit son échantillon de questions et les accorder au niveau d'apprentissage des apprenants.

Une fois les questions posées, nous avons parmi nos enseignants, ceux qui impatients donnent la réponse E2,E4,E6,E7, bien avant que l'apprenant ait eu le temps de réfléchir. D'autres assistent les apprenants, en leur offrant les réponses indirectement dans les questions, et enfin ceux qui quoiqu'il arrive, il n'incombe qu'à l'apprenant de trouver la bonne réponse quitte à y passer la séance.

L'analyse des données de l'observation d'une séance de compréhension écrite, montre que la majorité des enseignants orientent leurs apprenants vers une compréhension superficielle, littérale du texte qu'ils lisent. Quitte à même traduire en langue maternelle comme nous l'avons vu chez E2.

Chez tous les enseignants, sauf E7 nous retrouvons les types de lecture effectuées en classe : lecture silencieuse, lecture magistrale et lecture oralisée.

L'objectif visé à travers une lecture à haute voix, est la prononciation, et l'incitation à la participation en classe. Rare sont les apprenants qui de leur propre chef décident de lire. La lecture oralisée vise à contraindre –dans le bon sens- les apprenants à participer et à prendre la parole, peut être psychologiquement cela les poussera à participer encore plus.

L'utilisation des éléments périphériques et presque inexistante dans les pratiques de ces enseignants, ils ignorent peut-être leur utilité. Car des tirets ou des guillemets véhiculent un dialogue, et cela sans lire un texte, l'apprenant peut le déduire, grâce aux indices qui entourent ce texte.

L'utilisation du dictionnaire : Cette activité n'est présente que chez E5 et E8, quant aux autres afin de résoudre des problèmes d'incompréhension, ils recourent à la langue maternelle, sinon à l'explication verbale, ou kinésique (gestes et mimiques)

Quant à l'élaboration des questions, cette initiative est rare, et si elle existe, les questions posées ne concernent que le niveau local du texte. Or nous savons que comprendre un texte c'est lire entre les lignes, chercher l'implicite du texte, à travers l'explicite, en passant par un ensemble d'inférences qui aboutiront à un modèle mental contenant le plus d'information sur le texte. Ceci nous amène à déduire que les enseignants ne prennent pas suffisamment en compte les stratégies.

Les enseignants E3, E8 et E5 introduisent leur leçon et par là, tentent de réactiver les connaissances des apprenants sur le thème étudié.

Nous avons 3 enseignants sur 8, donc le tiers qui donnent une importance aux connaissances antérieures. Les autres enseignants considèrent donc les apprenants comme des pages vierges à remplir.

Nous savons que l'interaction entre les connaissances antérieures, et les nouvelles informations favorisent la compréhension des apprenants, parce que ces nouvelles informations auront d'autres avec lesquelles elles pourront se combiner, afin d'être stockées.

5. SYNTHÈSE

Après avoir analysé le manuel scolaire, et plus particulièrement les pages où se trouvait notre texte. Un texte s'inscrivant dans le dernier projet visant à décrire afin d'argumenter (la publicité), nous avons remarqué que les textes étaient abordables d'un point de vue lexical, motivants, et pas très longs au point d'ennuyer le lecteur.

Les illustrations jouent un rôle importance dans ce manuel, mais ce n'est pas le cas dans notre texte qui en est dépourvu.

Les questions qui aident l'apprenant et l'enseignant à traiter le texte, sont abordables par l'apprenant, elles touchent la compréhension du texte aux niveaux local et global.

Cette hypothèse n'est pas validée par notre enquête, vu que le manuel joue un grand rôle dans les pratiques de classes et que parmi les 8 enseignants interrogés, tous affirment utiliser le manuel scolaire dans toutes les pratiques de classe.

Quant aux analyses des observations, nous avons pu catégoriser les enseignants en 3 groupes distincts ;

- Le groupe 1 : Comportant les enseignants E1, E6, E7, ces enseignants semblent très enracinés dans pratiques classiques ; découvrir les mots, souligner les mots difficiles, traduction en langue maternelle.

Effectuer une lecture oralisée afin de vérifier les acquis (prononciations)

Ces derniers s'attachent énormément au manuel scolaire et aux fiches pédagogiques et aux indications qui s'y rattachent.

Il ne faut pas croire que ce groupe comprend les enseignants qui possèdent le plus d'années d'expériences, bien au contraire, E6 est une diplômée de l'université possédant un ingénieurat, avec à ses actifs 10ans d'activité. Quant à E7, jeune diplômé de 27ans avec 3ans d'expérience. Mis à part E1 qui a fait une formation d'instituteur dans l'ancienne école, et qui a 30ans d'expérience.

Nous appellerons ce groupe-là : groupe des traditionalistes.

- Le groupe 2 : ils s'inscrivent dans les exigences de la nouvelle réforme (E3, E8, E5) tout en étant un peu traditionalistes dans leurs pratiques. On retrouve chez eux ; les concepts de centration sur l'apprenant et la construction des savoirs.

La lecture pour eux est une découverte du sens, la lecture oralisée est là pour servir de transition entre la lecture silencieuse et la compréhension du texte, ainsi que pour inciter les apprenants à participer.

Utilisation du manuel, mais pas aussi importante que chez les enseignants du groupe 1. Quant aux questions ils les adaptent selon le degré d'acquisition du sens des apprenants. A part l'utilisation des textes du manuel, ces enseignants tentent de dépasser les pratiques classiques et d'innover dans les questions en fonction de la compréhension des apprenants. Les réponses ne sont jamais donné par l'enseignant, jusqu'à ce qu'un des apprenants tente sa chance, même si cela risque de prendre énormément de temps.

Les âges sont différents dans ce groupe-là, nous avons E5 qui a 50ans, E3 qui a 23 ans, et E8 qui a 42ans.

- Le groupe 3 : le dernier groupe regroupe les enseignants E2, E4 ces deux-là s'inscrivent dans une méthodologie qui alterne les pratiques classiques et les nouvelles pratiques, selon la leçon à faire.

Nous remarquons leur attachement au manuel ainsi qu'à ses questions, sans aucune intention d'innover, la traduction est très présente dans leurs pratiques. La compréhension pour eux consiste à répondre aux questions du manuel, dans le but de construire du sens. L'innovation chez eux se caractérise par l'utilisation du dictionnaire chez E4, et l'élaboration des projets chez les deux enseignants.

Nous concluons donc que l'âge et les années d'expérience ne sont pas un facteur handicapant l'enseignement de la lecture. Sur 8 enseignants, seulement 3 accordent à la lecture la place qu'elle mérite dans nos classe, à savoir 37% des enseignants, et ce n'est qu'une enquête qualitative.

Donc notre première hypothèse est validée par nos observations, la majorité des enseignants interrogés avouent ne pas savoir quoi faire dans cette séance, et le manque de motivation des apprenants ne les aide pas non plus.

Nous allons proposer dans la partie qui suit des modèles pédagogiques d'enseignement de la lecture en classe de FLE au collège.

PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES

Comment enseigner les stratégies de lecture ?

Nous allons à présent proposer le déroulement d'une séance de lecture, en guise de proposition pédagogique, pour montrer comment nous pouvons enseigner les stratégies de lectures. Celles-ci sont nombreuses et dépendent du niveau des élèves, de ce qu'ils savent déjà faire, des objectifs des programmes et du texte support. Nous avons pris les soins de choisir les approches données comme exemples dans la partie théorique, et qui ont fait l'objet de quelques questions de l'enquête présentée dans la partie expérimentale.

Dans le but de mettre l'élève dans des situations réelles, pour apprendre à lire de façon autonome, il est suggéré de ne pas enseigner des stratégies isolément mais de les intégrer dans des séances de lecture en fonction du texte et de ses besoins.

Comme il a été mentionné dans le chapitre théorique, l'enseignant peut faire appel à trois types de connaissances, c'est-à-dire les connaissances déclaratives en nommant la façon de faire, les connaissances procédurales en expliquant comment l'appliquer et les connaissances conditionnelles qui concernent le quand et le pourquoi de cette utilisation.

Dans le but de montrer comment intégrer ce type de travail dans une séance de lecture, nous suggérons un cours-modèle. Nous verrons en premier le déroulement d'un texte à dominante argumentative à savoir, un **texte**⁴⁷ tiré du manuel de l'élève de 4^{ème} année dont le titre est : « L'argent de poche ». Cette séance n'est pas intégrée dans le projet présenté dans le manuel et n'appartient à aucune séquence.

⁴⁷ Voir annexes

Le texte est illustré d'une image.

Déroulement de la séance

- Porter au tableau les informations concernant la leçon

Commençant par écrire l'intitulé du cours. L'enseignant doit porter au tableau toutes les informations relatives au texte, en songeant à ne rien modifier, exemple : si le titre est écrit en italique, ou en lettres capitales, l'enseignant doit l'écrire tel quel.

Ce n'est pas pour rien que le titre est écrit dans une orthographe ou police différente.

La source : pour que l'apprenant sache d'où est tiré le texte qu'ils vont étudier.

La page du texte.

Dans le cas de notre texte l'enseignant écrira :

Activité : compréhension écrite

Texte support : L'argent de poche. p8

D'après **OKAPI** n° 554

L'enseignant doit ensuite avoir l'attention des apprenants, qui doivent fermer leurs livres pour les raisons que nous allons expliquer par la suite.

L'enseignant montrera son livre, et demandera aux apprenants dans les termes les plus faciles ce qu'ils aperçoivent sur la page qu'il met en exergue.

Les réponses des apprenants seront anarchiques, parce que cette question porte sur la perception et non le sens du texte :

Les réponses seront comme suit :

- Une image, un titre, une source, et des paragraphes.

Après l'énumération de ces indices, l'enseignant demandera aux apprenant de lui décrire ce qu'ils voient sur l'image (activité ludique pour les apprenants)

- L'image représente une tirelire (le mot est dit en langue maternelle) en forme de dinosaure vert, sur laquelle est écrit un prénom de fille –ici l'enseignant en profitera pour tester ses apprenants, en demandant *quel pourrait être l'âge de cette fille ?* leurs réponses varieront d'un élève à un autre en fonction de leur rapidité de compréhension- Maria, à côté de la tirelire il y a de l'argent *quel argent ?* – des dinars algériens (ils peuvent même les compter)

L'enseignant posera par la suite une question aux apprenants pour savoir qui possède une tirelire, et cela pour voir si le mot a bien été enregistré dans leur mémoire.

- Après l'illustration vient le tire ; l'argent de poche, sous forme de phrase nominale,

Se tournant vers les apprenants *pourquoi est-ce une phrase nominale ?*

Que signifie cette phrase ? attendre leur propre suggestions

- La source : L'enseignant doit amener l'apprenant à déduire que cette source diffère des autres qu'il a rencontré dans les textes précédemment étudié

Y a-t-il un nom et un prénom dans cette source ?

A votre avis pourquoi ?

Okapi est un magazine ou journal (la réponse est acceptée) –*pourquoi tu as répondu cela ?* il doit se référer dans sa réponse au numéro à côté du nom du magazine.

- Les paragraphes ; le texte comporte 3 paragraphes.

Après avoir relevé tous les indices périphériques, l'enseignant devra les porter au tableau, à la fin de cette action, il demandera aux apprenants :

Est-ce que nous avons lu le texte ? ils répondront par non

On n'a pas lu le texte ? alors à votre avis, ce texte parle de quoi ? devinez ?commencez par peut-être :

Et là les apprenants donnent les réponses les plus incongrues, toutes les réponses sont acceptées, parce qu'elles s'inscrivent dans la formulation d'hypothèse de sens.

Après avoir interrogé le paratexte, l'enseignant procède à une lecture magistrale, modèle, prenant le temps de s'arrêter à chaque paragraphe afin d'introduire celui qui suit.

Une fois la lecture magistrale finie, l'enseignant pourra reposer les questions concernant les hypothèses aux apprenants, pour tester leur attention, est-ce qu'ils écoutaient quand il lisait ? il demandera par exemple ; *Est-ce que ce texte parle de Maria ? parle-t-il des banques ?* pour inciter les apprenant à procéder à une première vérification des hypothèses, supprimer celles qui se sont révélées fausses, et tenter de vérifier les autres lors de la lecture silencieuse.

Cette lecture a pour but de faire réfléchir l'apprenant sur les hypothèses qu'il a émises, en tenant de trouver des corrélations entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances pour pouvoir confirmer ou infirmer ses hypothèses de sens

Il est préférable que l'apprenant lise, un crayon à la main, afin d'établir des relations entre les différents pronoms verbes, etc. l'enseignant doit s'assurer que tous les apprenants ont procédé à cette lecture silencieuse.

A la fin de cette lecture, l'enseignant reposera ses questions sur le sens du texte, et les apprenants encore une fois devront faire le tri dans leurs hypothèses.

Une lecture à haute voix est effectuée, cela oblige les plus réticents à participer, un paragraphe est lu au moins 2 fois, pour passer à l'autre paragraphe et ainsi de suite, parce qu'avec le rythme en lecture, lire tout un texte pour le relire une deuxième fois, l'apprenant risque d'oublier ce qu'il a lu.

Cette lecture oralisée, permet à l'enseignant de vérifier les pré acquis du lecteur. Après cette lecture, l'enseignant demandera aux apprenants s'ils ont rencontré des difficultés lexicales, si oui, à l'aide d'un dictionnaire les élèves tenteront de trouver l'explication, sinon c'est à l'enseignant que revient la tâche d'expliquer des mots comme budget, pour ce mot il peut se référer au contexte scolaire.

L'enseignant tentera d'alterner des questions du texte avec ses propres questions ;

- **Utilisation des questions du manuel**

1- Qui parle dans le texte ? à qui s'adresse-t-il ?

La réponse des apprenants sera : l'auteur s'adressant aux enfants.

L'enseignant ne doit pas s'arrêter à ce niveau de la question, il doit la développer exemple ; *Pourquoi est-ce l'auteur qui parle ? et pourquoi s'adresse-t-il à vous ? qu'est-ce qui t'a fait dire qu'il parle aux enfants ?*

La source du texte est un magazine il n'y a pas de nom, alors de quel auteur tu parles ?

2- Relève le champ lexical de l'argent

les mots se rapportant à l'argent, utilisation du dictionnaire si possible

3- Relève la phrase qui montre ce que représente l'argent de poche pour l'auteur ;

Cette phrase exprime :

- Un conseil
- Une prise de position
- Un sentiment

4- Certains parents sont contre l'argent de poche relève les arguments qu'ils avancent

5- Relève les arguments que l'autre conseille d'utiliser pour faire changer d'avis aux parents

6- Relève dans le dernier paragraphe la phrase qui peut servir de morale

Les 4 dernières questions ne touchent que la forme du texte.

Après avoir lu le texte, répondu aux questions de l'enseignant et celles du manuel, l'apprenant peut pour une dernière fois établir des liens entre ce qu'ils avaient et ce qu'il a acquis.

CONCLUSION

Malgré l'importance accordée à l'activité de lecture dans nos collèges, la majorité des élèves ne semble toujours pas arriver à comprendre les textes proposés. Cet état des lieux nous a conduits à regarder de plus près comment les enseignants enseignent la lecture.

E.Charmeux, résume cet état des lieux, et pense qu'il n'incombe pas qu'au professeur du collège de remédier à cet échec, mais qu'il faille que tous les secteurs scolaire et universitaire oeuvrent ensemble afin de trouver une solution

« Si l'on fait de la lecture un outil que chacun peut et doit s'approprier, si, de la maternelle, à l'université, les enseignants oeuvrent ensemble à définir les conditions d'une telle appropriation, si des objectifs précis et explicites jalonnent tout le cours de la scolarité obligatoires, si des situations de lecture véritables et diversifiées permettent de réinvestir de façon continue des compétences régulièrement enrichies par une structuration rigoureuse et adaptée, si des formes sérieuses et scientifiquement conçues d'évaluation permettent à chacun de situer ses performances et d'ajuster ses apprentissages, alors quelque chose sera changé dans la distribution de l'échec scolaire ! »⁴⁸

L'objectif de notre travail a consisté à voir comment les enseignants du collège enseignent la lecture en classe. Pour cela nous avons mené une enquête auprès de ces derniers sous forme d'observation directe non participante, afin d'observer les pratiques de classe dans la situation la plus authentique qui soit. La séance observée était celle de la compréhension écrite, avec un texte du manuel scolaire de la 4^{ème} année moyenne.

Nous avons formulé deux hypothèses, la première concerne la prise en charge de l'enseignement directe de la lecture en dernière année moyenne par les

⁴⁸ E.Charmeux, (1985) *savoir lire au collège* CEDIC, Paris 1985

enseignants. Nous nous sommes demandé comment ces enseignants organisaient une séance de lecture, comment se passe cette dernière, nous avons ensuite supposé que la majorité des enseignants méconnaissaient la notion de stratégie de lecture et son utilité. La deuxième hypothèse était relative aux outils scolaires, nous avons avancé que le programme et le manuel de l'élève de quatrième année ne faisaient pas référence explicitement aux stratégies de lecture, et cela freinait l'enseignant dans sa méthode d'enseignement. La vérification de ces deux hypothèses a été réalisée en deux étapes.

L'enquête auprès des enseignants nous a d'abord permis de réunir un ensemble de données à partir de l'étude d'un texte à dominante argumentative : Nous avons donc validé notre première hypothèse qui supposait que les enseignants ignoraient comment enseigner la lecture et méconnaissent par la suite, la notion de stratégie et son utilité.

Pour vérifier la deuxième hypothèse qui concerne les outils scolaires, nous avons analysé le programme de quatrième année moyenne et le manuel de l'élève. Dans le programme, nous avons centré notre analyse sur les objectifs visés et les consignes données aux enseignants pour effectuer la tâche de lecture. Dans le manuel de l'élève, notre analyse a porté sur les textes et les questions qui accompagnent ces derniers. Certes, plusieurs façons de lire, comprendre et questionner la variété des textes sont présentés, cependant, on ne semble pas donner à l'élève explicitement tous les moyens pour s'adapter à une conception de la lecture. L'enseignement de la lecture est bel et bien existant dans le programme et le manuel de l'élève de quatrième année, et qu'il est d'un grand secours pour l'enseignant, sauf qu'il n'étudie pas assez la notion de stratégie et de son enseignement explicite.

Notre première hypothèse est validée, quant à la seconde est réfutée, car les manuels et les programmes sont d'une grande aide aux enseignants qui se sentent souvent perdus, et mal informés et formés.

Nos analyses nous ont amené à proposer la prise en charge d'un enseignement explicite et régulier de la lecture, à tout âge et tout niveau, en fonction des besoins des apprenants, pour que ces derniers arrivent à s'adapter à tous les textes proposés et acquièrent le comportement d'un lecteur autonome.

Nous proposons aussi que les enseignants aient droit à une formation qui peut-être arrivera à leur faire voir un peu plus clair dans ces pratiques scolaires

Bien évidemment, cet enseignement est encore à créer, surtout en langue étrangère. Il faudrait pour cela que les enseignants soient sensibilisés au rôle prépondérant de la lecture et que les nouveaux programmes et les manuels soient complétés par l'intégration d'un enseignement Nous touchons donc ici à la formation des enseignants et à la création des outils didactiques pour la classe.

Notre recherche ouvre donc la voie à la mise en place de formations des enseignants ou de séances didactiques dans les classes : Cela pourra faire l'objet d'une recherche future.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M, (1997), *Les textes : types et prototypes : récits, description, argumentation, explication et dialogue*. NATHAN université 1997.
- ADAM, J.M, (2005), *La notion de typologie de texte en didactique du français : une notion « dépassée » ?* université de Lausanne, In RECHERCHES n°42, 2005.
- BACCINO, T, et COLE, P, (1995), *La lecture experte*, collection : que sais-je ? PUF 1995.
- CALVET, L.J, et DUMONT, P, (1999), *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan 1999.
- CHARMEUX, E, (1985), *Savoir lire au collège*, CEDIC, 1985.
- COIRIER, P, GAONAC'H,D, PASSERAULT, J.M, (1996), *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et production des textes*, Armand Colin 1996.
- COMBETTES, B., (1987), *Types de textes et faits de langue* In PRATIQUES n° 56 Décembre 1987.
- CUQ, J.P, (2003), *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*, CLE international, Paris 2003. 304 p.
- GAONAC'H, D., 1993, *Les composantes cognitives de la lecture*, In le FRANÇAIS DANS LE MODNE n° 255, 1993.
- GARCIA DEBANC, C., GRANDATY, M., LIVA, A. (1996), *Didactique de la lecture : regards croisés*, Presse Universitaire du MIRAIL, CRDP, Midi-Pyrénées 1996.
- GERMAIN, Claude, 1993, *L'évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, CLE international 1993.

- GIASSON, J, (1995), *La lecture : de la théorie à la pratique*. Gaëtan Morin Québec 1995. 334 p.
- GIASSON, J, (1990), *La compréhension en lecture*, De Boeck université 2000. 255 p.
- LABASSE, B., (1999), *Perception et compréhension de l'écrit* in M. Combier & Y. Pesez (eds.) *la chose imprimée*, Paris, Retz pp 458-462.
- PUREN, Christian, (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. CREDIF, Didier 1993.
- RICHAUDEAU, F, (1983), *Le processus de lecture en six schémas* In COMMUNICATION et LANGAGES n° 58 4^{ème} trimestre pp 10, 20 (consultation en ligne sur Persee).
- SEOUD, A, (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Didier, Paris 2006, pp75.86
- VIGNER, G, (1979) *Lire : du texte au sens*, DLE, collection dirigée par GALISSON, R, CLE international, Paris 1979.
- Manuel scolaire de français 4^{ème} année moyenne (2009) O.N.P.S
- Guide du professeur : langues de la 4^{ème} année moyenne (2006) O.N.P.S
- Programmes 4^{ème} année moyenne (Juillet 2005) O.N.P.S
-

SITOGRAPHIE :

- Revue de linguistique et de didactique des langues en ligne : <
<http://lidil.revues.org/>>
- Méthodologie en ligne :
<<http://fle.ustrasbg.fr/ressources/documents/module1/methodologie.php>>
- Cadre européen commun de référence pour les langues :
< http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf>
- Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangère

Acedle : <<http://acedle.org/spip.php?page=recherche&recherche=compr%E9hension+%E9crite>>

Portail des revues en sciences humaines et sociales : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/search/?p_p_action=1&>

ANNEXES

Enseignant E1 :**Enseignant n° 1** **4^{ème} année moyenne**

Sexe : masculin Age : 53 ans Expérience : 30ans

L'objet à observer : déroulement d'une séance de CE**Début de la séance :**

Durée de la séance : 1h

Horaire de la séance : 9h - 10h

Intitulé de la séance : compréhension écrite

Utilisation de la langue étrangère : oui % approximatif : 20%

Utilisation de la langue maternelle : oui % approximatif : 80%

Au cours de la séance :

Lectures utilisées : Lecture magistrale : Oui Durée : 5min

Lecture silencieuse : Oui Durée : 20min

Lecture oralisée : Oui Durée : 15min

Recours à la traduction : oui % approximatif : 80%

Questions de compréhension écrite :

- Formulées par l'enseignant : non
- Formulées par l'apprenant : non
- Questions du manuel : oui

Utilisation du texte :

- Le paratexte : mise à part le titre et la source du texte
- Les illustrations : oui
- Forme : oui
- Sens : traduction littérale du texte
- Typologie : oui

Texte préparé au préalable : la préparation consiste à lire et à répondre aux questions du manuel

Définition de la compréhension écrite de l'enseignant : c'est la lecture à haute voix

Enseignant n°3 4ème année moyenne

Sexe : féminin âge : 23 ans Expérience : 2ans

L'objet à observer : déroulement d'une séance de CE

Début de la séance :

Durée de la séance : 2h

Horaire de la séance : 8h-9h 11h- 12h

Intitulé de la séance : compréhension de l'écrit

Utilisation de la langue étrangère : oui % approximatif : 100%

Utilisation de la langue maternelle : non % approximatif : 0%

Au cours de la séance :

Lectures utilisées : lecture magistrale : Oui Durée : 5min

Lecture silencieuse : Oui Durée : 15min

Lecture oralisée : Oui Durée : 20min

Recours à la traduction : non % approximatif : nul

Questions de compréhension écrite :

- Formulées par l'enseignant : oui
- Formulées par l'apprenant : rarement
- Questions du manuel : oui

Utilisation du texte :

- Le paratexte : oui
- Les illustrations : oui
- Forme : oui.
- Sens : oui.
- Typologie oui.

Texte préparé au préalable : Non.

Définition de la compréhension écrite de l'enseignant : c'est comprendre l'idée que véhicule chaque paragraphe et par là le texte.

TEXTE 1 : (*le texte est extrait d'un roman écrit au 19^{ème} siècle*).

La Pâte des Sultanes⁴⁹

Après avoir consacré de longues veilles à l'étude du derme et de l'épiderme chez les deux sexes, le sieur Birotteau, parfumeur avantageusement connu, a découvert une Pâte merveilleuse. En effet, cette Pâte possède d'étonnantes qualités pour agir sur la peau, sans la rider prématurément, ce qui n'est pas le cas des drogues employées jusqu'à nos jours et inventées par des ignorants avides d'argent.

Cette pâte est nommée *Pâte des Sultanes*, parce que cette découverte avait déjà été faite par un médecin arabe. Elle a été approuvée par l'Institut après le rapport de notre illustre chimiste Vauquelin.

Cette précieuse pâte, qui dégage les parfums les plus doux, fait disparaître les taches de rousseur les plus rebelles, blanchit les épidermes et dissipe les sueurs de la main dont se plaignent les femmes et les hommes. Elle est si connue déjà pour arrêter les méfaits du temps que beaucoup de dames l'ont, par reconnaissance, nommée L'AMIE DE LA BEAUTE.

L'eau de Cologne est purement et simplement un parfum banal sans efficacité spéciale, tandis que la Pâte des Sultanes est d'une puissance agissant sans danger ; son odeur réjouit le cœur et le cerveau, charme les idées et les réveille ; elle est aussi étonnante par son mérite que par sa simplicité ; enfin c'est un attrait des plus offerts aux femmes, et un moyen de séduction que les hommes peuvent acquérir.

Adapté de **H. de Balzac**, *César Birotteau*

⁴⁹ Le texte est reproduit de la même manière que dans le manuel scolaire, p.122, d'où les majuscules dans le titre.

TEXTE 2 :**L'argent de poche**

Savoir gérer ses sous, c'est savoir gérer ses envies ; c'est donc un moyen d'apprentissage. Certains parents pensent pourtant que l'argent de poche ne vous sert à rien. Ils estiment qu'ils subviennent à tous vos besoins. Ou encore, ils considèrent que vous êtes trop jeune pour gérer un budget. À vous de leur prouver que vous pouvez agir en individu responsable.

Proposez à vos parents de vous donner de l'argent pendant trois mois et de faire le point ensuite. Pour déterminer la somme, ne vous demandez pas « combien ? » mais « pour quoi faire ? ». Pour la période d'essai, soyez prudents : mieux vaut démarrer avec un petit budget, plus facile à gérer. Dès les premiers jours, ouvrez un cahier. D'un côté, notez l'argent que vous avez, de l'autre, les sommes que vous dépensez. Vous saurez ainsi où est passé cet argent qui a l'air de sauter de votre porte-monnaie sans vous prévenir... et puis, ce petit cahier vous permettra de montrer à vos parents plus tard quand vous souhaitez qu'ils vous augmentent... enfin, dites-leur que la gestion d'un budget vous permet d'améliorer vos résultats en mathématiques ! aucun parent ne résiste à cet argument. N'oubliez pas cependant que le meilleur argent est celui que l'on gagne ! proposez vos services pour de petits travaux !

Les sous, c'est bien d'en avoir un peu, mais ne passez tout de même pas votre journée à vous demander comment augmenter votre capital ou dépenser le moins possible. Gardez la bonne distance. Si vous avez un budget confortable, pensez aux copains qui n'en ont pas autant. La vraie richesse ne tient pas dans la poche, elle est dans le cœur. Et celle-là, vous pouvez la dépenser sans compter !

D'après **OKAPI**, n° 554

RESUME

Nous tenterons dans le présent travail, de montrer la place qu'occupe la compréhension écrite dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie, au cycle moyen, plus précisément chez les enseignants de 4^{ème} année moyenne.

Comment ces enseignants apprennent-ils aux élèves à comprendre un texte en FLE, quelles sont leurs stratégies pour amener l'apprenant à construire du sens et par là comprendre un texte. Etant donné la complexité de l'acte de lire, nous avons opté pour une approche cognitiviste pour étudier le problème en profondeur, et pour appuyer ce que nous avançons, une enquête qualitative a été mise en œuvre, comprenant une observation directe non participative, ainsi qu'un questionnaire informel et une analyse du manuel.

Notre travail consiste à vérifier si les lacunes en compréhension écrite chez les apprenants de 4^{ème} année moyenne sont dues aux méthodes des enseignants ou aux manuels scolaires.

ABSTRACT

This study considers written comprehension in the teaching/ learning of French as a foreign language in Algeria in the middle school, mainly within the teachers of the fourth year at the middle school.

What do these teachers do to make students understand a FFL text? What are their strategies to lead the student in order to build up meaning and hence understand a text? Given the complexity of the reading act, we opted for a cognitive approach to try and understand the problem in depth. To support our study, we made a qualitative fact-finding investigation, including a non participatory direct observation along with an informal questionnaire an analysis of the textbook.

Our work attempts to check if the gaps within the 4 year middle school students in reading comprehension are due to the methods of their teachers or to the textbooks.

ملخص

نحاول في دراستنا هذه أن نبين المكانة التي يحتلها فهم النصوص الكتابية في تدريس/ تعلم الفرنسية كلغة

تعتمد دراستنا هذه للتحقق من مصدر عشرات طلبة السنة الرابعة متوسط في القراءة والفهم لترى إن كانت راجعة للطرق التي يتبعها الأساتذة أو للكتب الدراسية.